



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

SOLANGE MARIA PITOMBEIRA DE LIMA

**PINTURA NA ESCOLA: UMA REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DE ELEMENTOS
DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS**

FORTALEZA

2020

SOLANGE MARIA PITOMBEIRA DE LIMA

PINTURA NA ESCOLA: UMA REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DE ELEMENTOS DAS
CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L71p Lima, Solange Maria Pitombeira de.
Pintura na escola : Uma representação imagética de elementos das culturas indígenas e afro-brasileiras /
Solange Maria Pitombeira de Lima. – 2020.
123 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-
Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.
1. Artes Visuais. 2. Ensino de Artes. 3. Pintura. I. Título.

CDD 302.23

SOLANGE MARIA PITOMBEIRA DE LIMA

PINTURA NA ESCOLA: UMA REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DE ELEMENTOS DAS
CULTURAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Sebastião de Paula
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

A Lucas Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Maximiano Arruda, pela excelente orientação. Aos professores participantes da banca examinadora: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque e Prof. Dr. Francisco Sebastião de Paula, pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões. Aos alunos que participaram das aulas. Aos colegas da turma de mestrado e aos professores que fizeram parte da disciplina de Metodologia de pesquisa, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo.”

Angela Davis

RESUMO

O trabalho a seguir discorre sobre as interações entre a cultura indígena e afro-brasileira e o ensino de artes visuais. As teorias que deram suporte ao seu desenvolvimento foram as de Ribeiro (1995 e 2004) com seus estudos sobre o Povo Brasileiro, Barbosa (2008) com a Abordagem Triangular; Salles (1998) com a Crítica Genética; Pedrosa (2009), com a Teoria das Cores. O objetivo do trabalho é analisar como o contato com um repertório imagético de índios e afro-brasileiros influenciarão o processo de criação nas aulas de Artes Visuais. Parte-se do seguinte problema: como a utilização de um repertório imagético e histórico de índios e afro-brasileiros influenciará o processo de criação dos adolescentes? Para isso, realizamos uma pesquisa em ensino de artes visuais. Utilizamos uma abordagem qualitativa, com o uso de elementos da etnografia. A coleta de dados foi realizada por meio das aulas de ilustração (Disciplina eletiva/Ensino médio de tempo integral) com caderno de artista dos alunos, diário de campo e fotografias dos processos. Os dados foram analisados com base nas seguintes categorias: 1) imagens criadas pelos alunos; 2) diversidade de cores de pele pintadas durante a produção artística; 3) presença de elementos da cultura indígena e afro-brasileira nas pinturas dos alunos. O resultado foi que essa influência ocorreu de maneira heterogênea, mesclando elementos da cultura atual com forte presença estrangeira aos elementos imagéticos brasileiros que se mantêm ao longo dos séculos.

Palavras-chave: Artes Visuais. Ensino de Artes. Pintura.

ABSTRACT

The following work discusses the interactions between indigenous and Afro-Brazilian culture and the teaching of visual arts. The theories that supported its development were those of: Ribeiro (1995 and 2004) with his studies on the Brazilian People; Barbosa (2008) with the Triangular Approach; Salles (1998) with Genetic Criticism; Pedrosa (2009), with the Theory of Colors. The objective of the work is to analyze how contact with an imagery repertoire of Indians and Afro-Brazilians will influence the process of creation in Visual Arts classes. It starts with the following problem: how will the use of visual and historical repertoire of Indigenous and Afro-Brazilians influence the creation of adolescents? For this, we conducted a research in teaching visual arts. We use a qualitative approach, using elements of ethnography. Data collection was carried out through illustration classes (elective course / full-time high school) with students' sketchbook, field diary and photographs of the processes. The data was analyzed based on the following categories: 1) images created by the students; 2) diversity of skin colors painted during artistic production; 3) the presence of indigenous elements and Afro-Brazilian culture in the students' drawings. The result was that this influence occurred in a heterogeneous way, mixing elements of the current culture with a strong foreign presence to the Brazilian imagery elements that have been maintained over the centuries.

Keywords: Visual Arts. Teaching of Arts. Painting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Óleo sobre tela, Operários, 1933, Tarsila do Amaral	16
Figura 2	- Desenho de Leonilson representando a Europa. (1988)	17
Figura 3	- Motivos geométricos Asurini aplicados sobre o corpo.....	26
Figura 4	- Índios Urubus-Kaapor.....	27
Figura 5	- Adam Hughes desenhando numa conferência de quadrinhos.....	30
Figura 6	- Estudo de desenho feito a carvão por Van Gogh.....	30
Figura 7	- Hilma af Klint, Os Dez Maiores, 1907.....	45
Figura 8	- Kandinsky, Improvisação com formas frias, 1914.....	46
Figura 9	- Maracatu Nação Iracema no Carnaval.....	53
Figura 10	- Maracatu Nação Iracema.....	54
Figura 11	- Alunos na biblioteca.....	58
Figura 12	- Primeira pintura de um dos alunos.....	59
Figura 13	- Aluno usando o livro.....	60
Figura 14	- Amostra de movimento, com traços e pinceladas.....	60
Figura 15	- Aluno colorindo e o detalhe do processo em andamento.....	61
Figura 16	- Personagem de cabelo verde e olho de botão.....	62
Figura 17	- Aluno que pintou com lápis de cor.....	62
Figura 18	- Imagens impressas em miniatura.....	64
Figura 19	- Alunos desenhando.....	65
Figura 20	- Aluna desenhando.....	66
Figura 21	- Desenho do Dragão do Mar sendo feito/1.....	66
Figura 22	- Desenho do Dragão do Mar sendo feito/2.....	67
Figura 23	- Desenho do Dragão do Mar sendo feito/3.....	67
Figura 24	- Aluna desenhando a garota de cabelo crespo.....	68

Figura 25 – Chico da Silva, Dragões e serpente, Óleo sobre cartão colado em placa, 1967.....	68
Figura 26 – Desenho sendo iniciado.....	69
Figura 27 – Desenho completo.....	70
Figura 28 – Desenho do aluno.....	70
Figura 29 – Exemplo de esfumado de Da Vince. “A cabeça da Virgem em três quartos vista voltada para a direita”	71
Figura 30 – Desenho de uma garota dançando o Maracatu	72
Figura 31 – Desenho da máscara sendo executado.....	72
Figura 32 – Detalhes, dente, penas, máscaras, armas.....	73
Figura 33 – Aluna desenhando o cocar.....	73
Figura 34 – Alunos misturando as cores.....	74
Figura 35 – Alunos e suas misturas de cores.....	75
Figura 36 – Erros e acertos.....	75
Figura 37 – Formas diferentes de tabelas de cores.....	76
Figura 38 – Tintas sobre a mesa.....	77
Figura 39 – Aluno pintando o Dragão do mar.....	78
Figura 40 – Tabela de misturas de cores.....	78
Figura 41 – Delimitando com linhas pintadas.....	79
Figura 42 – Aluno pintando o Dragão do Mar com máscara.....	79
Figura 43 – Aluno colorindo com pele clara.....	80
Figura 44 – Aluno que estava vindo a eletiva pela primeira vez.....	81
Figura 45 – Experimentações de cores dos alunos.....	82
Figura 46 – Experimentações com a cores.....	83
Figura 47 – Alunos e as imagens impressas na mesa.....	84
Figura 48 – Aluno fazendo marcação do desenho.....	84

Figura 49 - Processo de pintura da Malévola.....	85
Figura 50 - Pintura da Malévola finalizada.....	85
Figura 51 - Início do trabalho da aluna, estilo parecido com Chico da Silva	86
Figura 52 - Continuação do trabalho artístico da aluna.....	87
Figura 53 - Aluna com a pintura finalizada.....	87
Figura 54 - Segundo trabalho da aluna (do estilo parecido com Chico da Silva)	88
Figura 55 - Aluno usando as referências impressas.....	89
Figura 56 - Desenho finalizado.....	89
Figura 57 - Mistura de tons claros de cabelo e pele.....	90
Figura 58 - Os tons usados no outro desenho.....	90
Figura 59 - Céu e paisagem.....	91
Figura 60 - Início do trabalho abstrato.....	91
Figura 61 - Arco-íris feito pela aluna.....	92
Figura 62 - Bisão na caverna de Niaux, réplica em museu.....	97
Figura 63 - Esquemas de figuras humanas e animais, pintados na cova de Graja(Espanha)/ Conforme H.Breuil.....	97
Figura 64 - Cores primárias, pigmentos opacos.....	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	IMAGENS E TINTAS	21
2.1	Aspectos relevantes, para a abordagem, da arte afro-brasileira e indígena	21
2.2	Desenho e Pintura: duas partes de um todo	28
3	SUPORTE	34
3.1	O ensino de Arte no Brasil	34
3.2	A fluidez da criação	48
4	CRIAÇÃO	52
4.1	O contexto social do aluno da escola observada	52
4.2	Aulas	56
4.2.1	<i>Criação Livre</i>	58
4.2.2	<i>Referências afro-brasileiras e indígenas e Traço e cor</i>	63
4.2.3	<i>Criação após contato com referências afro-brasileiras e indígenas</i>	83
4.2.3.1	<i>Imaterialidades</i>	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – PLANOS DE AULA	119
	ANEXO A – IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS	121
	ANEXO B – IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS	122
	ANEXO C – IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS	123
	ANEXO D – IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS	124
	ANEXO E – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO	125

1 INTRODUÇÃO

Ler histórias foi o motivo que me fez começar a desenhar. Queria dar vida às coisas que imaginava enquanto lia. O que percebo, hoje, é que a maior parte dessas histórias haviam sido criadas em outros países e faziam parte de outras culturas, como desenhos animados, histórias em quadrinhos e filmes. Quando eu comprava uma revista em quadrinhos, via um personagem na TV e desenhava, me identificava porque as histórias que eram interessantes, mas descoladas da realidade em volta.

No curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), nas aulas de estágio supervisionado, transformei esse gosto por histórias em prática educacional, levando para a sala de aula imagens e animações de personagens, dando ênfase as suas histórias e à criação artística de personagens. Havia a contextualização e, a partir disso, era proposta uma prática de desenho e pintura. Aprofundei a reflexão sobre essa prática pedagógica no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Em 2014, iniciei-me no ensino de Artes e reapliquei a pesquisa da licenciatura em algumas aulas na educação básica, e essa pesquisa se tornou o protótipo deste trabalho, a princípio, na disciplina regular de Artes e, depois, nas aulas de Artes (Ilustração) pertencentes ao grupo de eletivas¹. Parte da carga horária, nesse novo contexto, é distribuída em disciplinas optativas, de duas aulas, que podem ser idealizadas pelo professor (BNCC², 2017).

Inicialmente, essa pesquisa trataria apenas da criação artística e o aperfeiçoamento da técnica da pintura, nas quais, no começo e no final dos períodos destinados a essas aulas, os alunos criariam heróis. Mas, no próprio andamento do mestrado, na Universidade Federal do Ceará (UFC), nas aulas de História de Vida e Praxiologia, alguns questionamentos sobre quem eram esses heróis foram surgindo. Dei conta de que não conseguia enxergar o contexto do qual fazia parte, que era de distanciamento da minha história como povo. Essas questões deslocaram o eixo temático para além da criação artística, incluindo também alguns elementos da arte e cultura indígena e afro-brasileira.

Voltando às histórias, fui percebendo que os fatos, para virarem histórias, precisam ser contados de forma oral, escritas ou imageticamente. Caso contrário, em algumas décadas, o que acontece nos dias atuais será esquecido. Strauss (2007) fala dessa importância, no que se refere à oralidade, para as construções dos mitos nos povos primitivos. Descreve, também,

¹ Disciplina eletiva, que faz parte das mudanças do ensino médio, nas quais as escolas devem, até 2022, tornar-se de tempo integral, tendo assim sua carga horária total aumentada (BNCC).

² Base Nacional Comum Curricular, 2016.

como essa oralidade carrega o antigo e vai agregando o novo ao longo do tempo. Essas várias versões narrativas de uma época precisam ser apontadas para que, no futuro, o quadro do passado possa ser visualizado com certa precisão, e a arte, dentro desse contexto, funciona como parte desse contar. Obras artísticas de qualquer período histórico, mostram a subjetividade das pessoas no que é criado. Se a arte não mostra isso, é porque foi manipulada para contar versões que nem sempre são representativas da realidade da maioria das pessoas.

É nesse local, próximo das pessoas, que a arte deve estar, mas isso não quer dizer que ela deva ser feita sem estudo da técnica, uma vez que esse estudo permitirá o registro verossímil do que é sentido, visto e vivenciado, seja figurativo ou abstrato. Ela se apresenta constantemente, mostrando costumes e fatos e, muitas vezes o “artista” se antecipa, ele sente o fluxo histórico antes. Por estar nesses limites, a “arte precede a evolução social e tecnológica cerca de uma geração [...] assim, encontramos artistas que expressam os conflitos de uma comunidade antes que eles emergem conscientemente na sociedade” (MAY, 1973, p.20). A liberdade existe com autenticidade em um trabalho artístico, pois o aluno, o artista, deixa-se levar no ato criativo, e passa a ser guiado por aspectos inconscientes, os quais desconhece.

Na Figura 1, pintada por Tarsila do Amaral, em 1933, o período era de Pré-Segunda Guerra Mundial, quando a quebra da bolsa de valores americana (1929) gerou uma crise econômica nos Estados Unidos da América, dificultando as importações brasileiras, fazendo, assim, com que o país desenvolvesse sua indústria. Essa tela, Operários,

pode ser considerada um dos melhores registros do período de industrialização brasileira (especialmente do Estado de São Paulo). Tratou-se de um momento histórico marcado pela migração de trabalhadores, uma classe ainda muito vulnerável e explorada, sem acesso a leis que a defendesse. (FUKS, 2019, on-line)

Esses trabalhadores eram formados, em sua maioria, pela mistura constitutiva da população brasileira. Eram escravos libertos há poucas décadas, imigrantes das regiões nordestinas e de outros países, que se mesclavam numa combinação heterogênea. Eles eram usados pela indústria brasileira, que começava a ganhar força, e não tinham direitos, trabalhavam até a exaustão e, depois, eram substituídos. A pintora vivenciava e mostrava na tela essa transição de uma São Paulo dos grandes cafeicultores, que começava a dar espaço para a indústria. Sendo filha de cafeicultores, essa mudança lhe afetava diretamente, Fuks (2019).

Figura 1 – Óleo sobre tela, Operários, 1933, Tarsila do Amaral



Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/centralizado>

Já na obra de Leonilson, um conhecido artista cearense e um dos principais nomes da geração de 1980, são vistas as inquietações causadas pela afirmação da ideia de aldeia global³ e da busca por um lugar no mundo. Segundo Leda Catunda (2012), ele se inspirava nas vivências cotidianas. Tudo a sua volta o influenciava e era incorporado às criações. Beck (2018) fala que o artista era apaixonado por mapas e por viajar, gostos que foram fundamentais para a sua produção artística. Os lugares por onde andou se apresentavam em seus desenhos, bordados e pinturas de maneira objetiva e subjetiva, em várias obras que usavam a cartografia como forma de organizar elementos dos desenhos. O artista tentava retratar os locais por onde passara, implicando-se como sujeito nas imagens, conforme mostra a Figura 2.

Os dois artistas mostram como o período e a personalidade são colocados nas obras, mesmo que essa não seja uma decisão consciente. Tudo se mistura: vivências, histórias, afetos, apresentando-se nas telas e nos rabiscos.

Diante do que foi apresentado, esse estudo tem o seguinte problema: como a utilização de um repertório imagético, com elementos artísticos da cultura indígena e afro-brasileira, nas aulas de arte (eletiva de Ilustração), influencia o processo de criação artística dos alunos?

³ “Mas certamente as descobertas eletromagnéticas recriaram o ‘campo’ simultâneo de todos os negócios humanos, de modo que a família humana existe agora sob as condições de uma ‘aldeia global’. Vivemos num único espaço compacto e restrito em que ressoam os tambores da tribo” (MACLUHAN, 1977, p.49)

Figura 2 – Desenho de Leonilson representando a Europa, ano (1988).



Fonte: <https://i0.wp.com/www.touchofclass.com.br/wp-content/uploads/2017/11/Leonilson-Cidades-europeias.jpg?fit=1024%2C680>

É esse questionamento que o trabalho pretende responder e, para isso, o objetivo geral é analisar como as contribuições de um repertório imagético, com elementos artísticos da cultura indígena e afro-brasileira, nas aulas de arte (eletiva de Ilustração), influenciaram o processo de criação dos adolescentes. Para atingir essa finalidade, apresento como objetivos específicos: descrever os procedimentos empregados nas aulas, para entender como as referências usadas de índios e afro-brasileiros se mesclaram à bagagem imagética dos alunos, além de analisar se existiram indícios de elementos da cultura indígena e afro-brasileira presentes nas imagens criadas pelos jovens.

Sobre a metodologia, a pesquisa é em processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, e teve traços etnográficos, além de uma abordagem qualitativa. Usei elementos da etnografia na pesquisa, dentro de processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, porque “o enfoque etnográfico intento descrever a totalidade de um fenômeno (grupo social, aulas, festas populares, etc.) em profundidade e em seu âmbito natural, compreendê-lo desde o ponto de vista dos que estão implicados nele.” (LÓPEZ, 1999, p. 46). A pesquisa tem elementos etnográficos, mas sem seguir toda a estrutura desse tipo de pesquisa, com suas descrições densas e, na etnografia, a observação pode ser “participante, por outro lado, poderá variar de uma observação discreta e passiva a uma participação totalmente engajada para

melhor relatar os comportamentos do artista ou dos artistas selecionados para a pesquisa.” (FORTIN, 2009, p.80). Eu trouxe então as minhas experiências de professor para que elas dialoguem com as dos alunos e com os conceitos discutidos. Meu posicionamento como pesquisadora foi participante, pois “a corporeidade do pesquisador, suas sensações e suas emoções sobre o campo, são reconhecidas como fontes de informação, assim como pode ser uma fotografia de uma obra em curso” (FORTIN, 2009, p. 81).

O guia empírico do trabalho foram as aulas da disciplina eletiva de Ilustração, de uma escola estadual de tempo integral, na qual dei aula. Meu foco permaneceu nas produções artísticas (desenho e pintura) desses alunos, que foram feitas usando como referência as imagens impressas com fotografias de afro-brasileiros (Maracatu Nação Iracema) e indígenas (Urubus-Kaapor e Tapeba).

No que se refere à abordagem qualitativa, ela foi usada pois

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 1994, p.21)

A subjetividade se apresenta e é dela um artifício significativo, a interação humana, uma vez que é nessa interação que se pode perceber os traços históricos. Além disso, a abordagem qualitativa se encaixa nos problemas da pesquisa, que envolvem a influência do meio sobre o que é criado artisticamente, sobre esse caráter da pesquisa qualitativa, Prodanov (2013) fala o seguinte:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV, 2013, p.70)

Esse processo será melhor explicado pelas aulas de Ilustração, no capítulo chamado Criação. Os seus desdobramentos e significados foram um ponto importante da pesquisa. Seguindo a estrutura da abordagem qualitativa, conforme Minayo (1994), dividi o todo do trabalho em “três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.” (MINAYO, 1994, p. 26)

Na fase exploratória, foi realizado o projeto de pesquisa, na disciplina de metodologia da pesquisa. Posteriormente, foram desenvolvidos os planos de aula e as escolhas das imagens que foram usadas nas aulas. Ademais, foi feito levantamento bibliográfico sobre os elementos das culturas afro-brasileira e indígena, sobre o povo brasileiro, sobre a região onde a escola está inserida e aperfeiçoamento das técnicas de pintura que foram usadas nas aulas.

No trabalho de campo, usei a Abordagem Triangular. Barbosa (2008) defende que as aulas de Artes sejam trabalhadas com o tripé: apreciação, contextualizar e fazer, para que o aluno tenha um maior entendimento da função histórica e de como ele pode utilizar a arte para se expressar. Um outro aspecto importante é que, além de facilitar o desenvolvimento psicomotor, a arte visual (desenho/pintura) não se prende apenas a questões mecânicas de traço (motricidade fina), ela também desenvolve a criatividade. A Abordagem Triangular da Ana Mae Barbosa, então, foi usada como parte importante, pois se encaixa perfeitamente com a práxis, o que é de grande relevância, uma vez que é impossível se falar em arte sem uma produção artística e uma reflexão sobre essa produção.

As aulas aconteceram em disciplina eletiva (optativa que os alunos escolheram) de Ilustração, que ocorria bimestralmente e possuía duas aulas semanais (duas aulas de 50min que aconteciam no mesmo dia). A primeira atividade em sala de aula foi a criação de um desenho/pintura inicial (sugeri que fizessem um personagem, mas senão quisessem poderiam desenhar algo diferente), que serviria como marco introdutório, a métrica, mostrando como os alunos criavam artisticamente. Os estudos da cor e do desenho seguiram por desenho e pintura de observação. Ofereci à turma um total de doze imagens: entre pessoas dançando o maracatu, uma imagem do Dragão do Mar, Urubus-Kaapor do livro *Diários Índios* (Darcy Ribeiro) e de índios Tapeba. Tudo ocorreu ao mesmo tempo, sem divisões: o fazer, o contextualizar e o apreciar aconteceram simultaneamente numa espécie de fluxo.

[...] Estamos sempre diante de uma realidade em mobilidade. Isto nos permite falar, sob o ponto de vista do artista, em uma estética em criação. Para o crítico genético seria, segundo Tadié (1992), dentro dos limites da literatura, a poética dos rascunhos. De uma maneira mais ampla, falaríamos em estética do movimento criador. (SALLES, 1998, p. 26)

É esse movimento, que Salles fala que eu esperava ver, também, nas experimentações artísticas dos alunos. Por fim, no final do bimestre, eles criaram uma pintura e, nesse momento, assim como na primeira aula, não tinham referências e estavam livres para usar ou não o que aprenderam nas aulas anteriores.

A coleta de dados aconteceu em registro fotográfico das aulas, coleta das pinturas feitas em sala e diário de campo. A fase final, a análise e o tratamento do material empírico e documental ocorreu após as dezesseis aulas e está na terceira parte da dissertação, intitulada Criação. Os dados foram analisados com base na seguinte categoria: 1) presença de elementos da cultura indígena e afro-brasileira nas pinturas dos alunos. Em relação às imagens criadas nas práticas artísticas, foi feita uma análise, levando-se em conta elementos como cabelo afro, penas, grafismo indígena, ossos de animais, características como olhos puxados e escuros, lábios grossos, cabelos escuros e/ou enrolados. O foco da análise desses aspectos foi no grupo de alunos e no que seus trabalhos representavam para a coletividade do grupo.

A dissertação que será lida a seguir está dividida em três seções: as duas primeiras darão ênfase a aspectos que foram relevantes para a construção e desenvolvimento das aulas, e a terceira será a análise das aulas à luz dos referidos assuntos abordados nos dois primeiros momentos. O segundo capítulo, nomeado de Imagens e tintas, falarei sucintamente sobre a arte na cultura afro-brasileira e indígena, com ênfase nos elementos que pretendia identificar, os adereços e características físicas, e, também, em aspectos da pintura voltados para os processos de desenho e pinturas de alguns artistas. Na terceira parte, denominada Suporte, apresentarei questões pertinentes à educação e o ensino de Arte e, ainda, sobre o movimento criador, visto como um fluxo presente nas obras artísticas. No capítulo quatro, intitulado Criação, aprofundi-me no contexto social do aluno da escola observada, aplicação e análise da prática docente, conforme o que foi apresentado e com foco nas criações dos alunos. Por fim, apresentarei as considerações finais.

2 IMAGENS E TINTAS

Nesse capítulo, tratarei de aspectos da arte indígena e afro-brasileira. Falarei de como as influências desses povos estão presentes na nossa constituição como povo, além de me aprofundar na perspectiva referente ao desenho e à pintura. Me focarei nos elementos da arte indígena e afro-brasileira, que estão ligados às imagens impressas⁴, as quais foram mostradas aos alunos nas aulas discutidas no Capítulo 4(Criação). A arte que diz respeito a esses povos são assuntos densos, por isso me ative apenas no que ajudou na identificação dos elementos presentes nas imagens, como cocares, pulseiras e colares de contas, colares de ossos e as características físicas desses povos. Mas, antes, quero que seja possível entender um pouco da importância deles para nossa constituição como povo e, depois, será dada ênfase nos referidos elementos culturais e artísticos.

2.1 Aspecto relevantes, para a abordagem, da arte afro-brasileira e indígena

É clara a importância das culturas negras e indígenas para a constituição da identidade brasileira e Darcy Ribeiro resume bem isso quando diz que, “surgimos da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 1995, p.19). Poderíamos, ainda segundo Ribeiro (1995), ser um povo fragmento com várias etnias coexistentes, mas, apesar de nossas diferenças, mantemos costumes que nos unem como sociedade. “A confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras poderia ter resultado numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis. Ocorreu justamente o contrário.” (RIBEIRO, 1995, p. 20)

Tornamo-nos uma outra coisa, um povo diverso, mas com uma liga, somos um laboratório do novo, um fluxo e uma confluência, somos uma garota de olho claro, pele negra e cabelo cacheado, ou um garoto de olhos escuros, cabelo liso e pele clara. Vamos à rezadeira no sábado, à missa aos domingos, dançamos forró, ouvimos samba e recitamos Camões no colegial.

O que tenham os brasileiros de singular em relação aos portugueses decorre das qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; da proporção particular em que elas se congregaram no Brasil; das condições ambientais que enfrentaram aqui e, ainda, da natureza dos objetivos de produção que

⁴ Nos anexos A, B, C e D estão as imagens usadas.

as engajou e reuniu. Essa unidade étnica básica não significa, porém, nenhuma uniformidade, mesmo porque atuaram sobre ela três forças diversificadoras. A ecológica, fazendo surgir paisagens humanas distintas onde as condições de meio ambiente obrigaram a adaptações regionais. A econômica, criando formas diferenciadas de produção, que conduziram a especializações funcionais e aos seus correspondentes gêneros de vida. E, por último, a imigração, que introduziu, nesse magma, novos contingentes humanos, principalmente europeus, árabes e japoneses. Mas já o encontrando formado e capaz de absorvê-los e abrasileirá-los, apenas estrangeirou alguns brasileiros ao gerar diferenciações nas áreas ou nos estratos sociais onde os imigrantes mais se concentraram. Por essas vias se plasmaram historicamente diversos modos rústicos de ser dos brasileiros, que permitem distingui-los, hoje, como sertanejos do Nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos das campanhas sulinas, além de ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipo-brasileiros etc. Todos eles muito mais marcados pelo que têm de comum como brasileiros, do que pelas diferenças devidas a adaptações regionais ou funcionais, ou de miscigenação e aculturação que emprestam fisionomia própria a uma ou outra parcela da população (RIBEIRO, 1995, p.20-21).

Até onde esse sincretismo é percebido ou se é uma parte inerente a nossa constituição que não precisa de reflexão? Essa unidade não veio de um processo natural de confluência, convivência e aceitação do novo, mas de constantes violências e ataques às particularidades indígenas e afro-brasileiras. De acordo com Bueno (2020), engana-se quem acha que os colonos europeus tiveram privilégios intelectuais. Até meados do século XIX, assim como negros e índios, os europeus que aqui residiam não tinham acesso à educação, não tínhamos universidades ou bibliotecas. Só os mais abastados conseguiam enviar filhos para estudar fora do país. Jesuítas, a igreja e a coroa portuguesa sabiam que aquilo que separava índios, negros e colonos era uma questão econômica, mas também ilusória.

A fusão, então, aconteceu pautada em violência e ignorância. “Essa unidade resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista.” (RIBEIRO, 1998, p. 23). O que existia era medo de que um pensamento próprio fosse forjado por aqui, pois representaria a percepção de que eram todos negros escravos, índios e portugueses, que aqui residiam privados de uma construção de identidade intelectual e territorial. Como é perceptível, foram por volta de quatrocentos anos de políticas feitas deliberadamente no sentido de transformar o povo brasileiro em mão de obra braçal barata, e num local exportador de produtos primários.

Nossa produção e identidade artística foram forjadas nesse contexto: trabalho braçal, ignorância, exploração e violência. Ciente disso, falarei sobre as características gerais da arte nos povos indígenas e afro-brasileiros, para que sejam entendidos alguns aspectos que os estruturam. Essas são duas visões distintas, mas com alguns aspectos similares, por exemplo, a estética ser ligada a questões utilitárias e religiosas. A busca pela harmonia estética se

apresenta na produção de uma flecha, na maneira de se arrumar as penas, nas preparações de um rito em homenagem ao orixá. A ideia de quebra do cotidiano para produzir ou apreciar a beleza estética não existe Gondim (2016) e Silva (2008). No entanto, não pode ser ignorar a terceira perna do tripé, visto que a criação artística brasileira, nos últimos cinco séculos, teve forte influência europeia e era estendida a uns poucos que faziam, consumiam, ou que eram ensinados a apreciar pintura, arquitetura, literatura e música. É essa arte que encontramos nos registros históricos. E ela, europeizada, não era para todos, já nos povos indígenas e afros, era vivenciada pela coletividade da comunidade. A arte de influência europeia, consumida pela elite, segregava quem não tinha status ou dinheiro para consumi-la. Já na indígena e afro-brasileira, essa faceta de atrelamento ao cotidiano era algo que todos experimentavam, aproximando-se do que é artesanato e que é visto, por parte dos críticos e estudiosos da arte, como uma arte que não é arte, devido ao seu caráter popular. Talvez essa visão seja uma das consequências da origem do artesanato, que tem o seu fazer ligado às camadas sociais mais pobres, formada por descendente de povos indígenas e negros. “Pobres”, porque foram obrigadas de maneira violenta, e não por escolha, a se inserir num modo de vida diferente do seu.

A arte e a religiosidade desses povos tiveram que ser sincretizadas para sobreviver, entretanto, as consumidas pela elite cultural e econômica foram, na sua maioria, apenas trazidas, da Europa, e reproduzidas. Com isso, a estética brasileira surgiu do resultado da resistência indígena e afro-brasileira a uma imposição da arte europeia, e é o que nós temos de mais original. Funciona como uma força de resistência às constantes tentativas de aculturação, abafamento e proliferação de vozes que coexistiam, mas que não eram ouvidas, principalmente pelos que tinham poder político, econômico e os que registravam a história.

Dentro desse contexto, Bourdieu (1996) fala, em obra de arte, como algo que não tem função. “Não evocarei aqui todas as definições que não são mais que variantes da análise kantiana, como a de Strawson, segundo o qual a obra de arte tem por função não ter função, ou a de T. E. Hulme, para quem a contemplação artística é um ‘interesse indiferente’” (BOURDIEU, 1996, p.319). Estabeleço aqui um paralelo entre as duas formas antagônicas de se relacionar com a arte: de um lado, a arte não se separa ou se diferencia da vida cotidiana e, do outro, existe uma parada para apreciá-la, mas logo essa apreciação perde o sentido, porque não tem função, ou essa função precisa de várias camadas de entendimento. Essa construção é auxiliada por um aprendizado estético ou se o pensamento crítico foi exercitado a ponto de se buscar a beleza nos rostos pintados por Tarsila, por exemplo, mas também de entender que ela queria mostrar a face da maioria das pessoas do país e a nossa mistura. Somos, os brasileiros,

resultados da combinação destas duas visões: a arte fortemente ligada à vida cotidiana e a que se distancia dela para ser apreciada. Devemos, então, agregar ambas visões e produzir artisticamente algo que não se separa do nosso modo de vida, mas que, ao mesmo tempo, pode ser entendido por todos, além de fazer sentido ao longo do tempo.

Até esse momento foram apresentados aspectos gerais dos dois povos, indígenas e afro-brasileiros, agora falarei sobre cada um de maneira mais específica. Um exemplo importante e presente na nossa região é o maracatu, e falarei um pouco dessa forma de expressão artística, mostrando como ela se encontra hoje, principalmente depois de ter se transformado ao longo do tempo e sofrido diversas influências.

No Ceará, por exemplo, não há registros de maracatus que se autodenominem de rural. Nos documentos catalogados pela Fundação de Cultura, Esporte e Turismo (FUNCET) e nos dados levantados por pessoas que se dedicam ao estudo dos maracatus, todos os registros indicam que os grupos existentes no interior do estado e na capital se reconhecem como maracatu-nação. Porém, não se pode dizer que por serem considerados como maracatus-nação, a composição dos grupos do Ceará é do mesmo modo dos grupos de Recife. Apesar de algumas semelhanças com Recife, no Estado do Ceará os maracatus apresentam ritmos cadentes, de batidas extremamente marcadas e menos aceleradas que os de Pernambuco. Enfim, “de ritmo monótono”, como mencionam inúmeras pessoas quando se referem aos grupos do Ceará. Segundo Manuel Salustiano, filho de mestre Salu, isso decorre do fato de os grupos do Ceará optarem por um estilo de cambindas que, segundo ele, é um ritmo lento que os escravos tocavam na época da escravidão – algo parecido com lamentações. (CRUZ, 2008, p. 66-67)

O maracatu, no Nordeste, não é uma manifestação homogênea, ele vai mudando de localidade para localidade, agregando características próprias das regiões. Como exposto, diferente de outros estados, aqui no Ceará o maracatu da cidade não é diferente do rural. No que se refere à expressão musical, o maracatu cearense traz em si essa dor do povo afro-brasileiro em forma de ritmo. Os ritmos do nosso estado são diferentes dos de outras localidades, tendo características próprias. Um desses elementos musicais são as músicas mais tristes, como uma espécie de lamentação⁵.

Um fato de significativa relevância na categorização de um maracatu como nação é ele possuir como personagens de maior destaque os que compõem a corte: reis, rainhas, príncipes etc. Já no maracatu rural o personagem de maior importância é o caboclo de lança que remete aos canavieiros e/ou, segundo Manuel Salustiano, aos ‘soldados da nação’. (CRUZ, 2008, p. 67)

⁵ Essa informação faz lembrar do Ceará ter sido o primeiro estado do país a libertar os escravos, sendo Dragão do Mar um dos jangadeiros que se recusou a transportar escravos de embarcações a terra firme. O mar na nossa orla era bem violento e muitos navios tinham dificuldade em atracar no nosso litoral, então as cargas eram levadas por jangadeiros que iam até as embarcações e traziam as mercadorias a até a orla Chaves (2016).

Visto como uma manifestação folclórica, o maracatu engloba várias expressões artísticas, como a Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. A visualidade do maracatu está ligada a elementos como roupas, adereços e às características físicas negras. Às vezes, são eles que nos lembram escolas de samba (mais difundido no país devido as coberturas anuais da mídia), pela riqueza presentes nas roupas, as maquiagens e joias. Só que o maracatu mantém uma temática, de certa maneira, constante ao longo do tempo, existe uma mitologia por trás da forma de dançar, tocar, cantar e se vestir. Tudo conflui para contar uma história, e essa festividade, assim como o Bumba meu boi, é

hoje patrimônio histórico imaterial de nossa cultura, foram introduzidos no Brasil pelos negros cativos que em momentos de festividades reafirmavam os costumes de suas terras. É importante ressaltar que no Ceará o Maracatu se faz presente anualmente nas festividades carnavalescas. (CHAVES, 2016, p.47)

Percebe-se que o maracatu é uma parte viva da cultura negra do nosso estado e apresenta-se de maneira visual, contando uma história que remete a reis e rainhas, que continuam com sua herança genética presentes em nós cearenses. Devemos, então, apreciar, mas, ao mesmo tempo, conseguir trazer essa vivência artística para o nosso cotidiano. Nos perceber, cearenses, com nossos cabelos ondulados e a pele parda é importante, pois essas são as nossas características.

Na busca de referências imagéticas afro-brasileiras (maracatu) e indígenas, procurei não sofrer influência de quem detém o poder de dizer o que é história ou não, sobre o que é cultura ou não. Cruz (2008) também se faz esse questionamento.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não tenciona trazer à tona as “origens” do maracatu, visto que pensar desse modo seria conceber a história como linear e entender que a manifestação mencionada partiu de um único ponto, desconsiderando, nesse sentido, a dinâmica da cultura, já que a história da humanidade se faz a partir de trocas, cujas práticas culturais são ressignificadas a todo instante. Pelo contrário, busco, com os relatos orais e os documentos bibliográficos, alcançar não a verdade, mas sim os muitos sentidos atribuídos a essa manifestação no decorrer do tempo (CRUZ, 2008, p. 64).

Sei que estou sujeita às mais variadas influências no que diz respeito as pesquisas históricas sobre esses povos e, talvez, retratar a cultura negra e indígena usando elementos como ossos e penas seja generalista, sem que eu perceba as nuances reais que foram construídas nas últimas décadas. Mas, também, reconhecer isso e, a partir desse reconhecimento, olhar o desenrolar do que é criado dá a possibilidade de ver essa construção acontecendo *in loco*.

Outro aspecto importante e, agora, referente à cultura indígena, é o que diz respeito às suas formas de expressão artística na esfera do desenho. Em algumas tribos, como as dos Asurini no Xingu, ver Figura 3, “a importância conferida aos desenhos Asurini é a mesma dada ao xamanismo, ou seja, as duas atividades mais importantes desenvolvidas na tribo. Enquanto os homens são iniciados nas práticas rituais, as mulheres aprendem a desenhar sendo estimuladas desde a infância.” (CARVALHO, 2003, p. 17). Os índios sempre utilizaram a pintura corporal como maneira de narrar fatos sobre sua cultura. “Os desenhos possuem significado (relacionados à sua cosmologia) e sua elaboração segue uma gramática própria deste sistema de comunicação, obedecendo regras estéticas e morfológicas.” (CARVALHO, 2003, p. 16). É um comportamento que se mantém constante: o costume de narrar o que acontece e dar significado a esses fatos. Como humanos usamos a arte para isso, desde os primórdios do período paleolítico.

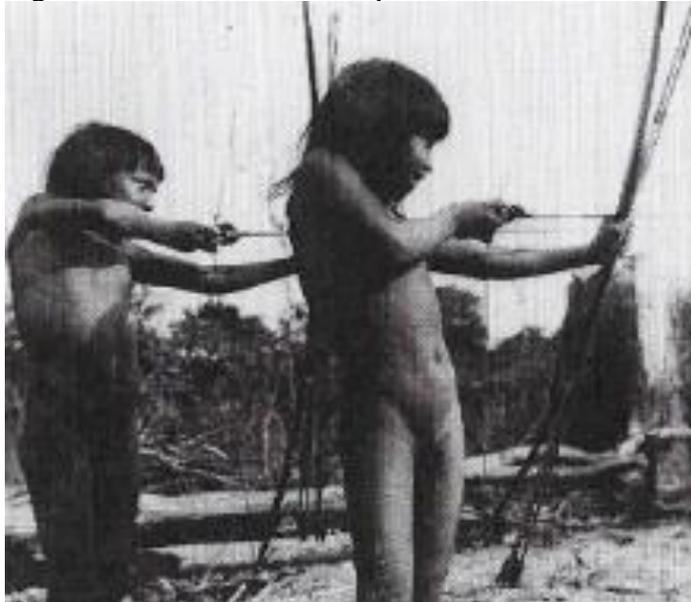
Figura 3: Motivos geométricos Asurini aplicados sobre o corpo



Fonte: (Fotos: Renato Delarole) / Livro: Grafismo Indígena: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini

Não é possível compreender todas as significações dos povos indígenas ou costumes remanescentes da cultura negra, mas é preciso entender que eles são diversos, possuem aprofundamentos próprios e valor equiparado a outras culturas. O artesanato indígena carrega a busca por harmonia. A confecção de uma flecha ou cocar carrega consigo uma busca por equilíbrio estético, como podemos visualizar na Figura 4. A arte estava para além da pintura corporal, dança e música, representava o próprio modo de existência, igualmente a um gato que salta entre muros em movimento ordenado e posição precisa, trazendo isso como uma extensão da sua existência.

Figura 4: Índios Urubus-Kaapor



Fonte: Livro Diários índios/ Darcy Ribeiro

Numa visita a aldeia Ianawakú, Ribeiro (1996) falou sobre os adereços que esses povos usavam e como os detalhes faziam parte tanto das decorações das habitações como estavam presentes nos animais. Pequenas pulseiras, adereços que os identificavam como parte de algo.

Todas as pessoas aqui usam adornos: colares de miçangas, pulseiras, braçadeiras, tornozeleiras de penas – até eu já uso uma pulseira –, pentes também ornados de plumas e lindos brincos de colibri. Também os cachorros levam colares de pedaços de madeira, intercalados com os ossos. Os xeribambos são inúmeros, cada casal tem alguns: são mutuns, macacos, várias espécies de papagaios, araras e periquitos, jacamins, todos com nome de gente e tratados com muito carinho e portando, eles também, seus adornos (RIBEIRO, 1996, p. 132).

Esse costume continua, não é algo exclusivamente indígena, mas sim que faz parte de nós hoje, acontece de maneira nada intencional, é uma parte de como os jovens se

apresentam e constituem suas identidades, sem perceber de onde vem o hábito. Eles usam contas, que lembram sementes, para fazer pulseiras e colares, o que difere visualmente de uma joia de influência europeia, que eram pautadas em pedras preciosas e artigos de ouro. Dos muitos costumes que permaneceram e foram agregados, poucos geram reflexões, porque nós, pessoas, somos temporalmente efêmeros; quando entramos no trem, ele já vem nos trilhos há tempos.

O que fiz nesse tópico foi tentar pincelar algumas influências que passam despercebidas e que serão, posteriormente, apresentadas nas imagens que foram usadas como referências para os processos criativos dos alunos. No tópico posterior, falarei sobre como o desenho e a pintura se mesclam na construção dos trabalhos artísticos em artes visuais.

2.2 Desenho e Pintura: duas partes de um todo

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o que dá unidade ao trabalho é a arte. No fim, o que espero são as experimentações artísticas e que o aluno consiga, assim como um alquimista, misturar elementos: o traçado do lápis com a pincelada, com a junção de cores para que, no fim, essas tentativas possam levá-lo de um lugar simples para um complexo, ou vice-versa. A proposta de criação tem a direção, mas não o caminho definido. Uma das habilidades esperadas para que o aluno desenvolva no ensino médio, segundo a BNCC, é que ele deve “participar de processos de produção individual e colaborativa, em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.” (BNCC, 2016, p. 485) Quanto mais linguagens ele conhece, mais significados pode compreender e gerar. McLuhan (2007) defende que

o meio é a mensagem. Isto apenas significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio – ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos – constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos. (McLUHAN, 2007, p.21)

É um pouco como se o meio, a pintura como técnica, por exemplo, permitisse um diálogo que retroalimentasse a própria mensagem e reestruturasse os mecanismos de pensamento, corpo e manuseio de materiais para a atividade fim, no caso, a pintura. É como se o aprendizado da técnica de pintura funcionasse como um apêndice, que pode ser acessado regularmente e altera a estrutura do indivíduo. E o autor vai além, dizendo que “a ‘mensagem’

de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas” (McLUHAN, 2007, p.22).

Uma pergunta que pode ser feita é: de que maneira os primeiros desenhos feitos por humanos, nas paredes de cavernas, interferiram na maneira como pensavam ou agiam? Segundo Hauser “as pinturas faziam parte da técnica deste processo de magia; [...] É que os desenhos constituíam simultaneamente a representação e a coisa representada; eram simultaneamente o desejo e realização do desejo.[...] Quando o artista paleolítico pintava um animal na rocha, produzia um animal real.”(HAUSER, 1982, p.16). A primeira relação do ser humano com o que hoje é nomeado arte, era uma extensão da realidade, a arte não era cópia. É intrigante como essa ideia foi sendo quebrada ao longo do tempo, em relação à arte, mas permaneceu intacta ao pensamento religioso (mágico). A religiosidade carrega hoje verdades, as quais, para os que acreditam, são universais, mas ninguém, quer seja religioso ou não, é capaz de afirmar que o desenho rabiscado no caderno é real, e não cópia.

Talvez, o artista do paleolítico percebesse uma lógica de causa e efeito, entre o visível e o invisível. Sem as várias camadas de racionalidade que foram sendo erguidas na nossa consciência, o que existia era a seguinte afirmação: o que eu risco na rocha interfere diretamente na realidade. Até hoje, os pintores orientais têm essa visão, “os pintores chineses e japoneses, quando pintam uma árvore ou uma flor, não com o fim de sintetizar, idealizar ou aperfeiçoar a imagem que a vida lhes fornece, como sucede com as obras de arte do ocidente, mas unicamente para acrescentar à vida mais um ramo ou flor verdadeiros.” (HAUSER, 1982, p. 18).

O desenho, apesar de ser uma linguagem independente, será usado, neste trabalho, como parte integrante da pintura. Isso será visto na execução das aulas que são descritas no capítulo Criação. Ele é a delimitação do espaço a ser pintado. Adam Hughes, Figura 5, falou, em uma entrevista, há alguns anos, quando foi questionado sobre o que achava dos livros que ensinavam a desenhar, o seguinte:

eu não gosto, são poucos os livros que dão a verdadeira dica: APRENDER A OBSERVAR. Você pode comprar um livro bem desenhado e copiar o estilo do autor, mas desenhar não é só copiar, é observar a forma do objeto e aprender a desenhá-lo com seu estilo. Com o corpo humano é a mesma coisa. (HUGHES, 1996, p. Sn)

Não existe técnica definida de desenho que sirva para todas as pessoas, o que existem são formas diversas de reproduzir a realidade observada.

Figura 5 – Adam Hughes desenhando numa conferência de quadrinhos



Fonte: http://comicartcommunity.com/gallery/details.php?image_id=50712

Vou um pouco além da fala de Hughes e acrescento que aprender a desenhar é também uma constância entre tentativa, erro, acerto e tentativa, de forma infinita. Pode parecer inconformista, mas é essa busca por algo não definido que vai fazer com que o resultado das imagens criadas melhore no decorrer do tempo. O artista Van Gogh, Figura 6, constata isso quando diz que

o estudo cuidadoso, o desenho constante e repetido dos Exercícios a carvão de Bargues, me deram uma concepção melhor do desenho das figuras. Aprendi a medir, e a ver e buscar as linhas principais. De modo que o que outrora me parecia desesperadoramente impossível, vai se tornar pouco a pouco possível. (GOGH, 2002, p. 34)

Figura 6 – Estudo de desenho feito a carvão por Van Gogh



Fonte: Livro de Van Gogh, Cartas a Théo.

O segundo ponto é a cor. “Os antigos admitiam apenas três cores primárias, o amarelo, o vermelho e o azul, e os pintores modernos também não admitem outras. Essas três cores, com efeito, são as únicas indecomponíveis e irredutíveis” (GOGH, 2002, p.78). Todas as outras podem vir delas. Por isso, acredito que criar as cores se torna também parte da criação artística. Gogh fala sobre a riqueza da mistura dessas cores elementares,

todo mundo sabe que o raio solar se decompõe numa sequência de sete cores, que Newton chamou de primitivas: o violeta, o índigo, o azul, o verde, o amarelo, o laranja e o vermelho; mas é claro que o termo primitivas não pode convir a três destas cores, que são compostas, pois o laranja se faz com o vermelho e o amarelo, o verde com amarelo e azul, o violeta com azul e vermelho. Quanto ao índigo, ele também não pode figurar entre as cores primitivas, pois não é mais que uma variedade do azul. É preciso, portanto, reconhecer, com os antigos, que na natureza há apenas três cores verdadeiramente elementares, as quais misturando-se duas a duas engendram três outras cores compostas ditas binárias: o laranja, o verde e o violeta. (GOGH, 2002, p. 78)

Esse trecho mostra a percepção do artista no processo de obtenção de cores. Já vi muitos estudos de cor feitos por não artistas, nos quais ela era tratada como uma variável de uma equação. Essa situação sempre me incomodou, pois considero a cor como um elemento criativo e poético do trabalho artístico. Acredito que ela deva ser sentida como parte dos elementos de composição, que olhar um círculo cromático ou cores complementares no meio de uma criação artística quebra a cadência da criatividade, porém, experimentar a mistura de pigmentos enquanto pinta, torna a escolha de cores um desmembramento criativo do trabalho. Como pode ser percebido, alguns conceitos devem ser observados, mas através do aprendizado que envolve manuseio e experimentação. Esse fato que se relaciona com o pensamento de Gogh (2002), que comenta que um aprendizado sobre cores o teria ajudado muito, e compara esse aprendizado a teorias da física, que hoje são estudadas no ensino médio, colocando-as em patamar de mesma importância, porque elas têm tal importância.

Estou totalmente preocupado com essas leis das cores. Ah, se as tivéssemos aprendido quando jovens! Mas é o que acontece com a maioria das pessoas; ter, por uma espécie de fatalidade, que procurar por muito tempo a luz. Pois as leis das cores que Delacroix codificou pela primeira vez, e que pôs com clareza ao alcance de todos os homens em toda sua amplitude e com todas suas relações, como Newton fez com a gravidade e Stephenson com o vapor, estas leis das cores, repito, são uma verdadeira luz, sem a mínima dúvida. (GOGH, 2002, p. 92)

Aqui, pode ser lido um outro fator extremamente importante em relação a cor, que nem sempre é bem entendido, pois são as duas facetas: a cor existe como luz e como pigmento. Ela existe como parte integrante dos objetos na realidade e se torna visível pela

ação da luz, por exemplo, uma camisa laranja, que absorve a luz branca (junção de todas as cores) e reflete a luz laranja. Ela também existe como pigmento, tinta, que é manipulada e usada nas pinturas. Um bom exemplo que mostra como essas duas facetas podem ser antagônicas é o fato de a luz, ser a junção de todas as cores, e ser branca, mas, quando se junta várias cores e pigmentos, o que se vê é um tom escuro. Sendo que a luz “é a radiação luminosa visível que tem como síntese aditiva a luz branca” (PEDROSA, 2009, p.17). Como já foi falado, todas as cores juntas, como luz, tornam-se o branco. Ainda de acordo com o autor “sua melhor expressão é a luz solar, por reunir de forma equilibrada todos os matizes existentes na natureza. As faixas coloridas que compõem o espectro solar, quando tomadas isoladamente, uma a uma, denominam-se luzes monocromáticas”. (PEDROSA, 2009, p. 17) Como pigmento, a cor tem materialidade, ela é tocável e “conforme sua natureza, absorve, refrata e reflete os raios luminosos componentes da luz que se difunde sobre ela.” (PEDROSA, 2009, p.17). Ainda segundo Pedrosa, e com já foi falado, todas as cores juntas, quando pigmento, tornam-se um cinza-neutro, quase preto. É comum chamar essas cores de “cores-pigmento, as substâncias corantes que fazem parte do grupo das cores químicas.” (PEDROSA, 2009, p. 17). É a cor como pigmento que será um dos principais elementos do capítulo Criação, porque serão elas que permitirão parte do ato criativo, tanto pelo manuseio nas misturas para criar cores, como nas composições de imagens.

A realidade se mostra em várias camadas de entendimento. Observar os detalhes de um objeto, para criar um desenho, e as cores, para tentar reproduzi-las, perceber como essas partes se agrupam e se encaixam, formando algo mais complexo, é um exercício que nos leva, por analogia, a um pensamento crítico sobre o mundo que nos cerca. Nem sempre os nossos sentidos têm razão, e observar os fatos por vários ângulos é essencial para uma construção crítica da realidade. Isso faz com que se perceba que, se olho algo uma vez, vejo meia dúzia de detalhes, se olho de novo, vejo mais meia dúzia e, se deixo de mão e o encaro no outro dia, me surpreendo ao perceber coisas que nem tinha dado conta. Nesse momento de pós-verdade⁶, ter esse entendimento é questão de sobrevivência para o jovem.

A pintura e o desenho são, então, importantes para o pensamento crítico, não só porque contam sobre o passado ou permitem expressões no presente, mas porque oferecem uma forma de pensamento e criação fora dos limites da maioria das linguagens. É tanto que o traço de um artista é como uma digital. É notório que existe uma relação entre o desenvolvimento de uma sociedade e as suas capacidades técnicas com o que é produzido

⁶ É “um substantivo ‘que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais’”. (Cabette, 2016).

artisticamente. Pode-se observar que “cada uma das sociedades corresponde formas artísticas particulares em relação com seu nível de desenvolvimento: as pirâmides no Egito antigo, a estatuária e a poesia épica na Grécia, as catedrais na Idade Média, etc.” (JIMENEZ, 1999, p. 234). O que não quer dizer que obras artísticas de períodos distintos são melhores ou piores que outras. Cada período oferece aquilo que pode oferecer e as comparações devem levar em conta essas premissas. “Não se trata apenas de um problema de gosto: as condições materiais de produção mudaram, trazendo uma modificação das formas de representação, das ideias, dos mitos, dos usos e costumes e também, justamente, do gosto.” (JIMENEZ, 1999, p. 234). Esse imbricamento tem que ser compreendido, porque cada rascunho, traço ou mistura de cor nunca é apenas só isso, ele é bem mais, como fala Jimenez,

a arte e a cultura: elas não são emanações de um poder suprassensível ou de uma faculdade transcendente, ainda menos de uma vontade divina; são os produtos de uma sociedade organizada e estruturada pelos intercâmbios econômicos, ao mesmo título que a política, as leis, a religião, a metafísica e a ética. Neste sentido, a atividade artística e as concepções estéticas de um povo não são mais autônomas, mas heterônomas. Elas dependem de parâmetros sobre os quais não têm nenhum poder. Estão incluídas na ideologia, isto é, nas representações forjadas por uma sociedade num dado momento de sua história, segundo o estágio de desenvolvimento material e econômico que tiver atingido. (JIMENEZ, 1999, p.233)

A estética é, além de tudo, um elemento de expressão social. Não saber usar determinado material, não conhecer determinado artista, não ter acesso a livro, a filme e quadrinho é, antes de tudo, uma espécie de segregação. Se estamos, como povo, inseridos num lugar com tamanha desigualdade, isso se mostrará na estética de uma obra artística.

Nesse segundo capítulo, tratei de informações relevantes para a abordagem, referentes à arte afro-brasileira e indígena, ao desenho e à pintura, que são fundamentais para se compreender a pesquisa e o desenrolar das aulas descritas na parte intitulada Criação. No próximo capítulo, falarei sobre o ensino de Arte no Brasil, que me trouxe até aqui, e sobre o processo criativo, que permeará a produção dos alunos.

3 SUPORTE

Neste capítulo, chamado de Suporte, exporei as legislações que dizem respeito ao ensino de Artes no Brasil. Apresentarei também o recorte temporal dos pontos importantes para o entendimento do desenrolar trabalho, que são a arte indígena e afro-brasileira, à luz de alguns pontos da legislação brasileira para a educação. Iniciarei falando sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs), uma vez que foram suas evoluções ao longo do tempo que permitiram que a Arte como disciplina fosse se firmando. Depois, mostrarei a Arte sobre a ótica da BNCC, no que se relaciona ao ensino médio. Também falarei das leis que dizem respeito à valorização cultural indígena e afro-brasileira na educação. Todos esses pontos estão ligados e formam as bases de sustentação do trabalho.

Deixo claro que não é o objetivo um aprofundamento nas LDBs, BNCC, legislações constitucionais ou planos educacionais, mas sim apresentar aspectos, sobre a ótica da abordagem, que podem ajudar no entendimento das motivações do estudo em questão.

3.1 O ensino de Arte no Brasil

É importante evidenciar a trajetória da arte dentro do currículo escolar, porque a presente pesquisa irá ocorrer graças a esse aprofundamento e afirmação da arte na Educação Básica, que foi gerando, ao longo do tempo, novas possibilidades para o ensino dessa área de conhecimento. Falarei especificamente sobre a arte como área de conhecimento, dentro do que é conhecido hoje como ensino médio.

Barbosa (2008) diz que, no século XIX, a Arte como uma preparação para o trabalho tinha o apoio de nomes como Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio Cesar Pereira Borges, que eram os principais defensores das ideias liberais na época. Esses pensadores tinham em mente a preparação dos escravos libertos para trabalhos de decoração, restauros, pinturas na construção civil, etc. “Não deixavam de ser tão hipócritas como os neoliberais de hoje, os quais querem que tudo continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro às custas de manter a maioria na instabilidade empregatícia.” (BARBOSA, 2008, p. 13). Antes da década de 1960, o que tínhamos era a seguinte situação

o ensino das artes na educação básica brasileira não era ministrada de forma polivalente. O ensino da música e das artes visuais nas escolas de 1º e 2º grau enfatizava o ensino técnico e instrumental. O teatro e a dança não faziam parte do currículo escolar. (CUNHA, 2020, p. 80)

Ainda segundo a autora, era priorizado o ensino da música, mas sem o desenvolvimento musical pleno, pois se valorizava o canto orfeônico, sem se levar em conta outras formas de música, devido a questões culturais da época.

Sobre o ensino da Arte e, especificamente em relação ao desenho, segundo Barbosa (2006), o seu uso remonta aos positivistas, no séc. XIX, quando os estados assumiram a educação primária no Brasil e organizaram um sistema voltado para a vida e o trabalho. Em alguns estados, a educação sofria forte influência estrangeira, como dos Estados Unidos, por exemplo. E foi com uma escola de ascendência estrangeira, o Colégio Internacional de Campinas, que o desenho apareceu como disciplina, relacionado ao estudo da Geologia e à educação infantil, como ferramenta gráfica de testes com viés psicológico. Essas aplicações são resultado de um movimento reformador, baseado numa escola voltada para o cientificismo.

Os positivistas brasileiros haviam afirmado a importância do Desenho para o desenvolvimento do raciocínio, mas, neste caso, o Desenho não era tomado no sentido da livre expressão da criança, mas no sentido de submeter sua atividade gráfica a padrões considerados belos ou estéticos e a modos de redução da forma à ciência, à geometria. Estabeleceu-se assim um novo modo de ver o Desenho como elemento informativo de natureza psicológica, um *mental test* fornecendo dados ‘sobre o estado da cultura, o valor, a extensão do patrimônio ideativo da criança.’” (BARBOSA, 2006, p. 103)

Como é possível constatar, o desenho não era uma disciplina independente, mas uma ferramenta de suporte para outros conteúdos. O desenho, assim como a pintura e outras formas de expressões artísticas, são linguagens, então, pode-se observar, em alguns momentos históricos, o estudo técnico (que envolve a arte como objeto principal) e, depois, sua utilização como ferramenta (a arte como suporte). No entanto, a sua manipulação possui um conteúdo histórico e de transformação ao longo do tempo. Conseqüentemente, esta pesquisa tenta dar cabo dessas três formas: estudo da técnica, suporte e conteúdo histórico da arte.

Seguindo a cronologia e indo para um período mais recente, na LDB de 1961, de acordo com o site do Planalto Federal, Brasil (1961), a educação de grau médio estava dividida entre o ensino secundário e o ensino técnico, voltada para a formação de professores de formação média, o normal. O secundário era para quem tinha pretensão de cursar a universidade, e o técnico para formar mão de obra de nível médio para indústria, agricultura e comércio. A arte, no ensino médio, de maneira geral, aparecia como atividade complementar, fora do rol das disciplinas obrigatórias, sendo chamada de “atividades complementares de iniciação artística”.

O ensino das artes foi abordado no parágrafo único do artigo 26: Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, LDB n. 4024/61, artigo 26, parágrafo único). (CUNHA, 2020, p. 81)

O que se percebe é que seria um ensino voltado para a técnica, sem foco em reflexão e contextualização artística. Fala-se no tempo de ensino e em direcionamentos técnicos voltados para como deveria estar presente a Arte no currículo, como se eles estivessem dizendo, “tinha que constar”, mas nada além disso. Não existia qualquer abordagem crítica ou abertura para isso, fica perceptível o viés burocrático, e não havia qualquer obrigação, ficava a critério das instituições que poderiam estender o ensino se achassem conveniente. Observe que, na redação acima, o ensino de artes aplicadas existiria se a escola optasse por aumentar, de quatro para seis, os anos do ensino primário, e só nesses dois últimos as artes aplicadas seriam ministradas.

Observa-se desde já que este ordenamento não privilegiou o ensino das artes, mas a implantação de técnicas de artes aplicadas, sem alusão ao termo polivalente. Presume-se dessa fala a implantação de um ensino artístico que não visava a capacitação dos alunos para a compreensão das artes em geral, mas a propagação de atividades artísticas variadas, sem um referencial cognitivo adequado. Desta maneira, tanto a música quanto a dança e o teatro figuraram como atividades complementares a carga curricular e não foram consideradas disciplinas (CUNHA, 2020, p. 81-82).

Também era falado da Arte no ensino técnico de grau médio, “os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria.” (BRASIL, 1961). Havia uma divisão clara na qual a Arte se apresentava como artesanato, voltada para um trabalhador braçal que poderia terminar o ensino técnico em escola específica e, depois, desenvolver o seu ofício. E como atividade complementar e de iniciação, que pela falta de obrigação por parte das escolas, era muitas vezes esquecida.

De acordo com Beltrão (2017), a LDB de 1971, por ter entrado em vigor durante a Ditadura, após o AI-5⁷, não foi debatida de maneira aprofundada, visto que existia uma

⁷ “São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.” De acordo com site do Planalto. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm

perseguição institucionalizada aos pensamentos que não concordassem com a legislação vigente. Entretanto, diferente da de 1961, o artigo sete, da LDB de 1971, determinava o seguinte:

Art. 7º. - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, Lei n.5692/71, artigo 7º) (CUNHA, 2020, p. 82).

A arte não era dividida por linguagem, mas englobava todas as linguagens numa disciplina única, chamada de Educação Artística. Foram, inclusive, criados cursos que formavam professores polivalentes. Ainda de acordo com Cunha (2020), não era oferecida uma formação adequada, pois esses cursos não tinham estrutura e materiais para disponibilizar, como instrumentos de músicas ou espaços de dança. Percebesse que prevaleceu o que poderia ser feito com menos recursos, tanto na preparação do professor, como na sua execução em sala.

De certa maneira as aulas de educação artística ministradas na educação básica passaram a ser sinônimo de aulas de desenho e pintura. O ensino musical, quase extinto no ambiente escolar, deu lugar às práticas musicais recreativas extracurriculares, ocorrendo o mesmo com o ensino do teatro e da dança, que só estavam nessas escolas nas festividades previstas no calendário escolar ou como ferramenta pedagógica para o ensino de outras disciplinas, a exemplo, o ensino de história por meio de encenação, ou o ensino de língua portuguesa por meio de uma paródia - algo muito precário. Dessa forma, o ensino artístico passou para um segundo plano, sem espaço próprio no currículo, na carga horária e na estrutura física das escolas (CUNHA, 2020, p. 83).

O que assusta é que, ainda hoje, as escolas continuam a priorizar o ensino de artes visuais, com o foco no ensino da história de arte, ou conceitos técnicos de dança e música (material didático disponibilizado pelas escolas públicas). Não existe espaço adequado para aulas de Artes e temos que conseguir, numa aula por semana, balizar teoria e prática, tendo como recursos disponíveis um livro didático, tinta guache, folha A4, canetinha e lápis. São incontáveis as listas de materiais que já fiz para escolas onde ensino, ou quantas vezes tentei organizar uma sala específica para Arte, sem sucesso.

Ainda sobre a LDB de 1971, o parecer CFE, nº 540, de 10 de fevereiro de 1977, falava sobre a importância da educação artística no primeiro e segundo grau, porém, ainda como atividade complementar e não disciplina (CUNHA, 2020) e, até a década de 1990, não houve qualquer mudança em relação a esse fato.

Em relação ao ensino médio (segundo grau na época), o que se apresentou foi uma reforma educacional, que buscava formar mão de obra imediata para o mercado de trabalho.

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas (BELTRÃO, 2017).

O que é, de certa forma, similar ao ensino integral atual e, uma das direções mencionadas pela BNCC, é a inserção do jovem no mercado de trabalho. O Governo do Estado do Ceará (2017) instituiu que as escolas estaduais devem oferecer aos alunos quarenta e cinco horas de aulas. Parte dessas horas serão de disciplinas eletivas (CEARÁ, 2017), que podem ser voltadas para formação de mão de obra barata e o distanciamento do pensamento crítico e uma formação universitária.

Retomando o que diz respeito ao ensino de Arte nessa LDB, e o que já foi dito de que a Educação Artística era considerada atividade educativa e não disciplina. Barbosa (2017) diz que

a Ditadura de 64 copiou o sistema americano minimizando a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no Ensino de Primeiro e Segundo Graus com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional imposta que pretendia profissionalizar os adolescentes no Ensino Médio (BARBOSA, 2017, p. 9).

Grande parte das leis e decretos leis do período pós 1964 possuíam anacronismos. Um exemplo claro disso é que ministros da marinha de guerra, do exército e da aeronáutica militar, usando atribuições do Ato Institucional de número cinco (um dos mais antidemocráticos desse período) falavam em um de seus decretos sobre a defesa de princípios democráticos e sobre liberdade, “a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;” (BRASIL, 1969). Tinha-se uma conjuntura que se pautava num costume político típico do nosso país, o de leis “para inglês ver”, que existiam no papel, mas que não funcionavam ou eram respeitadas na prática.

O que passou a ter na década de 1980 era um contexto que começava a contestar a polivalência do professor de Artes

os cursos de Educação Artística passaram a ser fortemente criticados e o discurso a favor da polivalência perde força diante da tendência pela formação específica nas áreas de arte em nível superior e pela organização das associações de classe como entidades representativas dos professores de Arte. A década de 1990 foi o momento em que a licenciatura em Educação Artística se enfraquece e começa a dar lugar à defesa pelo ensino específico das áreas artísticas (CUNHA, 2020, p. 85).

A ideia de um educador que pudesse abarcar todas as linguagens artísticas, que foi um remendo a uma situação de ter que formar professores de Artes, e rápido, para suprir uma demanda da LDB de 1971, começou a dar lugar a formação específica do professor por linguagem artística. Olhando do presente para o passado, percebo que esse processo levou mais de duas décadas para conseguir se concretizar como uma política educacional, que chega à ponta, a educação dentro das escolas. Foi com esse horizonte que surgiu a LDB de 1996, após a redemocratização brasileira e seguindo os princípios da Constituição de 1988. Ela sofreu uma série de modificações frente ao seu texto original, mas teve forte influência de Darcy Ribeiro, tanto que ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

Em 1994, o projeto da Câmara foi substituído pelo do senador Darcy Ribeiro, apesar da oposição do grupo que elaborou o primeiro projeto, representado pelo Fórum. Na gestão do ministro Paulo Renato Souza, já no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o texto de Darcy Ribeiro também foi substancialmente alterado no Senado, incorporando diversas sugestões, a maioria delas oriundas do Ministério da Educação (MEC). De volta à Câmara em 1995, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases foi novamente alterado pelo relator José Jorge (PFL-PE), que, no entanto, preservou a maioria dos pontos incluídos por Darcy Ribeiro (CUNHA, on-line).

Na LDB de 1996, Lei nº 9.394/96, a Arte passa a ser considerada uma disciplina obrigatória em toda a educação básica. A legislação anuncia que a Arte, além de ser um componente obrigatório, deve dar ênfase às expressões regionais. Quando falo em ensino de Arte, tem-se que ter conhecimento que a arte é uma palavra generalista, que engloba várias linguagens específicas, além de um universo enorme de conteúdo histórico e técnicas. É impossível formar um professor em várias dessas linguagens num curso de quatro anos ou de ensinar ao aluno todas as linguagens em uma disciplina apenas. Cunha (2020) deixa essa questão evidente ao escrever a fala da ex-Diretora do Conservatório Brasileiro de Música, Prof. Cecilia Conde.

Sou formalmente contra o ensino de educação artística. Eu acho que ela provocou uma decadência no ensino de música, foi a confusão da decadência dos 20 anos, foi uma faca de dois gumes [...] Eu acho que é um curso de nada pra ninguém. Para nada. Você não pode formar, em quatro anos, ninguém, numa linguagem específica. Porque os bons profissionais que estão no campo da arte-educação eram músicos, antes de nada, ou eram pintores, antes de nada, ou eram atores ou artistas, criadores

ou literatos [...] não estou 86 REV. TULHA, RIBEIRÃO PRETO, v. 6, n. 1, pp. 78-109, jan.–jun. 2020 vendo ninguém sair bom nessa formação. Porque eles não dominam a linguagem. Porque o nosso primeiro e segundo graus não preparam ninguém para a arte. Você tem que fazer uma coisa básica; mudar o currículo do primeiro e segundo graus. Para quem vai fazer arte já ter desde o início um tempo que possa dedicar a sua expressão artística mais forte. Da primeira à quarta série todo mundo deveria ter todas as linguagens, mas da quarta a oitava já se começaria a elaborar um espaço mais definido (CUNHA, 2020, p. 85-86).

Mas essa situação que permeava os anos 1980 e 1990 não mudou significativamente. Foi com a Lei nº 13.278 de 2016 que o ensino de Artes foi dividido em quatro áreas de conhecimento: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, que passaram a constituir, como linguagens, o componente curricular. Hoje, as escolas devem oferecer quatro linguagens artísticas. Contudo, o que ainda vivencio nas escolas é a situação de polivalência, em que temos uma formação por área, mas, nós professores, somos institucionalmente “obrigados” a ministrarmos as quatro linguagens, dividindo esses conteúdos por bimestre. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) cobra as quatro linguagens, e temos que escolher entre priorizar o conteúdo da nossa formação e deixar o aluno sem contato com as outras linguagens ou ensinar as quatro linguagens, sem o domínio e conhecimento adequado. Isso afeta o processo de aprendizagem desse aluno, num dilema no qual todos perdem: o professor, o aluno e a escola.

Em resumo, as quatro linguagens devem ser oferecidas, mas o que existe é um professor, com uma formação específica, por escola e com uma aula por semana. Além disso, algumas escolas, que tentam contornar a “falta” de profissional formado, usam uma brecha legal do texto da LDB, no qual diz que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)” (BRASIL, 2010, on-line). Por não especificar em todas as séries do ensino médio, o que é feito é colocar Arte no primeiro ano, para constar, deixando o segundo e terceiro ano sem a disciplina. Outro fator que afeta a qualidade do ensino de arte, é termos professores de Português ministrando aula dessa disciplina para fechar carga horária. Em muitas escolas do Estado do Ceará, a disciplina de Artes é ministrada por professores de Português.

Ainda sobre a LDB, de 1996, no seu título IV, o qual fala da organização da educação nacional, deixa em aberto a criação de uma base nacional comum curricular pelo governo federal, que deveria

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p.12).

De acordo com o Instituto Ayrton Senna, a LDB de 1996 serviu de base para a criação, entre 1997 e 2000, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em 2014, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE). Tanto a LDB quanto o PNE tiveram forte participação da sociedade civil e de educadores. Foram estes quatro pilares: a Constituição de 1988, A LDB, os PCNs e os PNEs que serviram de alicerce para a BNCC. A BNCC é um projeto integrado, no qual a sociedade civil, educadores, a União, os estados e municípios se articulam, segundo o Instituto Ayrton Senna, para regulamentar

quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (SENNNA, 2019, on-line)

A BNCC começou a ser elaborada em 2015, como resultado da análise de especialistas da área da educação sobre os documentos curriculares brasileiros. Ocorreu um trabalho coletivo para a sua organização, houve consulta pública on-line e, presencialmente, foram feitas audiências públicas regionais. Participei das consultas on-line, no horário de plano semanal, no decorrer de 2015, respondi questionários referentes ao que deveria constar na BNCC, no site do MEC.

No final 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC – o texto correspondente ao Ensino Médio ainda está em processo de elaboração. A oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementar a BNCC até o início de 2020 (SENNNA, 2019)

Algo importante a ser mencionado é que deve-se ter consciência que, as mudanças estruturais na educação, promovidas pela LDB de 1971, tinham como objetivo mascarar uma realidade de falta de vagas e de capacidade de provê-las para o jovem no ensino superior. As mudanças curriculares atuais também querem pregar essa profissionalização prematura do jovem para o mercado, na escola de tempo integral. O que pode ser feito por quem está na educação é ressignificar isso, dando ao aluno a capacidade para que ele perceba essa situação

e de que ela não é estática, estimulando, assim, o pensamento crítico, e mostrando que o ensino médio é a porta para estudos mais aprofundados na universidade.

Voltando a BNCC, ela deve garantir dez aprendizagens essenciais, que são chamadas de competências, para os alunos de ensino médio.

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (BRASIL, 2017, p. 476)

Nos tópicos IV e VI, são mencionadas as artes visuais ligadas às expressões regionais e aos aspectos históricos que levam em conta os diversos povos, os quais contribuíram com a cultura e etnia da região onde a escola se insere. O estudo está amparado então pela BNCC, no que diz respeito às artes visuais (valorizando suas expressões regionais), pois aborda a cultura indígena e negra. Mas, em exames como ENEM, não existem questões específicas referentes à localidade, até porque o exame é padrão para todo o Brasil, a função da escola não é apenas preparar para o ENEM. No entanto, o ensino médio no domínio da educação privada, as escolas que são tidas como referência se focam nessa avaliação. O ensino médio público tem um posicionamento mais diverso, talvez na necessidade de ajudar o jovem que vem de um ambiente familiar e social empobrecidos. Percebesse que a escola pública preenche uma função educacional e social, enquanto a privada tem um enfoque conteudista. Mesmo após as mudanças na BNCC, de acordo com Mesquita (2019), em que 63% das escolas públicas do estado do Ceará já aderiram ao tempo integral, as escolas privadas mantêm o mesmo ensino que vinha sendo praticado até então, voltado para os processos avaliativos como ENEM.

Se essas mudanças estão ocorrendo, é fundamental que as os processos avaliativos também acompanhem e que surjam outras formas de se ingressar na universidade, com avaliações que se adaptem a esse novo currículo ou que priorizem outros aspectos da vida

escolar do aluno e das suas potencialidades. Não é possível pensar numa formação diversa se isso não se encaixa na estrutura vigente de ingresso em universidades. Quando isso acontece, só fica claro que a escola pública não vê seus alunos entrando nas faculdades, mas sim ocupando subempregos, assim que terminam a educação básica. O Ministério da Educação (MEC) fala sobre isso, mas não dá qualquer aprofundamento de como serão essas mudanças. No site da instituição, encontramos essa pergunta e resposta na seção de dúvidas,

“Como ficará o ENEM com a implementação da nova estrutura do Ensino Médio? A Lei do Novo Ensino Médio, que altera a LDB, não trata especificamente do ENEM. O MEC compreende que o ENEM deverá se adequar à BNCC, portanto a mudança será gradual e só deverá ocorrer a partir de 2020.” (BRASIL, 2018)

Parece que, neste momento, não existe qualquer horizonte e, talvez, isso seja resolvido nos próximos anos. Espero que, no futuro, os sistemas avaliativos sejam mais justos, levando em conta os potenciais de cada aluno e o quanto ele conseguiu progredir, tendo como referencial seu ponto de partida (o local onde nasceu e seu contexto social). Esses questionamentos foram levantados porque o presente trabalho existe dentro desse contexto.

Retorno, agora, à arte. Percebe-se que as primeiras legislações sobre a arte foram ao longo de mais de trinta anos (desde de 1988), indo da obrigatoriedade com a LDB, para uma divisão em quatro linguagens. É essa a direção que as escolas devem seguir nas próximas décadas. Como visto, em 2017, a LDB sofreu uma alteração, com a Lei nº 13.415, que reformou o ensino médio, transformando o ensino em tempo integral com disciplinas obrigatórias e eletivas (opcionais).

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, pag. 14, 2017).

O que apresentei acima foi o trajeto temporal da Arte como disciplina, reconhecida legalmente, e o surgimento da escola de tempo integral, na qual uma fração das disciplinas são obrigatórias e outras optativas. São esses fatos que me permitiram, hoje, desenvolver este projeto, que estará inserido dentro de duas aulas opcionais semanais. O artigo 3º, da LDB de 1996, em 2017, diz que “a parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e

cultural.” (BRASIL, 1996, on-line). Essa foi uma retrospectiva do que foi sancionado legalmente no Brasil, sobre o ensino de Arte, nos últimos quase sessenta anos.

Falarei agora de outros aspectos que são importantes para a composição do trabalho, que é o que diz respeito à cultura indígena e afro brasileira e como elas foram inseridas como conteúdo, também obrigatório, na educação brasileira. Além das questões que envolvem a arte dentro da educação, é importante citar o reconhecimento dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena como assuntos obrigatórios no ensino médio.

É apenas a partir da década de 90 que o governo brasileiro começa efetivamente a se dedicar à discussão das chamadas "políticas de ações afirmativas". A expressão e a ideia nascem nos EUA, país de maior referência no assunto. A premissa básica que se desenvolve desde os anos 60 é a de que “o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (BARROS, 2008, on-line).

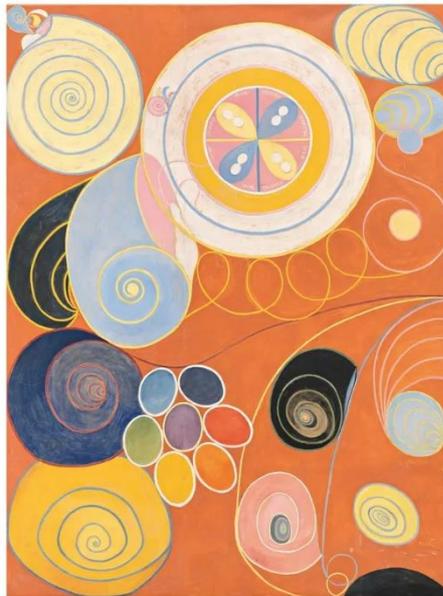
Como podemos observar, as leis voltadas para o reconhecimento da cultura negra surgiram do resultado de lutas desse povo. O reconhecimento não aconteceu de maneira natural, e as políticas de ações afirmativas são para tentar minimizar um desnivelamento resultante de séculos de exploração e soterramento cultural. Mas, não basta que a legislação reparadora exista, ela precisa existir na vivência cotidiana, com respeito e valorização, para que, em algum momento, essa cultura flua, com suas referências artísticas, de costumes e religiosas, sem causar qualquer estranhamento. Barros (2008) fala, ainda, da escassez de elementos da cultura afro-brasileira presente em livros didáticos, além da falta de histórias de negros como protagonistas na literatura infantil. Nos últimos anos, as pautas identitárias ganharam força, mas, muitas vezes, ficam restritas a segmentos da sociedade e não chegam à maioria da população, criando até segmentações dentro do movimento de esquerda, fazendo com que a população relacione uma temática, que diz respeito a toda a população, com partidarismo.

Em 2003, a lei nº10.639 instituiu que todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio deveriam ensinar história e cultura afro-brasileira, de acordo com Silva (2008). Cinco anos depois, em 2008, a Lei nº 11.645 a substituiu, trazendo a obrigatoriedade das temáticas que dizem respeito a essa cultura e à indígena no currículo escolar. Os conteúdos referentes a ambas “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras” (BRASIL, 1996, on-line). A arte e a cultura afro-brasileira e indígena encontraram-se no desenvolvimento das aulas, que são partes dessa pesquisa, afirmando-se, assim, como conteúdos que devem ser

valorizados na educação básica.

É importante abrir aqui um parêntese, para comentar um pouco sobre o que existia no aspecto artístico, e que influenciou, indubitavelmente, a construção dessas leis e a abordagem artística nas escolas, no que se refere ao século XX. Essa expressão sofre influência externa e, cabe a nós, professores de Artes, oferecermos ao aluno o máximo de referências possíveis, para que ele possa formar sua preferência artística da maneira diversificada. Uma expressão natural, original, não existe, e até a visão do que é natural muda, ao longo do tempo. Essa triagem do que é importante foi sendo um reflexo de visões dominantes de mundo. Artistas mulheres, por exemplo, são, constantemente, esquecidas, senão se encaixam nos padrões vigentes, Barbosa (2008). Hilma af Klint, Figura 7, é um exemplo disso, pois ela fazia telas abstratas anos antes de Wassily Kandinsky começar a desenvolver trabalhos nesse estilo, mas é completamente ignorada pela história da arte.

Figura 7 – Hilma af Klint,
Os Dez Maiores, 1907



Fonte: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2016/feb/21/hilma-af-klint-occult-spiritualism-abstract-serpentine-gallery>

Kandinsky, Figura 8, é considerado o pai do abstracionismo, por praticamente todos os livros de história da arte, escritos por homens e brancos. Klint era mística, tinha uma sensibilidade apurada e acreditava que sua arte representava o contato dela com outro plano espiritual. A história da arte, no entanto, negou a sua expressão por mostrar uma obra com características relacionadas socialmente como de personalidades femininas.

Figura 8 – Kandinsky, Improvisação com formas frias, 1914



Fonte: https://elpais.com/cultura/2020/02/01/actualidad/1580575615_624788.html

A partir da década de 1960, foi começando um deslocamento, as discussões históricas que ficavam em torno da realeza deram lugar às minorias, mulheres e classes trabalhadoras, e os historiadores da arte foram mudando o foco lentamente.

“Os padrões que criam lendas sobre Michelângelo e Picasso são padrões socialmente construídos por historiadores de arte com ponto de vista particular. Esses padrões são especialmente gerados para o tipo de arte que certos homens produziram num contexto específico e que apenas poucas mulheres o fizeram.” (BARBOSA, 2008, p. 45)

É essa a visão de história da arte que se perpetuou em países desenvolvidos e que continua forte em países em desenvolvimento, como o Brasil, com o agravante de que aqui existe, além disso, uma forte alienação do valor da nossa arte e dos nossos artistas, devido a resquícios dos processos de colonização e aculturação. Fora a Semana de Arte Moderna e o Barroco em Minas Gerais, o resto foi sendo, ao longo do tempo, jogado para escanteio. O processo de globalização e desenvolvimento tecnológico das duas últimas décadas distanciou ainda mais as gerações recentes da sua própria identidade. Esse fato acaba gerando, muitas vezes, tribos que se afirmam, mas que não se reconhecem como parte de um território que foi dizimado, colonizado e escravizado. Quando ensinamos arte, nós professores, devemos ter em mente essas dinâmicas históricas, pois existem “diferentes tipos de mundos artísticos, e nós deveríamos levar em consideração essas diferenças quando ensinamos aos nossos alunos o

conteúdo da expressão artística no passado.” (BARBOSA, 2008, p. 46). Barbosa (2008) menciona questões da cultura aborígine americana, refere-se à subordinação dessas culturas como formas de dominação, que é, praticamente, o mesmo processo que sofremos no Brasil. Com isso, a arte finda, sendo usada, para categorizar e promover ideias de dominação, e que compartimentalizam a arte de homens brancos de um lado e as de indígenas, afro-brasileiros e mulheres, de outro.

Será que as identidades indígenas e afro-brasileiras, dentro do contexto social, político e educacional atuais, foram formadas como uma resposta a questões que envolvem a desestruturação dessas culturas? Ou os meus pensamentos só conseguem identificar essas culturas como antagonistas aos processos do qual faço parte, sem reconhecer sua real independência e autonomia? Essas perguntas por si só, já seriam, claramente, fruto dos processos de aculturação que sofro, e posso funcionar como parte representativa do brasileiro. As artes indígena e afro-brasileira não foram cobradas nas questões de arte do ENEM dos últimos anos. Isso mostra, uma discrepância entre o que se prega e o que se faz na prática na educação. Busca-se um maior desenvolvimento social e emocional do aluno, um entendimento do seu território, saberes diversos, mas, as avaliações institucionais continuam as mesmas de décadas atrás, com uma gama enorme de conteúdos, que não valorizam outras formas de resolver problemas da realidade. Esse academicismo é, visivelmente, o pensamento dominante, centrado na acumulação de informação, que se choca com as formas de saberes femininos, indígenas e afro-brasileiros, cheios de compreensão da natureza, de pensamentos coletivos e da utilização de emoções (empatia) para resolução de problemas. Entendido isso, falarei agora sobre a Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular adequa-se a esse saber prático, que valoriza a informação, mas que traz a prática para a equação, e cabe aos professores buscarem quais assuntos são relevantes para o local do qual fazem parte. Ela é proposta para o ensino de Arte em três etapas, sem ordem hierárquica, a apreciação, a contextualização e o fazer, que se complementam e auxiliam no aprendizado e na criação artística. A apreciação é observar a obra de arte, que funciona, segundo Barbosa (2009), como uma leitura que tem uma interpretação da gramática artística e que sempre passa pelo filtro de quem a lê. Em seguida

a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados dos processos de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a

contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. (BARBOSA, 2009, p.33)

Quando se fala em contextualizar o que está sendo visto, será que é uma subestimação do poder da imagem? E das sensações que a arte nos causa, que são inomináveis? É função do ensino racionalizar a informação e fornecer, para o aluno, a possibilidade de leitura do mundo, para que ele consiga se compreender dentro desse contexto, e o que posso almejar é tentar oferecer um ambiente propício para isso. Nesta pesquisa, a Abordagem Triangular é uma das variáveis que constituem esse ambiente.

Será que o fazer deve ser direcionado e, ao aluno, dada a liberdade de criar dentro desse direcionamento? Ou se deve apenas contextualizar, oferecer as referências e deixar que alunos partam a partir disso? Existe espaço para criar, quando oferecemos uma folha, algumas cores e mostramos como ele deve mover o pincel? A sensação que dá é que, nas artes visuais, se espera a criatividade dentro de alguns parâmetros, e temos muitos. Transformar a folha em branco numa bola de papel e usá-la como pincel, seria, possivelmente, visto com maus olhos. Com base no que foi dito acredito que o fazer artístico é o mais imprevisível das três etapas.

É, então, nesse momento que entra a ideia de movimento criador, trazido por Cecilia Salles, que será visto no próximo tópico. O fazer artístico tem que ir além da simples cópia e da criação sem referência. É nele que as coisas acontecem, no que se refere a este trabalho. Ou seja, foi durante a criação que a contextualização e a apreciação estiveram inseridas.

3.2 A fluidez da criação

Quando comecei a criar artisticamente, percebi que existia uma fluidez incontrolável, que levava riscos a se transformarem em combinações decifráveis. O pensamento agrupava ideias na forma de imagens que eu buscava como referência. A criação acontecia de uma maneira latente, para, depois, surgir num traço em folha de papel, até se transformar num trabalho artístico que considerasse “finalizado”. Às vezes, eu voltava uns passos, refazia detalhes, deixava num canto e retomava tempos depois e, assim, seguiam as criações. O que é exatamente como Salles decodificou:

O artista é atraído pelo propósito de natureza geral e move-se inevitavelmente em sua direção. A tendência é indefinida, mas o artista é fiel a essa vagueza. O trabalho caminha para um maior discernimento daquilo que se quer elaborar. A tendência não apresenta já em si a solução concreta para o problema, mas indica o rumo. O processo é a explicação dessa tendência. (SALLES, 1998, p. 29)

Assim como os acontecimentos reais, a Arte ganha forma no fazer, quando se insere no real de forma material, que está ligada à sua execução. Por exemplo, não sei o desfecho de um dia ou semana, tenho em mente o que quero, minhas obrigações e etc. É no seu desenrolar que a realidade temporal ganha aparência. A mesma situação ocorre com a criação artística, e esse movimento pode ser visto como o mesmo movimento ancestral, ritualístico e mágico, de riscar as paredes, de dançar em volta da fogueira ou de tocar tambores. Na pré-história, a “arte”, como parte integrada ao cotidiano, iniciava-se na parede e terminava na caçada do outro dia, segundo Hauser (1982). Alan Moore, um escritor de quadrinhos britânico, falou certa vez, em um documentário, que

Magia em sua forma mais antiga é referida como "a arte". Creio que isso seja completamente literal. Creio que a magia é arte, e que essa arte, seja a escrita, música, escultura ou qualquer outra forma é literalmente mágica. A arte é, como a magia, a ciência da manipulação de símbolos, palavras ou imagens para operar mudanças de consciência. A própria linguagem sobre magia parece estar falando tanto sobre escrita ou arte quanto sobre eventos sobrenaturais. Um grimório, por exemplo, o livro de feitiços é simplesmente uma maneira elegante de dizer gramática. De fato, lançar um feitiço é simplesmente soletrar, manipular palavras, mudar a consciência das pessoas. E acredito que é por isso que um artista ou escritor é a coisa mais próxima do mundo contemporâneo, que você provavelmente verá, de um xamã. (MOORE, 2003, 27:49 até 28:50min)

As duas ideias são parecidas, um movimento caminhando em determinada direção, que não pode ser completamente explicado ou entendido (daí a palavra magia) apenas visualizado, um índice⁸, um rastro. Essa sensação de inexplicável é comum a todos que se enveredam pelo caminho da criação, os relatos tanto de artistas quanto cientistas mencionam isso, Salles (1998).

Na sala de aula, fui percebendo algumas situações que se repetiam. As tentativas, os acertos, os testes. Existem os alunos rápidos, que querem ver logo o resultado, ou acabar a atividade, há os que se recusam a desenhar, os que terminam, mas que dizem que poderia ter ficado melhor, os que não conseguem a tempo, os que pedem para terminar em casa, etc. O que fazia com que alguns continuassem tentando ou que se focassem mais nas atividades? E, por que o interesse nunca foi completamente homogêneo, ou próximo disso, nas turmas? Seriam questões individuais? Coletivas? Didáticas?

Salles (1998) fala que a criação artística está ligada à insatisfação humana e que o ser humano busca alguma coisa, mas que nunca encontra e, quando se sente próximo daquilo que

⁸ O índice, como seu próprio nome diz, é um signo que, como tal, funciona porque indica uma outra coisa com a qual ele está atualmente ligado. Há, entre ambos, uma conexão de fato. Assim, o girassol é um índice, isto é, aponta para o lugar do Sol no céu, porque se movimenta, gira na direção do Sol. A posição do Sol no céu, por seu turno, indica a hora do dia. (SANTAELLA, 2001, p.41)

almeja, sai em busca de alguma outra coisa. É como se a satisfação estética nunca fosse completamente alcançada e, quando ela está próxima, houvesse uma espécie de rejeição, e é isso a força motriz dos artistas segundo Salles (1998). Essa me parece a essência estranha que se repete.

Quando falei sobre arte indígena e afro-brasileira, deu para perceber que, nesses povos, a arte e, especificamente a arte visual, tem seu lugar como parte integrante do cotidiano. A criação artística, hoje, deve ir nessa direção, inclusive no ensino de arte, uma vez que é a apontada pela BNCC (2017), e que se opõem a séculos da influência europeia que olhava a arte como algo que devia ser apreciado e visto com descolamento da nossa realidade e diversidade (BIASOLÍ, 1999).

As aulas de arte, assim como os processos criativos, têm essas características de construção de uma teia lógica que, a princípio, parece acaso, como Salles (1998) menciona

Discutir a intervenção do acaso no ato criador vai além dos limites da ingênua constatação da entrada, de forma inesperada, de um elemento externo ao processo. Por um lado, o artista, envolvido no clima da produção de uma obra, passa a acreditar que o mundo está voltado para sua necessidade naquele momento; assim, o olhar do artista transforma tudo para seu interesse, seja uma frase entrecortada, um artigo de jornal, uma cor ou um fragmento de um pensamento filosófico. (SALLES, 1998, p. 35)

Quando o artista está criando, existem várias influências, que ocorrem porque toda criação existe no tempo e no espaço, “a arte está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente” (SALLES, 1998, p. 27). É possível apresentar todos esses elementos, não como determinantes, mas como uma parte integrante.

O artista não é, sob esse ponto de vista, um ser isolado, mas alguém inserido e afetado pelo seu tempo e seus contemporâneos. O tempo e o espaço do objeto em criação são únicos e singulares e surgem de características que o artista vai lhes oferecendo, porém se alimentam do tempo e espaço que envolvem sua produção. (SALLES, 1998, p. 38)

Não existe descolamento entre o que o artista cria, o tempo da sua existência e a sua localidade. Mesmo que, a princípio, ele se veja como uma voz autônoma e original, os processos inconscientes acontecem e deixam sua marca. Quando um arqueólogo encontra um artefato, como uma escultura, ele observa os detalhes, os materiais e, a partir disso, pode descrever com mais precisão o período em que a escultura foi feita. Por exemplo, um artista

que esculpe usando cobre, vai moldando sua técnica em manusear o material, porque esse metal está disponível, então parte do aprendizado do artista foi determinado por essa particularidade. Se a obra mostra uma escultura religiosa de animal, podemos supor que a religião da região adorava animais. Materiais e temáticas são resultados, claramente, temporais e regionais.

Salles (1998) também fala sobre uma forma de se observar a obra de arte partindo do processo de sua construção, chamado de crítica genética, que

é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Acompanhando seu planejamento, execução e crescimento, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação. É um pesquisador que comenta a história da produção de obras de natureza artística, seguindo as pegadas deixadas pelos criadores. (SALLES, 1998, p. 12)

Segundo Salles (1998), a crítica genética remonta da década de 1960 e estava ligada a manuscritos literários, que haviam sido encontrados e precisavam ser avaliados. Os pesquisadores liam as páginas escritas, observavam rascunhos, rasuras, etc, e tentavam entender esse caminho da produção textual do autor. Esse tipo de investigador tenta entender a obra a partir do seu contexto total, avaliando o antes, durante e o depois. Tenta dar luz aos processos que foram fundamentais para a obra artística. “O foco de atenção é, portanto, o processo por meio do qual algo que não existia antes, como tal, passa a existir, a partir de determinadas características que alguém vai lhe oferecendo.” (SALLES, 1998, p.13). O ato criativo perpassa pela criação artística em sala de aula e pela própria aula. Ter essa compreensão sobre crítica genética é fundamental, porque ela estará inserida no capítulo Criação.

Quando Salles (1998) fala do processo de geração da obra, ela inclui também a obra final. O interessante é que os registros fotográficos feitos nas aulas, que serão vistos posteriormente, foram registrados na hora da execução, quando não se tinha ideia de onde chegaria. Olhar para uma obra finalizada é uma coisa, e olhar para o trajeto, quando não se tem ideia de onde chegará, é outra.

O capítulo seguinte descreve e analisa as aulas, usando como referência Barbosa, Salles, Ribeiro e Pedrosa. No primeiro momento, apresentarei os dados técnicos, como materiais, critérios de escolha, entre outros. Em seguida, darei um breve resumo do contexto social no qual a escola está inserida. Depois apresentarei e analisarei as aulas de maneira cronológica e, na parte final, Imaterialidades, farei uma análise geral.

4 CRIAÇÃO

Neste capítulo, relatarei as experimentações desenvolvidas em sala de aula (os resultados) e as discussões. Elas aconteceram na disciplina eletiva de Ilustração. Vale salientar que as disciplinas eletivas são de livre escolha dos alunos, portanto, existe a disciplina Artes, obrigatória, com uma aula semanal e a eletiva, com duas aulas semanais, e este trabalho dissertativo é fruto do programa desenvolvido nessas aulas eletivas. Elas foram divididas em três momentos, formados por dezesseis horas/aulas (oito semanas): desenho inicial, o contato com as imagens com elementos da cultura indígena e afro-brasileira e a criação (após contato com as imagens indígenas e afro-brasileiras). Na “Criação Livre”, que ocorreu na primeira semana (primeiro momento), os alunos desenvolveram uma pintura ou desenho, foi proposta a criação de um personagem ou alguma outra temática. Em “Referências afro-brasileiras e indígenas, Traço e cor”, que ocorreu na segunda, terceira e quarta semanas (segundo momento), os alunos entraram em contato com as referências de elementos da cultura indígena e afro-brasileira através da reprodução dessas imagens com o desenho e, depois, experimentaram técnicas de pintura para colorir esses desenhos, no “Criação após contato com referências afro-brasileiras e indígenas”, da quarta semana em diante, e que durou quatro semanas (terceiro momento). Eles fizeram um trabalho artístico visual, usando as técnicas que aprendemos e, após, o contato com as referências imagéticas das culturas indígenas e afro-brasileiras.

A seleção da amostra usada para o estudo segue a regra da amostragem por conveniência, que, de acordo com Gil (2008), é o momento em que o pesquisador seleciona os elementos que tem acesso, admitindo que possam representar o universo. Esse tipo de amostragem é muito usado em estudos qualitativos, que é o caso deste trabalho. Como já mencionado na metodologia, a análise de dados se deu tratando o grupo como um coletivo, sem se focar em aspectos individuais, só quando necessário para o entendimento do todo.

4.1 O contexto social do aluno da escola observada

O bairro onde as aulas aconteceram é uma comunidade com grande presença de negros e, durante as pesquisas sobre cultura afro-brasileira, deparei-me com um fato inesperado, um dos maiores maracatus de Fortaleza, o “Maracatu Nação Iracema”, é originário do bairro onde a escola está localizada. “Associação Nação Iracema é uma

organização não-governamental dirigida por militantes negros, e foi fundada no ano de 2002, com a finalidade de propiciar debates sobre as condições do negro no Estado do Ceará.” (CRUZ, 2008, p.33). A Figura 9 mostra o maracatu Nação Iracema no carnaval de 2017.

Figura 9: Maracatu Nação Iracema no Carnaval



Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/carnaval/2017/03/nacao-iracema-e-vozes-da-africa-Sao-os-vencedores-do-desfile-da-doming.html>

Existe um descolamento entre a escola e o Maracatu. Eles são praticamente vizinhos e nunca fizeram apresentações na escola. Percebe-se uma ignorância coletiva, e na qual me incluo, em não se conhecer a cultura do próprio bairro, cidade ou estado. No ensino médio, por exemplo, na década de noventa e nos anos dois mil, antes da BNCC, falava-se pouco sobre cultura cearense, apesar de já se debater a importância de uma história que contasse os fatos históricos através da aproximação com os costumes locais. Em Fortaleza, por exemplo, acontece, anualmente, no carnaval, os desfiles do maracatu e características típicas afro-brasileiras são celebradas, como pode ser visto na Figura 10. Coisas que passam despercebidas, sem que se saiba sua origem ou influência. Por isso, é importante que sejam mostrados, contextualizados, usados e valorizados como referência para a arte.

Figura 10: Maracatu Nação Iracema



Fonte: <https://www.facebook.com/nacaoiracema/photos/a.633305150061486/860286647363334/?type=3&theater>

A escola está localizada num bairro de periferia, com histórico violento, de brigas de facções, fome, desemprego, e as expectativas que eles têm para o futuro são de continuidade desse cenário. Grande parte dos alunos vive de maneira precária, recebe subsídios do governo e depende da merenda escolar. Em todas as turmas que dou aula, há algum aluno que foi detido, ou morto, ou que conhece um colega que passou por situações desse tipo. No geral, a violência acontece como é relatado pelo Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará – LEV/UFC,⁹. “São acertados de conta, são crimes relacionados ao varejo da droga, há rixas. São centenas de milhares de crimes que não são investigados, que não são tratados pelo poder judiciário e isso passa a ideia de que eu posso matar e, de certa maneira, ficar impune” (PAIVA, 2018, on-line).

Essa situação é como uma constância de violência, que se estende desde a colonização. A tensão é constante e as disputas por territórios são sangrentas, como outrora. Tiroteios próximos às escolas e alunos mortos é uma realidade vivenciada por toda a comunidade educacional. A violência acontece e as aulas tem que continuar, como se a situação fosse parte do cotidiano, e essas duas realidades se misturam, o presente e o passado, como um rastro de destruição e de criação histórica, como fala Safatle

⁹“O LEV nasceu do trabalho desenvolvido por professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará, ao perceberem a necessidade de construir, no espaço acadêmico, um local que abrangesse estudos aprofundados sobre as temáticas de violência, conflitos sociais, direitos humanos e cidadania.” (LEV, 2013)

quem entende o tempo como linha reta acredita que fatos ocorridos ficam no passado, que as lutas de outrora dizem respeito a configurações de outrora e que cada momento exige uma análise radicalmente específica, como se estivéssemos a lidar sempre com o que não é fruto de retornos e repetições. (SAFATLE, 2018, on-line).

O movimento do tempo não funciona dessa maneira reta e cronológica, e todas essas experiências do nosso passado histórico, como nação, continuam em nós. Estamos ligados diretamente aos povos que, há alguns séculos, habitavam este território, uma ligação que é genética e cultural. Como narra Ribeiro (2004), genética porque “umas 200 mil mulheres índias foram prenhas para gerar o primeiro milhão de brasileiros. Por um imperativo genético, nós continuamos esse caldeamento, enriquecido pelo sangue negro e europeu” (RIBEIRO, 2004, p.12). Como podemos ver, um caldeamento que não foi pacífico e cultural, porque foi por intermédio da experiência indígena que conseguimos resistir aqui, foi por meio da “sabedoria milenar de adaptação à floresta tropical” (RIBEIRO, 1996, p.12), e isso volta, retorna, como uma maré

O tempo histórico é uma pulsação contínua de contrações, sua espessura é própria de uma matéria de múltiplas camadas na qual cada uma dessas camadas se afunda na outra. Por isso as lutas sociais nunca são feitas em nome apenas daquilo que elas imediatamente afirmam. A todo momento, elas são atravessadas por palavras e frases que parecem vir de outros tempos; elas parecem encarnar personagens e gestos que nos remetem a outras cenas. (SAFATLE, 2018).

A violência no Brasil nunca foi descontinuada, ela só passou por narrativas e pontos de vistas diferentes no decorrer dos séculos. Compreender e dar a isso uma vazão artística é uma maneira de tentar compreender, agregar e ressignificar. Assim como o herói que sai na sua jornada influenciado pelas inquietações que sente, o artista-aluno, no início das aulas eletivas, é chamado à produção artística. É instigado a criar e, ali, no que ele irá produzir, terá com certeza parte de quem ele é, subjetivamente, e do contexto histórico, sócio e cultural do qual faz parte. É por isso que esse registro é tão importante, porque é uma escolha. Os alunos que frequentam a disciplina escolhem por aptidão e interesse. Possivelmente grande parte não seguirá qualquer carreira artística. E, num dado assustador, metade dos alunos abandonará o ensino médio antes que o termine¹⁰. “No Ceará, 55% dos jovens de 15 a 24 anos não estudam. Entre os autodeclarados pretos e pardos, essa proporção se acentua, alcançando 57%. Ao todo,

¹⁰ “O levantamento mostrou, também, que 48,8% dos brasileiros com mais de 25 anos não concluíram o ensino médio. O principal motivo para a evasão escolar, apontado por 39,1% deles, foi a necessidade de trabalhar.” Notícia do site G1. <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/26/meu-pai-nao-consegue-pagar-as-contas-sozinho-adolescentes-cogitam-abandonar-o-ensino-medio-com-a-pandemia.ghtml>>

13,3% dos cearenses com 15 anos ou mais são analfabetos - 956 mil, em números absolutos.” (RAMIRES, 2019). Se existir um currículo no qual o aluno opte por disciplinas de seu interesse, esse dado mudará? Cabe a nós, profissionais da educação e o poder público, observar esses números nos próximos anos e ver se essa situação se modificará.

4.2 Aulas

Durante as aulas, os trabalhos dos alunos foram produzidos da maneira que Salles (1998) descreve, os documentos de processos que são “registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices¹¹ do percurso criativo.” (SALLES, 1998, p. 17). Eles foram mostrados nos registros fotográficos, com foco no que o aluno estava criando. Essas fotografias eram, então, esses índices, que apresentavam tanto as informações dos andamentos das aulas como do que os alunos estavam produzindo.

Cada índice, se for observado de modo isolado, perde seu poder heurístico: deixa de apontar para descobertas sobre criações em processo. É necessário seguir a coreografia das mãos do artista, tentar compreender os passos e recolocá-los em seu ritmo original. É importante observar a relação de cada índice com o todo: uma rasura com as outras; rascunhos com anotações e diários; rasuras, rascunhos, anotações e diários com a obra. O foco de atenção é a complexidade dessas relações. Confere-se, assim, unidade a um objeto aparentemente fragmentário (SALLES, 1998, p. 20).

Um desenho ou pincelada isolados perdem a sua totalidade. As experimentações artísticas acontecem com uma intenção, fazem parte de uma teia, que se forma para atingir determinados objetivos, os quais vão se firmando à medida que a criação é executada. Até mesmo erros de execução de um trabalho artístico podem se mostrar como inícios de novos caminhos ou se tornar parte integrante da obra. Foi o encadeamento entre as imagens com referências afro-brasileiras e indígenas, os traços iniciais e as experimentações com as cores que deram sentido ao trabalho final.

Ao emoldurar o transitório, o olhar tem de se adaptar às formas provisórias, aos enfrentamentos de erros, às correções e aos ajustes. De uma maneira bem geral, poder-se-ia dizer que o movimento criativo é a convivência de mundos possíveis. O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente. Como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando

¹¹ “Rastros, pegadas, resíduos, remanências são todos índices de alguma coisa que por lá passou deixando suas marcas. Qualquer produto do fazer humano é um índice mais explícito ou menos explícito do modo como foi produzido. Uma obra arquitetônica como produto de um fazer, por exemplo, é um índice dos meios materiais, técnicos, construtivos do seu espaço tempo, ou melhor, da sua história e do tipo de força produtiva empregada na sua construção.” (SANTAELLA, 2001, p. 66)

o mesmo teto. Convive-se com possíveis obras: criações em permanente processo. As considerações de uma estética presa à noção de perfeição e acabamento enfrentam um "texto" em permanente revisão. É a estética a continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardada pela obra de arte (SALLES, 1998, p. 26).

Cada uma das etapas das criações dos alunos trazia isso, apresentavam uma série de possibilidades, eram rumos potenciais que poderiam ou não serem percorridos, que existiam no pensamento, mas que, alguns, não ganharam materialidade. No trabalho em questão, foquei-me no que era concreto, rascunhos, desenhos e pinturas. De onde veio e para onde vai? O processo criativo se mostra como um fractal de nós mesmos, existindo temporalmente como um recorte, que vamos tentando dar sentido.

‘Nenhum escritor sentaria e colocaria uma folha de papel na máquina e começaria a escrever uma peça, a não ser que soubesse sobre o que está escrevendo. Mas, ao mesmo tempo, o processo de escritura tem a ver com o ato de descoberta. Descobrir sobre o que se está escrevendo’ (SALLES, 1998, p. 341). A criação vai acompanhando a mobilidade do pensamento (SALLES, 1998, p. 30).

O ato criativo já estava acontecendo, em fluxo, sem materialidade, apenas era acessado, o fio era segurado e seguido, ele levava até certo ponto e continuava, quando era visualizado e reinterpretado, num fluxo constante. “Há uma forte relação entre tendências e desafios que, para se manterem como tais, precisam estar sempre em mutação. Klee (1990, p. 343) diz que, toda vez que se aproxima bastante de seu objetivo, a intensidade perde-se muito rapidamente, e precisa procurar novos caminhos.” (SALLES, 1998, p. 31). Funciona como um desafio, como quando alguém assiste a um filme que estimula a sua curiosidade e instiga a ir até o final e desvendar o mistério, assim é o artista criando. Quando o final é descoberto, a tensão passa. “O processo de criação é o lento clarear da tendência que, por sua vagueza, está aberta a alterações. O final pode ser que nada tenha a ver com a "maquete inicial", pois o plano não tem nada da experiência que se adquire na medida em que vai se escrevendo a história” (SALLES, 1998, p.31). As próprias aulas foram sendo descobertas e ganhando trajetos diversos além do esperado, em alguns momentos, o interessante era observar até onde iriam as criações dos alunos.

4.2.1 Criação livre

A escola não possui um espaço adequado para as aulas de artes, então as eletivas aconteceram na biblioteca da escola, fui tentando adaptar o que tinha à disposição. Eu juntava mesas de plástico, formando um mesão, para facilitar o compartilhamento dos materiais e a interação, como pode ser observado na Figura 11. O espaço da biblioteca foi se tornando fundamental, pois os livros serviram de referências para os alunos, por opção deles, em vários momentos. A sala também possui ar condicionado, o que facilitou a concentração e engajamento. As salas do primeiro ano não possuem temperatura adequada e, à tarde, era comum os alunos ficarem inquietos.

Figura 11: Alunos na biblioteca



Fonte: Acervo pessoal

Os alunos começaram com um desenho inicial, e pedi para que eles desenhassem de maneira livre sem referências, sugeri que poderiam fazer pessoas ou personagens ou qualquer outra coisa, mas sem lhes mostrar qualquer técnica ou lhes dar dica. A atividade foi feita usando os materiais que estavam disponíveis, como o caderno de desenho, tintas, lápis de desenho e de cor. Como foi falado, esse momento inicial era voltado para observar o domínio artístico do grupo. Para fazerem as primeiras experimentações, também queria observar que tipo de desenho fariam (vid. Figura 12), que elementos seriam usados, se fosse o desenho de uma pessoa, que tipo de cor de pele, que adereços usariam e as temáticas de maneira geral. Além de ser dado informes sobre a disciplina onde as aulas aconteceriam, sondar quem

desenhava, quem estava começando agora no desenho, etc e, também, tentar ver o que eles achavam da arte, qual a espaço dela nas suas vidas.

Alguns alunos fizeram personagens que possuíam máscaras e capas. A maioria das imagens foram coloridas, usando a tinta guache, mas sem misturá-las, não existia qualquer técnica que fosse além do preenchimento de espaços demarcados com lápis. Na Figura 12, podemos observar que a pele do personagem não tinha cor, simplesmente não foi pintada, então, poderia ser a representação da cor de pele branca, mas não perguntei à aluna a sua intenção, pois foi um detalhe que só observei depois. Essa tendência, de ausência de cor de pele, repetiu-se ao longo das aulas.

Figura 12: Primeira pintura de um dos alunos



Fonte: Acervo Pessoal

Na aula inicial, eu não tinha em mente que eles usassem qualquer referência, e um dos alunos perguntou se poderia usar um livro como inspiração. Então, eu disse que preferia que ele usasse sua memória para desenhar, mas, se quisesse, poderia pegar, como pode ser visto na Figura 13, o livro abaixo do caderno de desenho. Ele pintou direto, sem fazer marcação a lápis e usou, na personagem, uma cor de pele laranja. Na imagem, também podemos ver, o trabalho de outro aluno, uma paisagem com chão violeta, uma cobra verde, nuvens azuis e um sol amarelo, pois o aluno optou por uma paisagem.

Figura 13: Aluno usando o livro



Fonte: Acervo Pessoal

Na Figura 14, vemos o aluno colorindo um desenho que havia demarcado momentos antes e pode ser observado esse entendimento de não pintar direto na folha com a tinta guache. Como podemos observar, o controle em pintar não existe, ele não segue minuciosamente as linhas e ia numa folha à parte, limpando os pincéis, mas sempre se preocupando em não misturar cores.

Figura 14: Amostra de movimento, com traços e pinceladas



Fonte: Acervo Pessoal

Pode-se ver na Figura 15, à esquerda, que o aluno fez uma pintura de um personagem de desenho animado como primeira experimentação, depois, partiu para a pintura, que é vista ampliada a direita. Observa-se o rastro do processo, mostrando que houve antes a experimentação que usou cores, Salles (1998) e testou os materiais para que, depois, ele pudesse ir para a segunda tentativa. Podemos ver também as demarcações, com traços precisos, na imagem da máscara de gás. Ele, como outros três alunos, mostrava certo domínio do desenho, não pensavam muito, iam no papel e executavam, o pensamento existia de maneira conectada com a execução. Como podemos perceber, nas duas imagens a pele ou é preta, por representar um uniforme de personagem, ou verde, por apresentar uma máscara. Os adereços que vemos são boné ou uniformes.

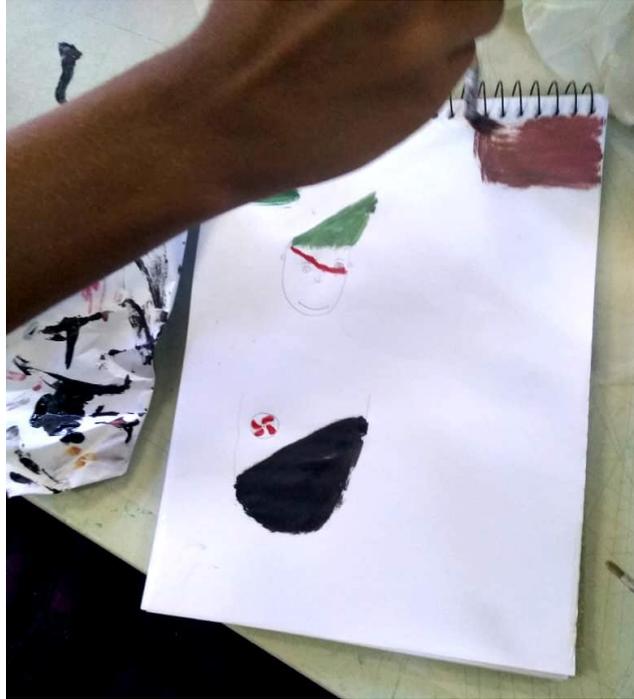
Figura 15: Aluno colorindo e o detalhe do processo em andamento



Fonte: Arquivo Pessoal

As máscaras foram acessórios que predominaram, e os alunos também não se preocuparam com um padrão real das coisas, como podemos ver o desenho na Figura 16, no qual uma pessoa tem cabelo verde e a outra um olho de botão. A força que os desenhos animados e os personagens de quadrinhos têm sobre os jovens é facilmente percebida nos desenhos que foram feitos.

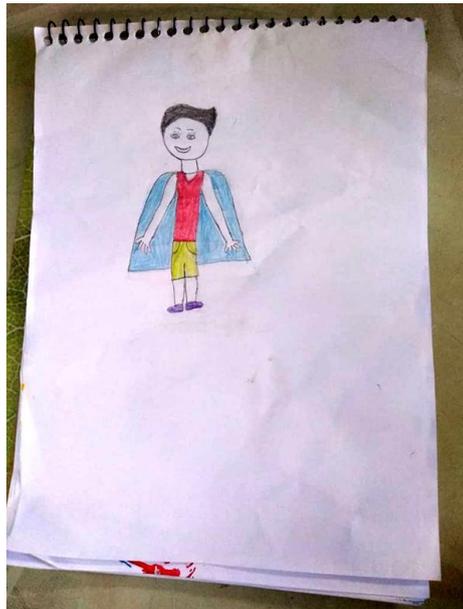
Figura 16: Personagem de cabelo verde e olho de botão



Fonte: Arquivo pessoal

Como vários materiais ficaram à disposição, tiveram alunos que pintaram com tinta guache e outros com lápis de cor, Figura 17. O espaço ocupado pelo desenho é bem menor no feito a lápis do que o com tinta guache. O aluno optou por fazer um garoto com capa, que ocupou a parte superior da folha.

Figura 17: Aluno que pintou com lápis de cor



Fonte: Arquivo Pessoal

Como pudemos observar, esses foram alguns dos trabalhos feitos pelos alunos. Vimos os tipos de elementos, cor de pele, adereços e temática que prevaleciam. Além da maneira de usarem os materiais, como aplicavam a cor e a ausência de misturas de cor (que é uma questão técnica).

4.2.2 Referências afro-brasileiras e indígenas e Traço e cor

Para nossa segunda semana de aula, foram disponibilizadas as imagens que continham elementos da cultura afro-brasileira e indígena. Todas elas foram impressas em preto e branco, para que os processos de pintura e experimentação de cores, que ocorreriam nas aulas posteriores, não sofressem influências. Optei por não contextualizar, porque queria ver qual o poder das imagens, e qualquer discurso sobre o contexto possivelmente influenciaria a criação. As imagens impressas, podem ser vistas na Figura 18, em miniaturas, e na Figura 19, sendo manuseadas pelos alunos. Elas continham o Maracatu local, desenho do Dragão do Mar, índios Tapeba e Urubu-Kaapor (em tamanho maior nos Anexos A, B, C, D).

A proposta artística feita aos alunos era a escolha e reprodução de uma das imagens e o material oferecido para essa aula foram lápis HB e o caderno de desenho. O que seria aprendido, a partir de agora, em desenho e pintura serviria para que, no final do bimestre, eles pudessem desenvolver um trabalho artístico de maneira visual. Os educandos que optaram pela disciplina, em sua maioria, já gostavam de desenhar. Eles tinham em mente aperfeiçoar a técnica e ter um tempo para a prática do desenho, muitos, no decorrer das aulas, reclamavam que deveriam desenhar mais em casa e diziam, também, que antes, na infância e pré-adolescência, desenhavam mais.

Figura 18: Imagens impressas em miniatura



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 19: Alunos desenhando



Fonte: Acervo pessoal

A aluna da Figura 20, cobrou técnicas direcionadas. Ela queria aprender a desenhar cabeça, e eu disse que aprender a desenhar envolve observação, pois existem várias maneiras de se desenhar uma cabeça. Alguns artistas, por exemplo, começam a desenhar pela cabeça, outros, pelo tronco ou pés, não existe uma maneira definida. Uns demarcam antes as áreas e outros partem para um desenho já finalizado, com traço firme. Tem artista que começa pelo olho, pela boca, pelo nariz, outros que fazem um círculo oval e, depois, colocam os elementos.

Ela teria que aprender a observar, encontrar sua maneira de observar a realidade e tentar reproduzi-la. Toda a área de conhecimento deve pegar o conhecimento acumulado e partir dele, ninguém precisa estar inventando a roda a todo o momento. Mas, no desenho, desenvolver a sua própria maneira irá fazer uma enorme diferença a longo prazo, porque será a sua visão da realidade aliada à sua técnica, que tornará o estilo único. Num mundo onde tudo é padronizado, onde o consumo e as ideias são reproduzidos em massa, ir nessa direção é libertador. Mas, mesmo indo nessa direção, estamos sujeitas às influências, então, olhar o que produzimos e ter discernimento da influência também é libertador.

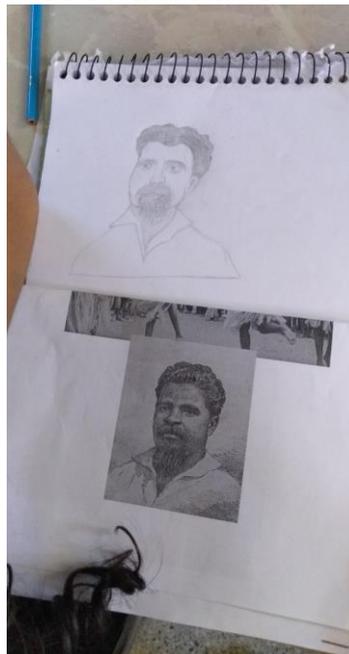
Figura 20: Aluna desenhando



Fonte: Acervo Pessoal

Uma parte dos alunos optaram por uma ilustração do Dragão do Mar (Figura 21, 22 e 23), que coloquei junto com as fotografias. Eles perguntaram quem era, e teve um aluno que reconheceu o jangadeiro, o que gerou uma conversa sobre o centro de arte e cultura do Dragão do Mar. Será que o fato da imagem ser um desenho influenciou os alunos, porque era uma atividade de desenho, fazendo com que eles optassem por reproduzir essa imagem?

Figura 21: Desenho do Dragão do Mar sendo feito/1



Fonte: Acervo pessoal

Figura 22: Desenho do Dragão do Mar sendo feito/2



Fonte: Acervo pessoal

Figura 23: Desenho do Dragão do Mar sendo feito/3



Fonte: Acervo Pessoal

Uma das alunas optou por fazer a moça de cabelo enrolado, dançando o Maracatu, Figura 24. A maior parte das alunas tinham cabelo crespo, mas, mesmo assim, não reproduziram a imagem ou fizeram qualquer menção a ela.

Figura 24: Aluna desenhando a garota de cabelo crespo



Fonte: Arquivo pessoal

Um dos alunos tinha um estilo muito pessoal, primitivista, lembrando trabalhos do Chico da Silva, Figura 25. Ele desenhava continuamente nos cadernos e fazia parte do espectro autista, com grau leve. Fazer com que ele desenhasse observando foi difícil, pois sempre preferia desenhar as coisas que imaginava.

Figura 25: Chico da Silva, Dragões e serpente, Óleo sobre cartão colado em placa., 1967



Fonte: <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/PzzAUt/>

Para ele desenvolver seu estilo, é importante que entenda que deve compilar o que vê, pensa e sente, e colocar no desenho. O aluno possuía um traço forte e preciso, mesmo que as formas necessitassem de um aperfeiçoamento dentro do próprio estilo. Ao longo do tempo, uma maneira de reproduzir vai se aperfeiçoando, e conseguir identificar a dosagem ideal entre uso de técnicas preexistente e a busca pela sua forma de fazer é fundamental. Ele escolheu uma imagem do maracatu, Figura 26, e começou o desenho pela cabeça do personagem, sem esboço, mas, mesmo assim, manteve a proporcionalidade do dançarino.

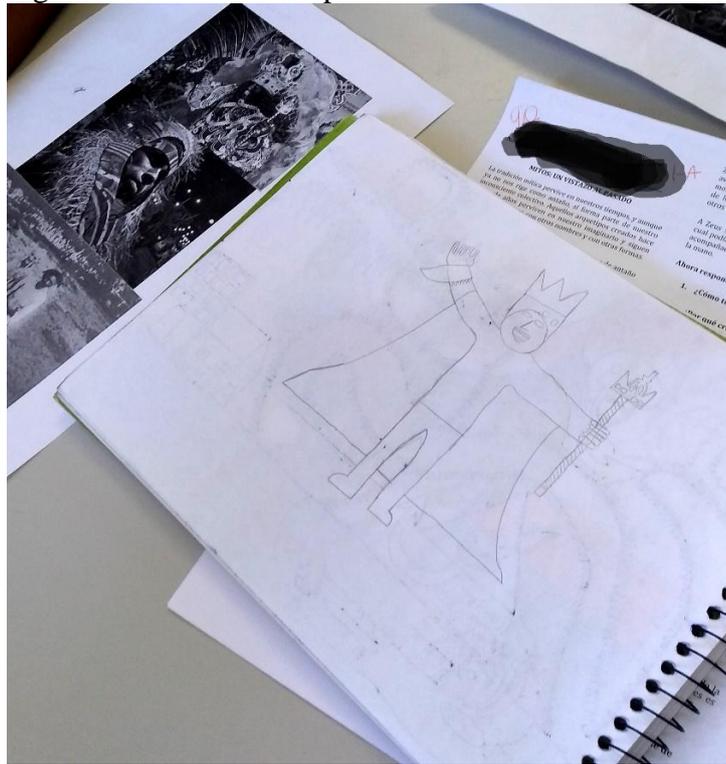
Figura 26: Desenho sendo iniciado



Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso ele completou as partes que não estavam na imagem, como o final do tronco e as pernas, Figura 27.

Figura 27: Desenho completo



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem a seguir, Figura 28, mostra o desenho de um dos alunos, que já vinha com a certa noção do desenho acadêmico. Um dos detalhes que chamou atenção foi que ele tentou pintar a pele do personagem com o lápis, dando um tom de pele escuro. Foi o único, nessa atividade, que deu cor de pele negra, que reconheceu a cor e a fez em semelhança.

Figura 28: Desenho do aluno



Fonte: Arquivo pessoal.

No entanto, talvez ele quisesse apenas dar um efeito mais realista, com o esfumado, pois comentei algumas vezes sobre essa técnica nas aulas, que remonta ao renascimento, como nos trabalhos de Leonardo Da Vince, Figura 29. “No tocante à parte física do quadro, o ideal artístico de Leonardo revelava-se no esfumado do claro-escuro, sua singular contribuição à pintura renascentista. A suavidade buscada na claridade diáfana que se espalha sobre os corpos, gerada pela vitória da luz contra as trevas envolventes[...]” (PEDROSA, 2009, p. 45)

Figura 29: Exemplo de esfumado de Da Vince. “A cabeça da Virgem em três quartos vista voltada para a direita”



Fonte: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/337496>

Na Figura 30, é mostrado o desenho de um dos alunos, reproduzindo os festejos do maracatu. Assim como o anterior já reunia certo domínio do desenho acadêmico, entendia de anatomia, proporcionalidade corporal, de harmonia e movimento, ele dispunha de vários desenhos no caderno e mostrou alguns. Comentou, também, que, em casa, desenhava bastante, o que reforça que o aperfeiçoamento do desenho envolve tentativa e erro. Ele fez um efeito de sombreado, mas como claridade, não como cor de pele, fazendo também o preenchimento do cabelo.

Figura 30: Desenho de uma garota dançando o Maracatu



Fonte: Arquivo pessoal.

Na segunda imagem, do mesmo aluno, Figura 31, temos o desenho de uma máscara dos festejos de maracatu.

Figura 31: Desenho da máscara sendo executado



Fonte: Arquivo pessoal.

Elementos como cocar, penas, máscaras nativas, armas, vestimentas de palha, colares de dentes e sementes eram claramente identificáveis, como pode ser observado na Figura 32, e os alunos faziam opção de reproduzir esses detalhes.

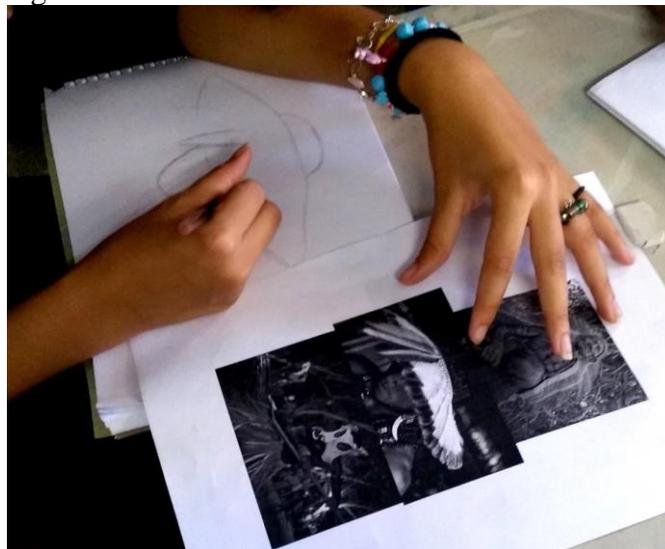
Figura 32: Detalhes, dente, penas, máscaras, armas



Fonte: Acervo pessoal

Na Figura 32, temos o momento em que um dos alunos desenhava o colar de sementes, fazendo cada uma das bolinhas, e podemos observar que elas não têm uma ligação, parecem flutuar no pescoço, como se ele não conseguisse perceber a conexão entre as sementes para formar um todo, que era o colar. Existe apenas a preocupação com o detalhe que, no caso, são as pequenas sementes. Ele começou o desenho pelos detalhes e foi juntado para formar o geral. Já na Figura 33, a garota começou fazendo o geral da imagem e, depois, foi detalhando, o que é praticamente o processo inverso do aluno anterior. Ambos, porém, possuíam um bom domínio da técnica do desenho.

Figura 33: Aluna desenhando o cocar



Fonte: Acervo pessoal

Esses desenhos de observação foram desenvolvidos na segunda semana. Os alunos, usando o desenho de observação, reproduziram imagens impressas, que continham, como já foi falado, elementos de arte afro-brasileira e indígena. Na terceira semana, a finalidade era que eles entrassem em contato com as cores, para depois colorirem as imagens desenhadas na segunda semana. O desejo era que pudessem experimentar, misturando cores primárias (azul, vermelho e amarelo), Figura 34, e o preto e branco. Já nas primeiras misturas, um aluno percebeu que, à medida em que ia acrescentado cores diferentes, a tonalidade ficava escura. Essa é umas das características da cor como pigmento. “A mistura das cores-pigmento produz um cinza escuro, chamado cinza-neutro, por encontrar-se equidistante das cores que lhe deram origem.” (PEDROSA, 2009, p. 17)

Figura 34: Alunos misturando as cores



Fonte: arquivo pessoal

Foi separado para cada aluno uma folha com os pigmentos disponíveis, em que as misturas eram feitas e o aluno levava o pigmento encontrado para a sua tabela, Figura 35. O fato de se fazer e ver acontecer, através do manuseio e da tentativa, gera um caminho de entendimento. Assim como resolver um exercício de matemática, vai combinando-se, percorrendo um caminho até chegar à solução. Cada um vai encontrando sua forma para atingir resultados semelhantes.

Figura 35: Alunos e suas misturas de cores



Fonte: Arquivo pessoal

O que recai no fato de “refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição. Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente.” (Barbosa, 2008, p. 12). A autora ainda acrescenta que a Arte é uma espécie de meio termo, sem certo ou errado, o que a torna um terreno fértil para a fluidez imaginativa. O aluno não tem medo de errar, Figura 36, como acontece numa atividade mais direcionada, e é exatamente por isso que ele consegue ir além.

Figura 36: Erros e acertos



Fonte: Arquivo pessoal

Indiquei que as misturas fossem sendo listadas e, logo abaixo, fosse colocado as cores que geraram a nova cor. Os alunos iam seguindo a indicação como podiam, alguns fizeram a tabela da maneira que achava conveniente, Figura 37.

Os pincéis eram escassos, então, resolvemos usar cotonetes, por serem baratos, de fácil acesso e em grande quantidade. O ideal seria que cada aluno tivesse um pincel e um godê, onde as misturas ocorreriam de maneira mais facilitada, mas, por questões orçamentárias, não foi possível.

Figura 37: Formas diferentes de tabelas de cores



Fonte: Arquivo pessoal

As tintas ficaram disponíveis na mesa para que fossem repostas, se necessário, Figura 38. Nesse momento, o foco era uma melhor familiarização com as cores, manuseio da tinta e mistura de cor. As imagens usadas na aula inicial ficaram em segundo plano, mas se mantinham em algumas dúvidas de como conseguiriam pintá-las. Eles percebiam que, quando se colocava a tinta no papel, para se voltar atrás era mais difícil do que com o lápis. Cada camada de cor que se colocava mudava a cor base e o papel ficava mais gasto. Papéis com maior gramatura permitem mais camadas de tinta, mas usamos o que tínhamos a disposição, que era um papel similar ao sulfite de noventa gramas.

Dei ênfase às etapas de mistura de cor para que eles percebessem o caminho: os

primeiros testes foram feitos numa folha a parte, para, a partir dali, levar a cor às marcações na outra folha, pois esse entendimento ajudaria nas próximas aulas. Parece simples, mas quem não tem familiarização com a pintura não o faz. Muitos dos erros de escolha de cor são evitados com essa pequena sequência.

Figura 38: Tintas sobre a mesa



Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos voltaram aos desenhos feitos a lápis, quinze dias antes, para que pudessem ser coloridos, e as linhas funcionariam como as marcações para a pintura. As cores que ficaram disponíveis foram as mesmas da aula anterior, eles escolheram as cores que iriam pintar, e a maioria optou por tom de pele negra, mesmo o desenho do Dragão do Mar sendo preto e branco, Figura 39.

É pertinente supor que os elementos presentes em todas imagens, danças, adereços e feições tenham influenciado essa escolha. Quanto à técnica, eles reproduziram o que fizemos na aula sobre cores. Colocaram os pigmentos numa folha à parte e foram misturando gradativamente, percebendo as variações e, depois, levando a imagem a ser pintada.

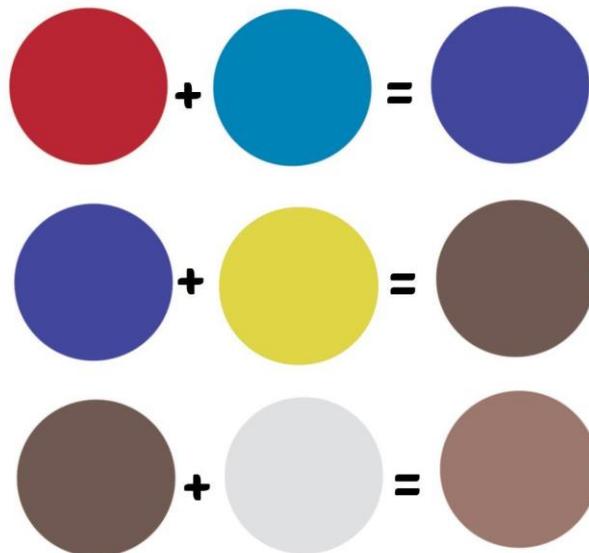
Figura 39: Aluno pintando o Dragão do mar



Fonte: Arquivo pessoal

Uma das primeiras dúvidas foi como iriam encontrar a cor marrom. Um dos alunos mencionou que, quando misturamos todas as cores, formamos um tom escuro, que poderia ser usado. Mas, quando fizeram a mistura, a cor não se assemelhava a cor de pele negra. Então, eles ficaram testando, até chegar ao roxo (vermelho e azul), misturado ao amarelo e, depois, acrescentado um pouco de branco, Figura 40.

Figura 40: Tabela de misturas de cores



Fonte: Arquivo Pessoal

O educando da imagem abaixo sentiu dificuldade quanto a visualização das linhas do lápis que desapareciam quando ia passando as tintas guaches, fazendo com que optasse por pintar as linhas de preto, gerando, assim, um contorno escuro, que delimitava a cor, Figura 41.

Figura 41: Delimitando com linhas pintadas



Fonte: Arquivo Pessoal.

Um dos alunos, que gostava de quadrinhos, fez o Dragão do Mar com uma máscara, Figura 42. Ele havia feito vários esboços das imagens apresentadas, mas optou por colorir a do Dragão. Esse aluno era um dos que já tinha o hábito de desenhar constantemente, e no seu caderno das matérias escolares haviam vários desenhos. O caderno de desenho ele levava para casa e fazia esboços no decorrer da semana.

Figura 42: Aluno pintando o Dragão do Mar com máscara



Fonte: Arquivo Pessoal

Um dos alunos optou por colorir o Dragão do Mar de pele clara, Figura 43. Assim como os outros alunos, ele foi testando as cores à parte e, depois, passou para o papel onde havia desenhado o Dragão do Mar.

Figura 43: Aluno colorindo com pele clara



Fonte: Arquivo pessoal.

Alguns alunos estavam vindo pela primeira vez a essas aulas (eletiva/ilustração), Figura 44, então começaram pela aula do desenho a lápis. Não teria como eu fazer a atividade da primeira aula, que foi o desenho, sem as referências das figuras impressas, porque o espaço era o mesmo e eles já estavam vendo as imagens. Além disso, eu organizava todo o material nas mesas antes que os alunos chegassem, para que, assim, ganhássemos mais tempo. Então, por esse motivo, optei por eles começarem pelo desenho de observação. Era comum também que faltassem e a atividade era feita quando o aluno aparecia e, assim, eles faziam com pressa, porque viam os outros no próximo passo. Tentei, numa das aulas, dividir a turma ao meio, para que os alunos atrasados pudessem trabalhar sem influências dos que estavam adiantados. Mas, em dado momento, não tinham mesas suficientes para dividir os grupos, apenas quatro, dos quinze alunos, conseguiram acompanhar todas as aulas, sem nenhuma falta.

Figura 44: Aluno que estava vindo a eletiva pela primeira vez



Fonte: Arquivo Pessoal.

Outro problema era a evasão, pois alguns alunos só vi no primeiro dia de aula, outros estavam na lista de chamada, mas nem cheguei a conhecer. Depois, fiquei sabendo que em torno da metade dos alunos optaram pela disciplina por aptidão, os outros eram matriculados pela coordenação da escola e outros só se inscreveram porque tinham que escolher entre as eletivas disponíveis. Desde que as mudanças para o tempo integral começaram a ocorrer, grande parte dos alunos reclamavam de ter que ficar o dia inteiro na escola, e as faltas, abandonos e mudança de escola aumentaram. As faltas atrapalham o aprendizado. Começar uma atividade para dar continuidade nas aulas seguintes é um desafio. Geralmente, eu me programo para executar tudo numa aula, e quando é uma explanação sobre determinado assunto, fica mais fácil, mas, para trabalhos artísticos, que requerem mais tempo para execução, é um desafio.

Alguns alunos perguntaram se poderiam fazer esboços com as tintas, para experimentar as cores antes de irem para a pintura do desenho da segunda aula, e isso foi permitido, já que a aula tinha um direcionamento, mas a mobilidade era uma alternativa. Queria que eles dessem continuidade ao que havia sido planejado, nos planos de aula. Quando os alunos foram tentando criar, seguindo sua vontade, e não o que estava programado, gerou um impasse, em que eu me perguntava como fazer eles seguirem o programado, sem que nada fosse forçado, mas, ao mesmo tempo, queria ver onde iria dar o que eles tinham em mente,

Figura 45.

Figura 45: Experimentações de cores dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Um dos alunos que havia testado a cor de pele misturando vermelho, amarelo e branco foi dividindo essa cor com outros alunos, que faltaram na aula anterior, e eles iam observando o processo de mistura e testagem num local separado para, depois, ir colorindo e, assim, reproduzindo. Tornar os alunos que participaram da aula anterior em agentes do conhecimento foi uma forma de perceber como eles entenderam o que foi explicado, além de garantir com que os alunos que estão atrasados consigam captar o processo, sem eu ter que separá-los e dar uma explicação à parte. É o ideal? Não é. O aprendizado é formado por uma cadência, que se configura como uma montagem de blocos e, se faltam blocos na base, a construção pode desmoronar a qualquer momento.

Alguns estudos de cores foram feitos nessa aula, Figura 46. Como pudemos observar, as imagens impressas ficaram visíveis, disponíveis para que eles manuseassem, como se fosse um dos materiais de pintura e, aos poucos, iam sendo soterradas pelos cadernos, estojos e materiais. Eu esperava que aquelas figuras servissem, em algum momento de epifania para os alunos, que usassem como material de inspiração ou pegassem-nas e buscassem detalhes para desenhar ou colorir.

Figura 46: Experimentações com a cores



Fonte: Arquivo Pessoal

Aqui terminam os desenhos de observação e os contatos com técnicas de pintura. A seguir, faremos algumas considerações que são importantes para que se entenda, de maneira mais aprofundada, o que foi vivenciado até o momento. Esse entendimento é importante para, posteriormente, no terceiro momento, chamado de “Criação após contato com referências afro-brasileiras e indígenas”, os alunos se voltarem para o segundo momento de criação artística.

4.2.3 Criação após contato com referências afro-brasileiras e indígenas

No terceiro momento, tivemos a segunda criação livre, em que eu queria identificar se os alunos sofreriam ou não influências das imagens impressas que continham elementos da cultura afro-brasileira e indígena, e se criariam ou não desenhos e pinturas com elementos dessas culturas. Esse momento ocorreu nas oito aulas finais, divididas em quatro dias, um dia por semana. Os processos que relatarei aqui aconteceram durante essas aulas.

O pedido inicial, na primeira aula desse terceiro momento, foi para que os alunos criassem, e o contexto dessa criação era completamente livre. O que eu queria, como já foi falado, era observar se os elementos indígenas e afro-brasileiro apareciam nos desenhos e pinturas dos alunos e se o contato anterior com as imagens impressas faria com que eles internalizassem os elementos dessas culturas. Como as imagens impressas haviam sido usadas nas aulas anteriores e sempre aparecia algum aluno pela primeira vez tendo que iniciar a atividade, deixei-as na mesa, como pode ser visto marcado de vermelho na Figura 47.

Figura 47: Alunos e as imagens impressas na mesa



Fonte: Arquivo pessoal

Um dos alunos que optou por fazer o Dragão do Mar e o havia feito de pele negra, resolveu desenhar uma personagem da Disney, chamada Malévola. Ele foi copiando a imagem de uma foto que pegou na internet, pelo celular, fazendo os contornos externos, enquadrando a imagem no centro do papel, Figura 48.

Figura 48: Aluno fazendo marcação do desenho



Fonte: Arquivo pessoal

No desenvolvimento da pintura, ele foi misturando a tinta num papel à parte, testando os tons e, depois, levando ao desenho de lápis para colorir, como é visto na Figura 49.

Figura 49: Processo de pintura da Malévola



Fonte: Arquivo pessoal

A cor de pele da personagem era branca, pálida, o batom vermelho e o sombreamento cinza, e estavam na imagem original, presente no pôster do celular. Nos detalhes, ele optou por um tom verde, que não estava na imagem original, Figura 50.

Figura 50: Pintura da Malévola finalizada



Fonte: Arquivo pessoal

A aluna que fez o desenho presente na Figura 51 também tinha feito um desenho do Dragão do mar na aula. Ela havia pedido técnicas de desenho e queria que eu a ensinasse a desenhar, então, eu disse que ela deveria primeiro tentar observar os detalhes das coisas e fazer à sua maneira. Ao longo das aulas, fui percebendo que ela foi aperfeiçoando um estilo de traço preciso, sem perspectiva e cheio de detalhes. Como visto na Figura 51, talvez por questões técnicas, se distanciasse do desenho mais acadêmico. Ela também passou a sofrer certa influência do aluno que mencionei, que lembrava o estilo de Chico da Silva.

Figura 51: Início do trabalho da aluna, estilo parecido com Chico da Silva



Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 52, vemos o processo de pintura da imagem apresentada anteriormente. Ela não usou tintas, porque dizia que não gostava do resultado, que sempre transformava um desenho bonito numa pintura feia. Ela resistia em experimentar com tinta, tudo que ela produzia dizia que não gostava.

Figura 52: Continuação do trabalho artístico da aluna



Fonte: Arquivo pessoal

Como podemos ver na Figura 52, a aluna optou pelas canetinhas no processo de pintura, adiantando parte do processo, pois eu pedi que, inicialmente, fizessem no desenho a marcação e, depois, colorissem. No entanto, ela optou por colorir logo e usando as canetinhas, a pintura finalizada pode ser vista na Figura 53.

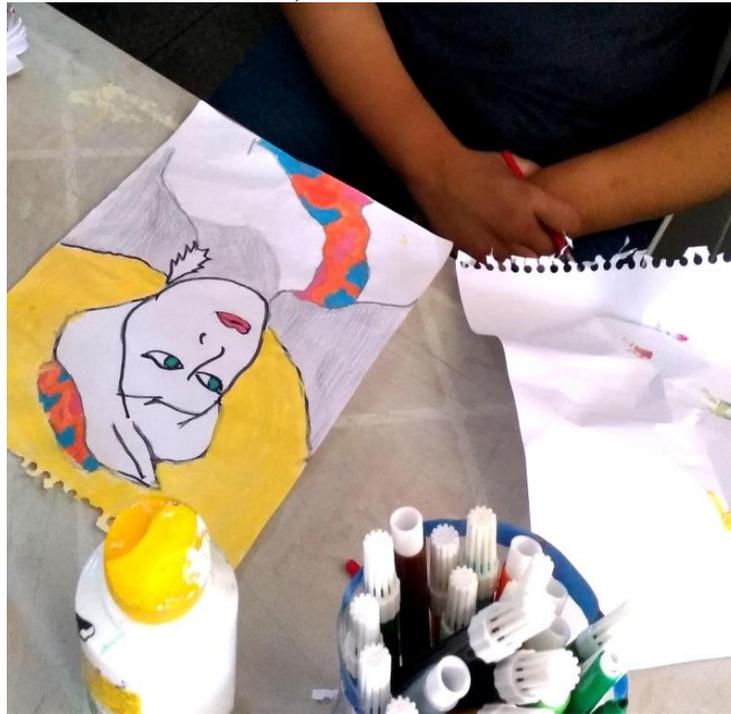
Figura 53: Aluna com a pintura finalizada



Fonte: Arquivo pessoal

Na semana seguinte, ela concluiu a pintura e resolveu iniciar uma nova, ambas as imagens remetiam as imagens impressas. A primeira, lembra a figura impressa do Maracatu e, na segunda, ela fez uma garota de cabelo cacheado, conforme mostra Figura 54. Na segunda imagem, na coloração, ela misturou tinta guache e as canetinhas. A moça da figura tem o cabelo cacheado, mas, como podemos ver, seus olhos são verdes e seu cabelo é loiro.

Figura 54: Segundo trabalho da aluna (do estilo parecido com Chico da Silva)



Fonte: Arquivo pessoal

Um dos alunos que já havia feitos vários desenhos, usando como referência as imagens impressas, resolveu usá-las novamente, veja a Figura 55. Ele possuía um apurado domínio do desenho de observação e era melhor reproduzindo o que via do que criando a partir do que imaginava. Diferente da aluna anterior, que optava por desenhar o que imaginava, mesmo que não ficasse de acordo com o que ela queria.

Figura 55: Aluno usando as referências impressas



Fonte: Arquivo pessoal

Na continuidade do desenho, ele optou por buscar um livro que tinha imagens de animais e fez a junção entre os dois desenhos, criando, assim, uma situação nova, que mostrava uma cena de um guerreiro com caveiras e um elefante, como pode ser visto na Figura 56. Infelizmente, ele não coloriu o desenho, pois faltou nas semanas posteriores a essa aula, então não pude ver que tipo de cores o aluno usaria, se a pele ganharia tons negros ou miscigenados.

Figura 56: Desenho finalizado



Fonte: Arquivo pessoal

Um aluno seguiu a linha do outro colega, e resolveu desenhar outras personagens de desenhos animados. Na mesma imagem, vemos o aluno que fez a malévola na semana anterior, desenhando uma sereia de cabelos loiros. Ele fez duas misturas de cores: um amarelo com branco, que usou no cabelo, e um vermelho com amarelo e branco que dava um tom de laranja, que usou na pele, Figura 57.

Figura 57: Mistura de tons claros de cabelo e pele



Fonte: Arquivo pessoal

Esses tons foram usados também por outro aluno, que estava sentado próximo a ele, veja na Figura 58. Como podemos notar, o cabelo do personagem é loiro e os olhos azuis.

Figura 58: Os tons usados no outro desenho



Fonte: Arquivo pessoal

Alguns alunos optaram por desenvolver nessas aulas desenhos de paisagens, Figura 59. Vemos na figura três árvores e um céu estrelado, a aluna fez uma base azul e, depois, respingou com o pincel, tinta branca.

Figura 59: Céu e paisagem



Fonte: Arquivo pessoal

As imagens a seguir são de uma aluna que fez um trabalho abstrato, nas aulas anteriores nenhum aluno enveredou por esse estilo. Nesse momento, alguns alunos já realizavam trabalhos de maneira abstrata, talvez, devido ao domínio melhor da tinta. O início da pintura pode ser visualizado na Figura 60.

Figura 60: Início do trabalho abstrato



Fonte: Arquivo pessoal

A aluna misturou várias camadas de tinta, gerando tons que iam da mesma tonalidade a outras, como um arco-íris visto de perto, Figura 61.

Figura 61: Arco-íris feito pela aluna



Fonte: Arquivo pessoal

Pode ser verificado, até agora, alguns trabalhos que foram desenvolvidos nas aulas eletivas. Durante todo o percurso, os alunos não se limitaram a uma só imagem, eles fizeram várias, às vezes, mudando de temática e, em outras, aprofundando-se numa mesma. A seguir, farei algumas considerações sobre o que foi observado.

4.2.3.1 Imaterialidades

Essa seção trata da análise do que foi percebido nas aulas. Como falado no início do trabalho, eu queria observar nas produções dos alunos, o uso de cores de pele diversas ou qualquer elemento que remetesse as culturas afro-brasileira e indígena. As aulas foram descritas anteriormente com o objetivo de mostrar se esses elementos e as temáticas surgiram. Para iniciar as reflexões sobre as observações feitas acho relevante falar sobre a importância da Arte, Barbosa (2008), por exemplo, faz a seguinte consideração

sempre me encomendam textos ou palestras com o título "A Importância da Arte na Escola". Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo. (BARBOSA, 2008, p. 27)

Com todas as adversidades, os artistas se mantêm, continuam surgindo e marcam sua assinatura artística no mundo. Essa capacidade dos alunos de interpretar artisticamente as situações e seus sentimentos, e, partindo disso, criar algo, foi o que possibilitou que essa pesquisa acontecesse. A base de tudo foi a aptidão humana de criar e transformar. A par disso, vamos fazer aqui algumas reflexões das aulas descritas nos tópicos anteriores.

Uma das coisas que percebi, na primeira aula, foi que nenhum dos alunos usou qualquer cor de pele convencional¹² nos desenhos de pessoas. Eram máscaras com cores vivas, como verde e azul, ou pele branca, sem preenchimento nenhum de cor. De acordo Ribeiro (1995), o que é chamado de branco, no Brasil, é o povo mestiço. Fomos colonizados por uma massa formada, em sua grande maioria, por homens, que engravidavam índias e negras.

Considerada a composição da população em 1950 (os censos de 1960 e 1970 não trazem dados referentes à raça ou à cor), verifica-se que os índios de vida tribal, mais ou menos autônomos, estavam reduzidos a cerca de 100 mil (Ribeiro 1957); os negros terão alcançado um máximo de 5, 6 milhões; enquanto os que se definem como pardos (mulatos) seriam 13, 7 milhões; e os brancos (que são principalmente mestiços) ascenderiam a 32 milhões. Os índios inesperadamente se triplicaram de 1950 a 1990, provavelmente por se terem adaptado às moléstias dos brancos e por efeito da proteção oficial, que diminuiu substancialmente as chacinas. (RIBEIRO, 1995, p. 228)

Como podemos perceber, a nossa população é miscigenada, e os que se consideram brancos, também o são. Talvez a falta de reconhecimento sobre a identidade afro ou indígena esteja diretamente associada a essa distorção. É a ideia enraizada que, quando o indivíduo possui uma cor mais clara, ele imediatamente não pertence a outros grupos que não sejam o dos brancos. Pode ser vergonha de se identificar com escravos e indígenas, pois existe um preconceito estrutural, moldado em anos de exploração e violência a esses povos.

No que diz respeito aos acessórios desenhados, limitavam-se a bonés, máscaras, bandanas, botões e capas. Como iremos ver posteriormente, máscara e adereços de cabeça, mesmo que possuam material industrializado, tem sua origem na ritualística indígena.

Vamos nos ater agora a algumas questões que envolvem a técnica de criação dos desenhos: traço, cores e forma de criação. A pintura corporal indígena, como podemos

¹² Tons marrons, rosa, amarelos e laranjas.

observar no tópico “Aspecto relevantes, para a abordagem, da arte afro-brasileira e indígena”, não possui uma preocupação com a plena exatidão da forma, mas em cumprir sua função ritualística, elas possuíam um movimento que se materializava em formas, e os alunos traziam de aprendizado prévio um movimento original, que compunha o seu estilo. Movimento é, portanto

[...]de todos os fatores que compõem a pregnância, o mais contraditório e rico de possibilidades de expressão e comunicação é o movimento. Nas artes visuais, entende-se por movimento a característica que indica a orientação das linhas de força (deslocamento no espaço ou transformações), em se tratando de estruturas estáticas – movimento virtual ou ilusório. Quando se trata de estruturas dinâmicas, o estudo da percepção do movimento ganha novas perspectivas de enfoque, ligadas ao movimento real ou físico. Mesmo neste segundo caso, há íntima ligação entre os dados subjetivos gerados por movimentos reais e o processo perceptivo virtual ou ilusório observado nas estruturas estáticas (PEDROSA, 2009, p. 96).

O desenho e a pintura, antes de ser forma ou de repassar informação, é pensamento e movimento, são os seus controles que determinarão a precisão do desenho do aluno. É o deslocamento físico que se torna visível, que tem cadência, e apresenta uma imagem identificável. A dança subjetiva de traços e curvas deixam uma imagem que é estática, que permanece. Qualquer desenho ou pintura pode, facilmente, ser chamado de índice, de uma junção de movimentos. A primeira aula dizia respeito a essa cinesia, maneiras de fazê-las que ainda eram erráticas e que, com o tempo (dias, semanas, meses ou anos), iriam se aproximando do ideal. O movimento feito pelo aluno deixa uma forma e ela tem um conteúdo. “Não se pode tratar forma e conteúdo como entidades estanques. Se, por um lado, vê-se o conteúdo determinando ou falando através da forma, isto é, a forma como um recipiente de conteúdo, não se pode negar que a forma é a própria essência do conteúdo” (SALLES, 1998, p.73).

Esse conteúdo pode dizer respeito a uma informação, às dificuldades técnicas do artista, a questões sociais, a afetos momentâneos, etc, mas, sobre esses aspectos as pessoas sabem ler pouquíssimo. Elas leem um texto, mas têm dificuldades de ler¹³ a maior parte das imagens (desenho, pintura, fotografia, gravura entre outros) que são apresentadas, a não ser o que é literal na sua representação. Até a forma de se compor o pensamento pode estar ligada à maneira que uma pintura artística é executada. Como observamos, alguns alunos, por exemplo, demarcaram (desenharam) antes com o lápis, projetaram o que imaginavam para, depois, fazerem a pintura. O pensamento ia, então, estruturando-se, passando pelo mesmo

¹³ Ler no sentido de compreensão e interpretação das coisas que vemos, interagimos ou que nos afetam.

caminho mais de uma vez e dependia, diretamente, do tipo de material, pois os trabalhos seguiam o material.

Olhando mais de perto a relação do propósito do artista com as matérias por ele escolhidas, compreendemos a interdependência desses elementos. A intenção criativa mantém íntima relação com a escolha da matéria. Opta-se por uma determinada matéria em detrimento de outras, de acordo com os princípios gerais da tendência do processo. (SALLES, 1998, p. 67)

Trabalhos com tinta e pincel, em geral, ocupam espaços maiores, como pudemos observar e, muitas vezes, pode-se perder o controle do resultado, a tinta pode escorrer, já com lápis de cor, devido à ponta ser menor e o material gerar um atrito maior no papel, a área colorida pode ser melhor controlada. Como pôde-se perceber, os processos de criação dos alunos foram variados, variava de aluno para aluno, por exemplo, um usava referências, outro deixava o traço livre, outro fazia marcações em lápis como num rascunho, para depois buscar formas mais aprimoradas. Todas essas maneiras se ligam às formas que pensamos e agimos, são suas materializações.

Uma característica do desenho, que é a junção de linhas se tornarem uma imagem conhecida, é o que Pedrosa (2009) cita como tendência a complementação e que faz parte da *pregnância*¹⁴. E “não é mais que a propriedade que têm certas formas de induzirem o espírito a completar o fechamento de uma estrutura fortemente esboçada” (PEDROSA, 2009, p. 96). Uma forma de entender, é que o ser humano tende a organizar os padrões visuais, pois isso facilita seu entendimento das coisas.

A combinação de crescimento e execução, que caracteriza o trabalho artístico, conduz a procedimentos que não podem ser descritos como uma elaboração sucessiva de fragmentos. A construção de cada aparente fragmento atua dialeticamente sobre a outra. ‘Qualquer parte de um todo deve ficar incompleta em seu significado e sua forma. Precisa do todo pois se fosse de outro modo, seria autônoma e fechada, um corpo estranho capaz de prescindir de seu meio ambiente’ (SALLES, 1998, p. 77).

Como dito por Salles (1998), os elementos que formam algo tem uma ligação entre si, o primeiro depende do segundo e assim por diante, e o caminho inverso também é válido. Quando os alunos estavam produzindo seus desenhos, eles se preocupavam com o agrupamento das formas, em saber se os colegas conseguiam ver o que eles estavam representando. Nenhum aluno, nas aulas iniciais, fez qualquer imagem que fugisse da arte

¹⁴ Já falamos anteriormente sobre o conceito.

figurativa, mesmo os que diziam que tinham dificuldade de desenhar ou que não desenhavam há muito tempo. A arte, até mesmo a figurativa é uma representação do que é real, as cópias fiéis são fotografias, e não desenhos ou pinturas. Já a abstração não apareceu nos desenhos. Na primeira aula eu buscava ver como o grupo criava, era tudo sutil, uma ausência de cor de pele, máscaras e elementos que faziam parte das vivências dos alunos.

No segundo momento, na semana seguinte, foram oferecidas as imagens impressas com os elementos da cultura afro-brasileira e indígena, que serviriam de referência para atividade de desenho de observação. Os alunos foram reagindo ao que viam nas imagens, me perguntando o que era ou se teriam que desenhar igual. Eles não mencionaram o fato de as imagens serem em preto e branco, na hora de experimentarem com as cores, na aula posterior, nenhum aluno deu ênfase aos tons de cinza, mesmo essa cor surgindo nas misturas. Eles buscaram as cores de pele e cores vibrantes que os adereços possuem na realidade.

Farei aqui algumas considerações pertinentes aos processos vivenciados. Hauser fala que a arte feita no paleolítico, Figura 62, era monista “considerava a realidade sob a forma de um todo coerente e contínuo” (HAUSER, 1982, p. 26), por isso a arte tinha um caráter naturalista. Ainda segundo Hauser (1982), nessa época não existia culto ou cerimônias, e o ser humano pré-histórico tentava se defender das adversidades com mágica,

mas não estabelecia relação alguma entre a boa e a má fortuna que o acompanhava, e qualquer poder situado para além dos acontecimentos. Só quando principiou a criar gado e plantas é que começou também a admitir que o seu destino era dirigido por forças sobrenaturais dotadas de razão e poder para determinar o destino humano (HAUSER, 1982, p. 25).

No neolítico, começou-se a perceber relações de casualidade, se não chovia ou se uma praga atacava as plantas, a colheita não acontecia, e o ser humano pré-histórico ficava sem alimento. Foi essa percepção entre coisas incontrolláveis que os afetavam que fez com que, segundo Hauser (1982), criassem uma ideia de bem e mal, um mundo dual, como mostra a figura abaixo. Essa nova percepção, além de influenciar novas crenças, influenciou a

Figura 62: Bisão na caverna de Niaux, réplica em museu



Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Cave_of_Niaux#/media/File:Niaux,_bisons.JPG

maneira de se representar o mundo artisticamente. O geometrismo, as estilizações começaram a ser usadas como formas de representações visuais, Figura 63.

Figura 63: Esquemas de figuras humanas e animais, pintados na cova de Graja (Espanha)/ Conforme H.Breuil



Fonte: História Social da Literatura e da Arte, página 33

Talvez, estilizar a realidade fosse uma maneira de exercer controle sobre ela. Em resumo, eles deviam pensar: não importa como a realidade é, tenho o poder de transformá-la. Quando os alunos estilizam, o real será que querem exercer controle sobre a realidade? E quando produzem uma arte naturalista, será que não perceberam a arte como uma extensão da realidade? Essas perguntas serão respondidas posteriormente. O pensamento, no paleolítico, segundo Hauser (1982), deveria ser apurado para superar obstáculos reais, porque a vida dependia diretamente de compreender esse meio, de reconhecer um animal, em seguir pegadas, detectar sons com exatidão, etc.

As referências aos períodos remotos são usadas porque neles tinha-se uma produção completamente desvinculada de um sistema de informação baseado na escrita, e é o marco de surgimento da arte, mesmo que essa arte seja bem diferente da concepção que temos hoje. Acredito que a melhor forma de se compreender algo é entendendo a maneira que surge, os porquês, os motivos e o contexto. Como veremos posteriormente, os mecanismos de produção por trás de uma imagem se mantêm bem próximos do que foi apresentado por Hauser (1982). Jung (2013) defende que existem dois tipos de pensamentos, que são opostos: de um lado, temos o verbal e lógico (pensamento direcionado) e do outro, o passivo, associativo e imagético (pensamento fantasia).

Jung reiterava a equação antropológica do pré-histórico, do primitivo e da criança. Ele mantinha que a elucidação do pensamento de fantasia diurno corrente em adultos ao mesmo tempo que jogaria luz no pensamento de crianças, de selvagens e de povos pré-históricos (JUNG, 2013, p. 12).

Se o pensamento direcionado deixa de existir, o pensamento fantasia ganha força e domina e, quando há uma criação artística sendo executada, aspectos desse tipo de pensamento vêm à tona em maior ou menor grau. Ocorre uma aproximação com a realidade, que são similares às vivenciadas pelos povos primitivos. Um dado interessante são os mecanismos que Jung (1980) chamava de aspectos do inconsciente, e que ele nomeava inconsciente coletivo, que eram inatos e comuns a todas as pessoas, e não surgiam de experiências pessoais. Os povos primitivos tornavam o inconsciente coletivo¹⁵, consciente através de seus ensinamentos esotéricos e, nós, depois, os tornamos pelos mitos e os contos de fadas. Acrescento aqui que todas essas formas usam, até hoje, as linguagens artísticas: música, dança, teatro, desenho e pintura, para se manifestarem.

Existem várias formas de se chegar aos mesmos resultados na arte. Mesmo que algumas maneiras se repitam, o desenho e pintura são mais sobre encontrar à sua maneira de fazer, do que tentar reproduzir o que funciona com os outros. A princípio, queria observar a reação dos alunos às imagens de afro-brasileiros e indígenas e o domínio do desenho. No decorrer das aulas e de suas produções, foram se mostrando visões diversas sobre o desenho, a pintura e as imagens disponibilizadas. Muitos tentaram, várias vezes, na aula de desenho de

¹⁵ “Temos que distinguir o inconsciente pessoal do inconsciente impessoal ou supra pessoal. Chamamos este último de inconsciente coletivo, porque é desligado do inconsciente pessoal e por ser totalmente universal; e também porque seus conteúdos podem ser encontrados em toda parte, o que obviamente não é o caso dos conteúdos pessoais” (JUNG, 1980, p.59).

observação, reproduzir a figura escolhida e disso saíram desenhos diversos. alguns se prenderam a detalhes e neles ficaram, outros trabalharam no mesmo desenho toda aula.

Os rascunhos são um exemplo de combate com a língua nessa perseguição que escapa à expressão. Essa luta é ação mútua; confronto constituído por ações verdadeiras de uma coisa sobre a outra. É a tensão entre o que se quer dizer e aquilo que se está dizendo. Esta é, na verdade, a caracterização do ato criador, em seu sentido mais geral, que estamos, aqui, sustentando, na medida em que o trabalho da criação - um percurso que exhibe tendências - está inserido na continuidade do percurso. A vagueza da tendência leva ao ambiente de imprecisão relutante. O processo de criação dá-se na relação entre essa tendência e a mobilidade do percurso que está, necessariamente, inserido no fluxo da continuidade (SALLES, 1998, p. 63).

Era como se existisse uma luta pessoal, mostrando até onde ia o domínio da técnica e a forma de se dizer algo em imagem. Eles tinham uma ideia do que deveria ser feito, copiar uma das figuras, mas os resultados eram diversos. Alguns diziam que haviam pensado em algo, mas não conseguiam fazer o que estavam pensando, ou que olhavam e não conseguiam fazer parecido. O que recai novamente em Salles (1998), quando diz que o rascunho “é a tensão entre projeto e processo, deixando aparente o ato criador como um projeto em processo.” (SALLES, 1998, p. 63). Nenhum trabalho artístico acontece quando é idealizado pelo artista, por mais preciso que sejam as suas descrições e pensamentos sobre ele. Ele se transforma e ganha vida própria na ponta do lápis e do pincel, é aí que diz para onde quer ir, e está intimamente ligado aos limites de quem criar. Além de estar relacionado com fatores técnicos, sociais, econômicos, históricos e políticos.

A ideia do ensino de Artes com viés criador remonta, segundo Barbosa (2008), da Bauhaus e, aqui no Brasil, fez parte do Modernismo. É parte da nossa herança cultural estimular a criação artística no ensino, mesmo que seja, às vezes, voltado para a busca de soluções técnicas, como ocorreu no período da ditadura militar. “As primeiras sistematizações teóricas em Arte/Educação foram de origem psicanalítica e psicológica. Embora nenhum desses autores houvessem prescrito a análise visual, o desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo a expressão.” (BARBOSA, 2008, p. 16) É parte da nossa herança histórica artística o desenho de observação no ensino da Arte.

O ensino da Arte, no decorrer do século passado, foi deixando um viés mais criador, movido pela vertente da arte como forma de expressão para ir na direção da cognição. “O movimento de Arte/Educação como cognição impõe-se no Brasil. Por meio dele se afirmar a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.”

(BARBOSA, 2008, p. 17) Os trajetos que foram apresentados, mostrando como os alunos construíam a imagem estão ligados ao domínio da cognição.

Partindo para as fotografias, logo na Figura 24, era visto uma das alunas reproduzia a imagem que possuía uma mulher com um cabelo black power. Mattos (2015) trata de como a estética negra é domada e o cabelo crespo é um exemplo claro disso, em que várias técnicas em salões são aplicadas para alisar os cabelos.

E alisar os cabelos seria uma sentença, ou seja, uma prioridade para o universo feminino como “catalisador” de inclusão social. Na contemporaneidade, podemos vislumbrar um outro tempo, não menos racista e discriminatório, mas de uma diversidade estética mais contemplativa, em que principalmente se observa a insurgência dos cabelos crespos e naturais numa nova construção de estima e pertencimento (MATTOS, 2015, p.40).

Elementos que pertencem à cultura negra, segundo Ribeiro (1995), foram anexados após já existir aqui uma “protocélula luso-tupi” (RIBEIRO, 1995, p. 114) que, com o tempo, foi agregando os brancos e negros que iam chegando. Então, muito dos nossos costumes e trejeitos já tinham uma forma. Dentro desse cenário, o povo negro absorvia o que encontrava aqui. A princípio, eles vinham de uma cultura heterogênea e, quando transportados para cá, os membros de uma mesma tribo eram separados nos navios negreiros, Ribeiro (1995).

É perceptível que o que os unia eram as características físicas e a condição de escravos. Essa visualidade negra ainda é muito ligada a esses dois aspectos, que se tornaram parte essencial do que chamamos hoje de cultura afro-brasileira. Inclusive, as imagens impressas remetem diretamente a esses dois aspectos, o maracatu enfatiza as características físicas e a força desse povo perante a escravidão. Essa célula luso-tupi inicial se manteve, e uma forma dela continuar a domesticar características que lhes são diversas, é determinando que forma as aparências devem ter, como o cabelo deve ser. Dizer que o outro deve ter um cabelo que não é seu por natureza, é dizer que ele está errado e que a sua essência deve ser controlada. Na escola, em questão, de maneira geral as meninas estavam reproduzindo essa estética de cabelos lisos. Representar um cabelo volumoso e cacheado, como visto na Figura 24, é aceitar a diversidade, é se apropriar do que é seu, mesmo que, a princípio, isso pudesse ser visto como parte de uma atividade que deveria ser feita.

Nas Figuras 21, 22 e 23 vemos os alunos usando como referência a imagem do Dragão do Mar, que era uma gravura e, vários alunos, por tendências, optaram pela sua reprodução. Um deles, como já foi mencionado, sabia da história do jangadeiro e contou parte dela aos colegas, isso deu um novo significado para a gravura. Nas imagens seguintes, os

alunos optaram por dar ênfase aos adereços como contas, a máscara e os cocares. Passavam mais tempos detalhando esses aspectos do que no desenho como um todo. Esses elementos são semelhantes aos adereços que usamos e muitos estavam portando pulseiras de continhas, que podem ser vistas em várias das fotos já apresentadas.

Um aspecto interessante de como os alunos se relacionavam com as imagens diz respeito ao que Salles (1998) chama de imagens geradoras.

os vínculos entre o desejo de concepção e a materialidade de uma imagem fogem de uma possível relação de causa e efeito. Muitos artistas contam que a predisposição para criar o fazem sair em busca de um corpo qualquer que desempenhará o papel de uma imagem geradora de uma obra específica. Na sua torre de observação, qualquer coisa pode ser esse corpo que excita a imaginação. Outros relatam casos em que uma imagem os afeta profundamente e os coloca à disposição de um processo específico. Mário de Andrade (1982 a) lembra que a reação causada por uma escultura de Brecheret em sua família foi o gatilho para sua Paulicéia Desvairada. (SALLES, 1998, p.57).

Parece que tem que existir, entre o artista e as “imagens geradoras”, como Salles (1998) chama as imagens que serão usadas como inspiração, uma espécie de vínculo afetivo. Elas se transformam em estimulantes, porque se relacionam com a ideia e a inquietação que estão em processo. Elas são buscadas para dar vazão a uma tendência de pensamentos, o artista deseja visualizar na realidade parte do que estão sentindo ou imaginando. O contato com elas funciona como uma espécie de gatilho para a continuidade da criação.

As imagens geradoras que fazem parte do percurso criador funcionam, na verdade, como sensações alimentadoras da trajetória, pois são responsáveis pela manutenção do andamento do processo e, conseqüentemente, pelo crescimento da obra. O artista mantém-se, ao longo do percurso, ligado de forma sensível ao mundo a seu redor. Miró (1989, p. 26), por exemplo, admite que nunca entrou no ateliê por rotina. A tensão foi sempre muito viva. O processo vai assim desenvolvendo-se nesse ambiente sensível. Podemos, então, entender os "estímulos de escritório" (LEMINSKI, 1987), que são trazidos para o espaço de criação como propiciadores de sensações: fotos, objetos ou qualquer outra coisa que interesse ao artista (SALLES, 1998, p. 57-58).

São demarcações e lembretes que, quando o artista entra em contato, volta ao estado de inquietação, que remete a execução do trabalho artístico. Eu esperava que essa ligação fosse formada com as imagens que eu apresentei, mas essa ligação é pessoal e íntima. Isso não se forja, mas eu esperava que sim, pois, como artista, uso imagens que me inspiram e elas são encontradas ao acaso ou às busco com uma intenção já definida. Para os alunos, o ambiente da biblioteca tinha uma aura criativa, que funcionou como um reservatório de imagens geradoras. Às vezes, eles folheavam livros, olhavam figuras, etc. Se o ambiente

tivesse sido outro, possivelmente as aulas teriam sido menos criativas. Essa aprendizagem de conseguir trazer imagens para as próprias criações e, a partir delas, criar algo novo, é de extrema importância, pois saber manusear aspectos da linguagem visual pode ser estendido para outras áreas de aprendizagem,

a transferência de aprendizagem das Artes Visuais para outras áreas. Estas pesquisas demonstraram que o estudo de Desenho aumenta a qualidade de organização da escrita; raciocinar sobre Arte desenvolve a capacidade de raciocinar sobre imagens científicas; a análise de imagens da Arte propicia a capacidade de leitura mais sofisticada, interpretação de textos e inter-relacionamento de diferentes textos. Enfim, uma das conclusões das quatro pesquisas que Catterall analisou foi que a “instrução em Artes Visuais” desenvolve a prontidão para a leitura compreensiva. (BARBOSA, 2017, p. 11)

Deve-se compreender que esse processo criativo que envolve a busca de imagens geradoras com base no que está sendo sentido e o que temos à nossa volta, torna o aluno autônomo, através da percepção de que ele pode transformar coisas e criar, apenas com o que tem disponível. Além de fazer com que o ele compreenda melhor as imagens artísticas (pintura, desenho, fotografia e etc.) que lhe são apresentadas, porque ele vivenciou essa criação, sabe os percursos e possíveis motivos e intenções. Esses são aspectos que aprofundarei mais adiante.

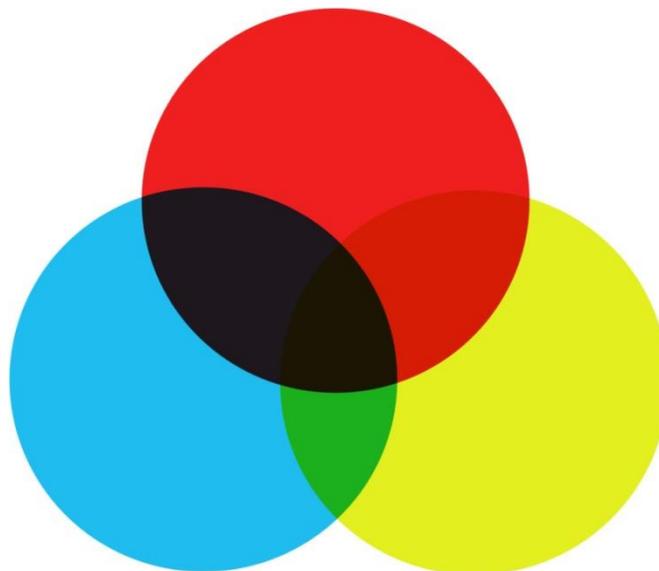
Seguindo a continuidade temporal das aulas, na terceira semana os alunos manusearam as cores, através de aspectos criativos dessa relação aluno-pigmento. As cores oferecidas, como já mencionado, foram as primárias, e o preto e branco.

O artista e todos que trabalham com substâncias corantes opacas (cores-pigmentos, às vezes denominadas cores de refletância ou cores-tinta) as cores indecomponíveis são o vermelho, amarelo e o azul. Desde as experiências de Le Blond, em 1730, essas cores vêm sendo consideradas primárias (PEDROSA, 2009, p. 18).

Percebe-se as cores, segundo Pedrosa (2009), através de três aspectos básicos que seriam matiz, valor e croma. Essas formas estão ligadas às luminosidades que incidem sobre o pigmento. Matiz é a cor em si, vermelho, amarelo, azul, etc, valor é a quantidade de preto e branco misturados a cor (ou o cinza, que é a mistura das duas cores) e o croma é a pureza da cor, quando ela não está misturada a mais nada. O propósito era que os alunos entendessem isso, mas de forma intuitiva, como um fluxo, sem a necessidade de alguém ter que lhes dizer o conceito. Também foram usados o preto e branco, pois esses pigmentos, quando misturados às cores, geram o que chamamos de valor. “Também chamado de luminosidade ou brilho. Refere-se à quantidade de claridade ou escuridão que essa cor possui” (CHINEN, 2011, p.

48). A partir da mistura dessas cores, iriam se chegar às outras, Figura 64, porém, sem seguir o círculo cromático.

Figura 64: Cores primárias, pigmentos opacos



Fonte: (PEDROSA, 2009, p.19)

Geralmente, os estudos das cores seguem o círculo cromático, que é um aprofundamento, com mais variações, da Figura 64, em que o aprendizado é feito através da reprodução de uma tabela já estabelecida de cores secundárias, terciárias e quaternárias. O que eu queria era que aluno não visse as cores que se formavam, antes dos seus próprios experimentos, mas sim fosse descobrindo enquanto as manuseava. Não tinha um padrão, cada um fazia as suas misturas e iria, de maneira individual, deparando-se, como um alquimista das cores, com os vários pigmentos secundários, terciários e quaternários. É importante frisar que nosso interesse era na cor como pigmento, que

é a substância material que, conforme sua natureza, absorve, refrata e reflete os raios luminosos componentes da luz que se difunde sobre ela. É a qualidade da luz que determina a sua denominação. O que faz com que chamemos um corpo de verde é a sua capacidade de absorver quase todos os raios da luz branca incidente, refletindo para nossos olhos apenas a totalidade dos verdes (PEDROSA, 2009, p. 17).

A cor, mesmo a que chamamos de pigmento, é resultado da ação da luz sobre a realidade, é quando ela ilumina um objeto e ele se torna visível. A luz é, então, um grande colorista universal que pincela todos os espaços. Uma tonalidade é percebida quando a luminosidade toca o objeto, ele absorve todas as cores e reflete a sua. Um jarro azul, é azul porque absorve a luz branca, que é a junção de cores e nos devolve o azul. O colorido é

inerente a realidade, existe de uma maneira tão simbiótica a existência que nem pensamos sobre. O mundo tem o seu tom, tanto pela ação da natureza como pela do ser humano, pois produzimos cores vivas, vibrante e turvas também.

O homem inicia a conquista da cor ao iniciar a própria conquista da condição humana. O Conscientizar as diferenças de coloração entre os frutos ou os animais, entre o clarão do raio e o da labareda de uma chama já é um longo caminho percorrido no aprendizado utilitário, no trato com a natureza, na luta pela preservação da espécie. O querer reproduzir a coloração que consegue distinguir nos seres e nas coisas assinala o começo de uma história que se prolonga até os nossos dias. Numa ação de caráter predatório, tal como a da caça ou da coleta de frutos, ele utiliza os elementos minerais, da flora e da fauna, para colorir e ornamentar o próprio corpo, seus utensílios, armas e as paredes das cavernas (PEDROSA, 2009, p. 37).

Simbolicamente, a cor que traz beleza às criações também é prova de que agimos sobre a natureza, inclusive para destruir sua beleza e produzir a nossa, humana. Os primeiros pigmentos usados, na antiguidade, eram tirados de plantas e frutos, que sofriam o processo de destruição para que o ser humano criasse. De acordo com o autor, o interesse humano pela cor remonta de tempo longínquos, faz parte da nossa vivência e organização como comunidade, e é parte do cotidiano dos alunos. E passou a ser uma ferramenta manuseável, um aparato técnico que poderia ser usado com certa consciência, porque os estudantes estavam percebendo o que dava certo ou não, para um fim, a produção proposta.

A existência de um propósito, mesmo que de caráter geral e vago, é o primeiro orientador dessa liberdade ilimitada. [...] Poderíamos afirmar, em termos bastante gerais, que a criação se realiza na tensão entre limite e liberdade: liberdade significa possibilidade infinita e limite está associado a enfrentamento de leis. O conhecimento das leis seria a verdadeira liberdade (SALLES, 1998, p. 63).

Saber manusear os materiais é reconhecer as leis. A arte possibilita infinitas perspectivas aos artistas, mas são as leis técnicas que estabelecem os limites. Quando o aluno não consegue fazer algo, logo pensa que é porque não tem “talento”, quando, na verdade, a causa está ligada a limites de manuseio de materiais e controle motor, que podem ser resolvidos com tentativa e repetição. As misturas de cores, as criações de paletas estavam preparando os alunos para entender como as cores se misturavam e, ao mesmo tempo, como poderiam controlar essas cores no papel.

No mês final, a proposta era que os alunos fizessem uma nova criação. Nas últimas aulas, que aconteceram ao longo de um mês, o objetivo era tentar identificar, no grupo de

alunos, a influência dos elementos artísticos indígenas e afro-brasileiros, nas imagens desenhadas e pintadas. Isso após o contato com as imagens impressas que possuíam esses elementos.

Ficou perceptível que a influência imagética ocorreu de maneira heterogênea quanto aos elementos que se apresentavam. Como foi mostrado na primeira sequência de três imagens (Figura 48, 49 e 50), o aluno reproduziu um personagem do cinema americano, que não diz respeito a nossa cultura. Também vimos a pintura de pessoas com olhos e cabelos claros, além de uma outra personagem, também de animações americanas (Figura 57). Na Figura 53, na qual era mostrado um rei cheio de adereços, remetendo ao maracatu, a pele era amarela, entre a possibilidade de pele negra (cor marrom) e a fantástica, o que prevaleceu foi o uso da tendência fantástica. Com isso, identifico que os alunos sofrem um bombardeamento de interferências de outras culturas, na música, literatura, cinema, etc. O comportamento é moldado para que essa colonização cultural seja imperceptível.

O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que um povo sublusitano, mestiçado de sangue afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. (RIBEIRO, 1995, p. 447)

Vão mudando os agentes, mas a situação se mantém, e a influência estrangeira se dá com apoio até mesmo da elite econômica nacional, que se sente superior ao restante da população, considerando-se menos latinas e acomodando-se numa situação benéfica a si, que ignora a existência de outros agentes populacionais. Eles se sentem vítimas da violência do país, do atraso econômico, mas são incapazes de admitir um mea-culpa. Assisti, há alguns dias, um debate, onde era exposto que chegamos ao absurdo de um governo ligado à classe trabalhadora passar quase quinze anos no poder e nem sequer debater a jornada de trabalho brasileira de quarenta e quatro horas semanais¹⁶, sendo ela uma das mais extensas do mundo¹⁷, que, aliada a condições nem sempre adequadas, exaurem as pessoas. Essa visão escravista exercida sobre nós, que somos a maioria da população, continua, talvez mais maquiada, mas está lá, sob a base branca que não combina com o tom de pele.

Ribeiro (1995) defende que sempre existiu, de um lado, o desenvolvimento empresarial e, do outro, a exploração desenfreada do povo brasileiro. Era como um território

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=uxMql8DwSuM&t=2114s>.

¹⁷ <https://super.abril.com.br/sociedade/como-e-a-jornada-de-trabalho-no-resto-do-mundo/>.

com povos diversos, apenas coexistindo, e foram esses fatores que permitiram uma “desindianização forçada dos índios e [...] desafricanização do negro” (RIBEIRO, 1995, p. 448). A aculturação desses povos era só um desdobramento da violência física e do seu não reconhecimento como pessoas iguais aos europeus.

O núcleo luso, formado por muito poucos portugueses que aqui entraram no primeiro século, e por mulheres mais raras ainda, que aqui vieram ter, olhando a todos os mais desde a altura do seu preconceito de reinóis, da força das suas armas, operacionava sua espoliação econômica, querendo impor a todos sua fôrma étnica e sua cara civilizatória. Ocorre, surpreendentemente, que esse povo nascente, em lugar de uma Lusitânia de ultramar, se configura como um povo em si, que luta desde então para tomar consciência de si mesmo e realizar suas potencialidades. Essa massa de mulatos e caboclos, lusitanizados pela língua portuguesa que falavam, pela visão do mundo, foram plasmando a etnia brasileira e promovendo, simultaneamente, sua integração, na forma de um Estado- Nação. Estava já maduro quando recebe grandes contingentes de imigrantes europeus e japoneses, o que possibilitou ir assimilando todos eles na condição de brasileiros genéricos (RIBEIRO, 1995, p. 448).

Um povo que sempre esteve à espera de tomar consciência de si e desenvolver algo original, desgrudado da herança europeia. É a fúria indígena e negra que dá forma ao que chamamos de povo brasileiro. Nos trabalhos dos alunos, essa força imagética, que envolve características físicas e de elementos materiais, surgiu ainda muito diluída entre todos os outros elementos estrangeiros atuais. Quando os alunos podiam criar livremente, com as técnicas que haviam sido amadurecidas, eles optaram pelo que já se identificavam, como uma manivela que continua a girar, após as coordenadas iniciais. Segundo Salles (1998), todo o artista busca a sua verdade, que depende do seu processo de construção e não é, necessariamente, autêntico.

A discussão sobre verdade da obra de arte, mais uma vez, está inserida na continuidade do processo; assim, trata-se de uma verdade mutável, não absoluta ou final. O que hoje é considerado verdadeiro, pode deixar de ser amanhã. Essa verdade emerge da obra, sob o comando estético do grande projeto do artista, também, em contínua mutação (SALLES, 1998, p. 133).

As verdades momentâneas que se entrelaçaram para gerar uma garota de afro loiro e olhos claros (Figura 54), perpassaram pela busca da aluna de acomodar o que ela havia assimilado de técnica pictórica, de manuseio de material e visualidade, e o que ela trazia de resultado da influência de um país culturalmente colonizado. São elementos que vão se encaixando em processos inconscientes, que não possuem materialidade, apenas se pode ver os efeitos e fazer uma descrição. Com isso, fica perceptível que nós, brasileiros, cearenses,

não conseguiremos ser outra coisa. Temos que partir de onde estamos e do cenário do qual fazemos parte.

Como a verdade surge da própria obra, lida-se com o conceito de verdade no plural: cada concretização do grande projeto do artista conterà sua verdade, que está nas entranhas da trama da construção e que se manifesta em suas leis específicas. O artista, ao construir uma nova realidade, vai desatando-a da realidade externa à obra. Pois, somente ao libertar-se da realidade, a força criadora pode agir segundo suas próprias leis, em sua qualidade produtiva. Como já discutimos, a obra está, sempre, de algum modo, ligada a essa realidade externa, e ganha feições singulares a partir de uma transposição poética da realidade (MÁRQUEZ, 1982). Esse artefato é um microcosmo com suas próprias leis, uma composição contida em si mesma. Um "novo mundo de sensibilidade" (MORAVIA, 1991, p. 113), com normas que vão sendo estabelecidas interna e externamente (SALLES, 1998, p. 134)

Os alunos expunham elementos imagéticos, cabelos e olhos claros, por exemplo, que violavam sua essência cultural, para, a partir disso, dar uma nova significação. Quando reproduziam, diziam, inconscientemente, “eu aceito”, mas controlando a maneira que essa aceitação acontecia. O macrocosmo se tornava micro e regido por leis de um Deus ex machina¹⁸, que solucionava a questão numa mesclagem e harmonização de elementos que, na realidade maior, apresentavam-se num desnivelamento injusto, violento e desigual. Nada garante que esse processo de controle artístico de elementos surtirá efeito a longo prazo ou, em algum momento, tornarar-se consciente. O processo não foi só dos alunos, mas meu também, pois passamos juntos por esses desdobramentos criativos.

Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores. Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte nos exercita a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem. Por outro lado, na Escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a recepção de obras de Arte e nesse sentido Arte/Educação é também mediação entre Arte e Público (BARBOSA, 2017, p. 14)

¹⁸ “**Deus ex machina**, (latim: “deus da máquina”) uma pessoa ou coisa que aparece ou é introduzida em uma situação repentina e inesperadamente e fornece uma solução artificial ou inventada para uma dificuldade aparentemente insolúvel. O termo foi usado pela primeira vez no drama grego e romano antigo, onde significava o aparecimento oportuno de um deus para desvendar e resolver o enredo. O deus ex machina foi nomeado em homenagem à convenção do deus aparecendo no céu, um efeito obtido por meio de um guindaste (grego: *mēchanē*). O dispositivo dramático data do século V AC; um deus aparece em *Filoctetes* de Sófocles e na maioria das peças de Eurípides para resolver uma crise por intervenção divina. Desde os tempos antigos, a frase também foi aplicada a um salvador inesperado ou a um evento improvável que traz ordem ao caos (por exemplo, a chegada, a tempo de evitar a tragédia, da cavalaria americana em um filme de faroeste)” Fonte: <https://www.britannica.com/art/deus-ex-machina>.

É o entendimento da manipulação desses signos¹⁹ que tornará os alunos aptos a entenderem as motivações por trás da maioria das obras executadas ao longo da história e de como elementos imagéticos podem manipular, no pior sentido que essa palavra pode ter. E não funcionará se for dito por mim, por qualquer outro educador ou pelos meios de comunicação, etc. O entendimento virá através dos alunos percorrerem esse caminho e, depois, num ricochete contrário ao que fizeram no momento que controlavam o microcosmo com as suas criações, se voltar para macro, com um olhar de quem refez um caminho humano que foi feito várias vezes por outras pessoas ao longo dos últimos milênios. Hora numa pedra perdida em Quixadá, numa oca de Caucaia, amarrado num tronco na foz do Rio Jaguaribe ou numa escola pública da periferia de Fortaleza. O ser humano

só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação, que Peirce denomina interpretante da primeira. Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo. Daí que, para nós, o signo seja um primeiro, o objeto um segundo e o interpretante um terceiro. Para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos (SANTAELLA, 2001, p. 11).

O que foi apresentado é uma das funções cognitivas que a Arte desenvolve, essa capacidade de reinterpretações e ressignificações. Espero que, nós, educadores, alunos, e sociedade, consigamos dar a Arte o seu devido lugar, pois, a função das artes dentro dos espaços educacionais foi sempre limitada, mesmo sabendo-se da sua importância cognitiva. “Artes articula a cognição através da integração do pensamento racional, afetivo e emocional numa escola a qual só interessa a linguagem discursiva e científica das evidências” (BARBOSA, 2017, p.15). Olhando para o trabalho já feito, percebo que a minha realidade vivida nos anos 90, de contato com a arte na escola, foi significativamente alterada. Eu, como uma adolescente que desenhava e gostava de pintura, via-me presa às referências limitadas que eram oferecidas no ambiente escolar, por meio dos livros de literatura. Atualmente, existe um material didático apropriado e, mesmo com as limitações orçamentárias, são oferecidos materiais e um tempo para que os alunos experimentem artisticamente. Esse contato antecipado com técnicas e experimentações proporcionam ao aluno a construção de um “vocabulário” imagético que, como já foi mostrado é de extrema importância para a

¹⁹ “Diante de qualquer fenômeno, isto é, para conhecer e compreender qualquer coisa, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos. E isto, já ao nível do que chamamos de percepção. Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido” (SANTAELLA, 2001, p. 11).

construção da cognição e racionalidade do aluno, e conseqüentemente, a formação de cidadãos conscientes da sua situação social e do seu poder de transformação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, vou retomar, de maneira resumida, alguns tópicos pertinentes ao trabalho, como problema de pesquisa, metodologia, resultados, discussões e as possíveis implicações do estudo para futuros questionamentos que gerem produção de conhecimento. Espero que a leitura da pesquisa tenha estabelecido diálogos que fomentem a educação e à docência em Arte como geradores de inquietações, que possam levar os leitores a refletirem sobre a importância da criação artística para o desenvolvimento do aluno da educação básica. Pois serão eles que terão um enorme desafio no futuro, com a construção de uma sociedade melhor, igualitária e agregadora.

Os caminhos que levaram a essa pesquisa foram o poder de se contar algo com a arte, de tornar-se um registro pessoal em histórico e de percebê-lo como algo mais amplo. O pontapé inicial da pesquisa foi a indagação se o contato de alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, com determinadas imagens durante as aulas de Arte, influenciaria o seu processo criativo. Mas, não seriam imagens qualquer, foram oferecidas, então, figuras impressas que continham pessoas e elementos artísticos pertencentes às culturas indígenas e afro-brasileiras. Para conseguir uma resposta a essa problemática, dividi a metodologia em algumas etapas: a busca pelo melhor entendimento da cultura indígena e afro-brasileira e de imagens que continham elementos dessas culturas, leitura sobre a técnica do desenho e a pintura, sobre o ensino de arte no Brasil e o processo criativo. Além de tentar entender o espaço no qual a escola estava inserida, para, posteriormente, partir para as aulas de Arte propriamente ditas.

O referencial teórico que melhor abordava o objeto de estudo foram os seguintes autores: Ribeiro (1995 e 2004), com sua teoria sobre o povo brasileiro; Barbosa (2008), com a Abordagem Triangular; Salles (1998) com a Crítica Genética e Pedrosa com a Teoria das Cores (2009). O trabalho foi sendo construído tendo esses estudiosos para ir alicerçando os trajetos que pontuarei a seguir.

Primeiro, aprofundei-me nas culturas indígenas e negras, tentando buscar essências e aspectos que eu conseguisse perceber certa continuidade. Li e selecionei imagens sobre os Tapebas, os Urubus-Kaapos e o maracatu cearense. As figuras que encontrei, continham os descendentes de índios e afro-brasileiros, originais. Depois, examinei o que era relevante como técnica, para o desenrolar dos processos artísticos posteriores que aconteceriam nas aulas. As imagens artísticas surgiram através da pintura, então,

compreender seus aspectos seria fundamental, como: o desenho estar interligado à pintura, no caso específico deste trabalho, e a mistura de tintas ser parte do processo criativo. Entender como o ensino de artes visuais foi se desenrolando ao longo do último século também era importante, pois as aulas aconteceram dentro de um contexto, que foi graças a certo amadurecimento legal do ensino de Artes no currículo escolar e ao seu reconhecimento como uma ferramenta cognitiva. Tudo isso sem deixar de falar sobre o processo criativo, fundamental para qualquer tipo de atividade artística, e o local do qual os alunos fazem parte e seu contexto social.

As aulas, duas/horas aulas semanais, aconteceram em disciplina eletiva, que era optativa para os alunos dos primeiros anos do ensino médio. No que diz respeito a elas, as dividi em três momentos. A primeira semana foi usada para um desenho livre inicial, na qual seriam observados o domínio técnico e as temáticas. Na semana seguinte, ocorreu o contato dos alunos com as imagens escolhidas (indígenas e afro-brasileiros), eles reproduziram uma das imagens e, nas aulas posteriores (terceira e quarta semanas), tiveram o contato com técnicas de pintura, envolvendo manuseio de materiais e misturas de cores, para que pudessem colorir a imagem desenhada na segunda aula. Ainda na quarta semana, eles colocaram as técnicas em prática, colorindo a imagem já desenhada. No mês final, os alunos criaram, novamente, de maneira livre, pois eu queria observar se o contato com as imagens que continha os elementos pertencentes às culturas indígenas e afro-brasileiras influenciaria as suas criações.

Os alunos não tinham, em seus trabalhos, uma tendência única. Imagens diversas foram surgindo, tanto durante as experimentações com as misturas de cor e a pintura da imagem escolhida, como nas aulas finais de criação, nas quais tiveram uma liberdade maior para dar vazão à criatividade. Foram vistas, como foi possível observar nas produções dos alunos, várias imagens, que continham elementos indígenas e afro-brasileiros, transmutadas com uma carga de referência cultural atual, vinda de outros países, como personagens de animações americanas, cabelos loiros, olhos claros e ausência de cor de pele (que poderia representar a cor branca). Também tínhamos representações, como cabelos cacheados, personagens que possuíam a estética do maracatu e guerreiros com máscaras indígenas, além de experimentações com cor de pele negra.

Como resultado da pesquisa foi percebido um desfecho heterogêneo, no qual os elementos surgiam mesclados a outras tendências. O presente e o passado imagético se colidiam, mostrando não sua continuidade, mas sua transformação. Foi percebido uma relação entre o micro e o macro no qual o aluno se insere. Ele não consegue controlar e interferir

diretamente no ambiente no qual está inserido, mas quando manipula esses elementos numa obra artística, aprende a lidar com as questões como agentes criadores. O estudo apresentado é um signo artístico imutável, mesmo que o seu material seja mutável. Quando li as maneiras pré-históricas do ser humano se relacionar com arte, de acordo com Hauser (1982), vi um presságio do que encontraria. Assim como apresentado pelo autor, a forma como as pessoas se relacionavam com a realidade alterava a maneira de se expressarem artisticamente, e isso se manteve. No paleolítico, eles se viam ligados a realidade como um todo interligado e sem noções de causalidade, por isso viam uma arte (na nomenclatura atual) como extensão do real. Já no neolítico, foi nascendo uma relação de causalidade e de que exerciam poderes limitados sobre as forças da natureza. Nesses dois momentos, a arte se apresentava de maneira distinta; na primeira, mais naturalista e, na segunda, mais geométrica e simbolicamente representativa.

Não se pode deixar de mencionar as limitações que o estudo pode conter, como tamanho da amostra, influências locais, as limitações técnicas por causa dos materiais disponíveis e questões que envolvem o tempo de execução e análise. Mas, são essas questões também que fazem do trabalho uma abordagem única e verossímil das limitações do ambiente educacional do país. Algumas reflexões são difíceis e desestimulantes, mas necessárias.

A partir do que foi concluído acredito que, a junção entre cognição, criação e signo, sejam elementos que se interligam e que precisem de estudos futuros, mas dentro do contexto artístico que aloca o artista no tempo e no espaço. Esses direcionamentos podem partir de estudos educacionais ou de produção artística individual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2006.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. Minas Gerais: **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.7, n.13:mai.2017. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em 26/07/2019.

BARROS, Mariana Leal. Narração de mitologias afro-brasileiras na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática. São Paulo: **Rev. SPAGESP vol. 13 no. 1 Ribeirão Preto 2012**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702012000100008. Acesso em 12 set. 2019.

BECK, Ana Lúcia. **Deslocamento de si – José Leonilson e a cartografia do desejo**. Rio Grande do Sul: Editora do instituto de Letras. 2018.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. [s.l.]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em 25 dez. 2019.

BIASOLÍ, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: Do ensaio... À encenação**. Campinas: Papyrus Editora. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969**. Brasília, DF, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10869.htm. Acesso em 02 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 26 jul. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 26 jul. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8.069, De 13 De Julho De 1990**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 16 jul. 2019.

BUENO, Eduardo. **A égide da ignorância**. [s.l.]. Disponível em: <https://www.facebook.com/buenasideias/posts/1210491019349362>. Acesso em 22 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 24 jul. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 12.287, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm. Acesso em 19 jul. 2020.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 06 set. 2019.

BRASIL. MEC. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=Como%20ficar%20o%20ENEM%20com,ocorrer%20a%20partir%20de%202020>. Acesso em 20 jun. 2020.

CABETTE, André. **O que é ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford**. [s.l.]. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>. Acesso em 20 jun. 2019.

CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. **Grafismo Indígena: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini**. [s.l.]. 2003. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=11268@1>. Acesso em 04 mar. 2020.

CATUNDA, Leda. **Leonilson, sob o peso dos meus amores**. [s.l.]. Documentário. Itaú Cultura. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8TKHN2LcChA>. Acesso em 21 jun. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Casa Civil. **Diário oficial do Estado**. Fortaleza, CE. 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em 26 ago. 2020.

CHAVES, Luciane Azevedo. **História do Estado (CE)**. Ceará: Fortaleza. Editora INTA. 2016.

CHINEN, Nobu. **Curso Completo: Design Gráfico**. São Paulo. Editora Escala. 2011.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia R. Albano de. O Ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. Ribeirão Preto. **Rev. Tulha. Volume 6, n.1. 2020**. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/168051/161833>. Acesso em 30 ago. 2020.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. **Lei de Diretrizes e base da Educação nacional**. [s.l.]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldb>. Acesso em 18 ago. 2019.

CRUZ, Danielle Maia. **Sentidos e Significados da Negritude no Maracatu Nação Iracema**. [s.l.]. 2008. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_843d3362d38c92a13cbc09f6cb79e17c. Acesso em 08 set. 2019.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. 7. Ed. Rio Grande do Sul. Revista Cena. 2009.

FUKS, Rebeca. **Quadro Operários, de Tarsila do Amaral**. [s.l.]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/>. Acesso em 14 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOGH, Vincent Van. **Cartas a Théo**. 1 Ed. São Paulo. Editora: Companhia das Letras. 2012.

GONDIM, Juliana Monteiro. **Seguindo trilhas encantadas: humanos, encantados, e as formas de habitar a Almofala dos Tremembé**. [s.l.]. Tese de Doutorado. Departamento de antropologia. USP.2016.

GOMBRICH, Ernest. **A história da arte**. 16. Ed. São Paulo: Editora LTC. 2000.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1982.

HUGHES, Adam. **Comics Generation**. 7. Ed. São Paulo: Editora Escala. 1996.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Rio Grande do Sul. Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 1999.

JUNG, Carl Gustav. **O Livro Vermelho: Liber Novus**. 3. Ed. São Paulo: Editora Vozes. 2013.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do inconsciente**. 2 Ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Tradução por Antônio Marques Bessa. São Paulo: Editora Record, 2007.

LÓPEZ, Gabriela Lima. **O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa**. Canoas, 1999.

MACLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. 2. ed São Paulo: Nacional. 1977.

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MATTOS, Ivanilde Guedes. Estética Afro-Diaspórica e o Empoderamento Crespo. Bahia: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II**, 2015.

MAY, Rollo. **Eros e repressão: amor e vontade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973.

MESQUITA, Felipe. **460 escolas já executam ações com foco no novo ensino médio**. [s.l.]. 2019. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/460-escolas-ja-executam-acoes-com-foco-no-novo-ensino-medio-1.2134974>. Acesso em 27 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O . GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOORE, Alan. Documentário **The Mindscape of Alan Moore**. [s.l.]. 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MFHn-HzacxY>. Acesso em 28 mai. 2019.

PEDROSA, Israel. **Da cor a cor inexistente**. 10. Ed. São Paulo: Editora Senac. 2009.

PLATÃO. **Timeu-Crítias**. 1 ed. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 2011

PRODANOV, C.C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**/Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. - 2. ed. - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMIRES, Ana Rute. **No Ceará, 55% dos jovens de 15 a 24 anos não estudam**. [s.l.]. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/economia/2019/06/19/no-ceara--55--dos-jovens-de-15-a-24-anos-nao-estudam.html>. Acesso em 21 jun. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios: Os Urubus-Kaapor**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

SAFATLE, Vladimir. **Os espectros do tempo**. São Paulo: Folha de São Paulo. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2018/09/os-espectros-do-tempo.shtml>. Acesso em 30 set. 2018.

SALLES, Cecília. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 1 ed. São Paulo: FAPESP, Editora Annablume, 1998.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. Ebook. São Paulo: Editora Brasiliense. 2001.

SANTOS, Maria Andreína dos. **Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 2014.

SENNÁ, Instituto Ayrton. **BNCC: Construindo um currículo de educação integral.** [s.l.]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>. Acesso em 20 ago. 2019.

SILVA, André Marcos de Paula. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Paraná: Expoente. 2008.

APÊNDICE A – PLANOS DE AULAS

PLANO DE AULA (Primeiro dia/ 2h/aulas)

OBJETIVO

O Aluno deve testar e perceber sua capacidade artística.

CONTEÚDO

Desenho e pintura livres.

METODOLOGIA

Experimentações com os materiais.

RECURSOS DIDÁTICOS

Lápis, borracha, canetinha, lápis de cor, tinta guache e papel.

AVALIAÇÃO

Observar nível artístico dos alunos/Domínio da técnica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. **Os instantes da Abordagem Triangular na Arte/Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

PLANO DE AULA (Segundo dia/ 2h/aulas)

PLANO DE AULA

OBJETIVOS

O aluno deve assimilar a técnica do desenho e identificar elementos da cultura afro-brasileira e indígena por meio da observação e reprodução com o desenho.

CONTEÚDO

Desenho de observação e assimilação de elementos da cultura afro-brasileira e indígena.

METODOLOGIA

Apresentação de imagens que representam a cultura afro-brasileira e indígena.
Desenho e pintura usando as mesmas como referência.

RECURSOS DIDÁTICOS

Imagens impressas. Lápis, borracha, canetinha, lápis de cor, tinta guache e papel.

AVALIAÇÃO

Verificar como os alunos reagem e desenham as imagens.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios/Os Urubus-Kaapor**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

SILVA, André Marcos de Paula. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Paraná: Expoente. 2008.

https://www.facebook.com/pg/nacaoiracema/photos/?ref=page_internal

<https://www.vice.com/pt/article/mgqnn8/indios-tapeba-ceara-terras>

PLANO DE AULA (Terceiro dia/ 2h/aulas)**PLANO DE AULA(2h/aulas)****OBJETIVOS**

Aprender sobre as cores e suas misturas.

CONTEÚDO

O círculo cromático.

METODOLOGIA

Misturar as cores primárias, o preto e o branco.
Experimentos com as cores

RECURSOS DIDÁTICOS

Pincel e papel.

AVALIAÇÃO

Tabelas de cores criadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. **Os instantes da Abordagem Triangular na Arte/Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOGH, Vincent Van. **Cartas a Théo**. Editora: L&PM Editores. 2002.

PLANO DE AULA (Quarto dia até o oitavo/ 2h/aulas)**PLANO DE AULA(2h/aulas)****OBJETIVOS**

O aluno deve se aprofundar na criação, usando desenho e pintura.

Além de apresentar elementos das culturas indígenas e afro-brasileiras nos trabalhos artísticos criados.

CONTEÚDO

Técnicas de desenho e pintura.

Assimilação de elementos da cultura afro-brasileira e indígena.

METODOLOGIA

Experimentos com as cores e o desenho com a finalidade de criação.

RECURSOS DIDÁTICOS

Tinta guache, pincel e papel.

AVALIAÇÃO

Verificar se o aluno consegue se aprofundar nas técnicas já assimiladas de forma intuitiva. Se representa elementos da cultura afro-brasileira e indígena.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. **Os instantes da Abordagem Triangular na Arte/Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOGH, Vincent Van. **Cartas a Théo**. Editora: L&PM Editores. 2002.

ANEXO A – IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS (MARACATU JARDIM IRACEMA)

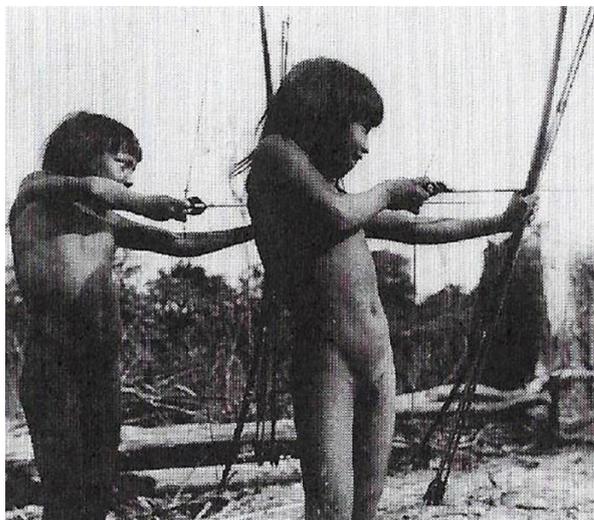


Fonte: https://www.facebook.com/pg/nacaoiracema/photos/?ref=page_internal

ANEXO B –IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS (MARACATU JARDIM IRACEMA E O DRAGÃO DO MAR)



**ANEXO C –IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS (INDIOS URUBUS-
KAAPOR E TREMENBES DE CAUCAIA)**



Fonte: RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios/Os Urubus-Kaapor**.
1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

ANEXO D –IMAGENS IMPRESSAS USADAS NAS AULAS (TAPEBA DE CAUCAIA)



Fonte: <https://www.vice.com/pt/article/mgqnn8/indios-tapeba-ceara-terras>

ANEXO E – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E EXCLARECIDO(TCLE)

PESQUISADOR: Solange Maria Pitombeira de Lima

CONTEXTO DA PESQUISA: Pesquisa realizada como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Artes do Mestrado Profissional – PROFARTES (Universidade Federal do Ceará).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o contato com um repertório imagético de índios e afro-brasileiros influenciarão o processo de criação dos alunos nas aulas de Artes Visuais. Além de abordar dinâmicas existentes entre essas temáticas e os processos em envolvem a criação artística dentro de um contexto social e cultural.

SUA PARTICIPAÇÃO: Consiste na autorização da realização desta pesquisa na escola. Essa pesquisa poderá ser utilizada em outros trabalhos acadêmicos. O nome da escola e qualquer tipo de identificação não serão utilizados.

CONSENTIMENTO: Visando assegurar o consentimento para a realização de fotografias e a utilização de dados na pesquisa eu, _____ concordo que o mesmo realize a pesquisa nessa escola. Entendendo que se trata de uma pesquisa acadêmica sem nenhum pagamento por essa participação.