



DESENHANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL NÃO CONSAGRADO TAMBÉM

Cristina Souza Krauss Serrano. UFMG¹

RESUMO: As aulas de artes visuais proporcionam subsídios para ampliar o repertório imagético, cabendo ao professor de Arte atuar como um agente fundamental na construção da aprendizagem dessa área de conhecimento, na medida em que promove a imaginação e o pensamento reflexivo. A possibilidade de trabalhar com projetos em que conteúdos específicos de arte sejam contemplados demandam planejamento e flexibilidade, bem como estratégias que assegurem o engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de arte. Imaginação. Metáforas. Cognição. Desenho.

ABSTRACT: *The visual arts classes offers support which allows to extend the imagetic repertoire. Given this, the Art teacher plays the role of a fundamental agent throughout the learning construction into this field of knowledge, as far as he or she is concerned with stimulating the imagination and reflexive thought. The possibility of working with projects, in which specific art contents are conceived, demands planning and flexibility as well as strategies which assure the student's engagement.*

Key words: *Art Teaching. Imagination. Metaphors. Cognition. Drawing.*

Introdução

É comum a criança, ao ingressar na escola, iniciar um processo de substituição da arte por outras atividades, uma vez que o ensino de Arte não conseguiu conquistar o devido espaço como disciplina curricular. A Arte, em muitas situações, ainda não é tida como conhecimento, por isso acaba sendo preterida no cotidiano escolar

A escola e a sala de aula são lugares de limitações, mas também de possibilidades. Educador@s em arte, com seu conhecimento e experiência, podem descobrir vias que @s levem além dos limites já delineados e imergir no potencial da arte como parte da vida. (PIMENTEL, 1999, p.131)

E nesse contexto, o desenho, anteriormente tão presente no universo infantil, é deixado de lado. Contudo não se pode esquecer que o aprendizado, que inicialmente ocorre de forma espontânea, pode ser enriquecido, ampliado na escola, desde que as condições sejam realmente favoráveis.

A criança desenha com frequência; o adolescente o faz raramente; e o adulto, quando é artista. Para que se desenhe menos ou nada, entra em ação uma estratégia de inibição da atividade expressiva que tem como personagens a escola, a família e as comunicações massificadas. Nosso campo de ação, porém, é a escola. [...] Faltam-lhe condições suficientes para que este potencial aflore, permaneça e se desenvolva. (DWORECKI, 1992, p. 67)

É importante frisar que, para se caracterizar o desenho infantil, é necessário “tornar-se sensível ao universo gráfico infantil, é preciso que o educador se instrumentalize em relação à linguagem gráfica” (DERDYK, 1989, p.13). A análise e a compreensão do desenho infantil proporcionam ao educador mais possibilidades de adentrar no ato de criar, de expressar as ideias e os sentimentos da criança, além de participar dos pensamentos desse processo de conhecimento de forma mais efetiva.

Para tanto, é importante conhecer e identificar determinadas fases ou etapas comuns no processo de desenvolvimento do desenho enquanto sistema de representação. Embora cada fase apresente especificidades, alguns autores acreditam que não há uma idade determinada para iniciar e terminar cada um desses períodos. O que se configura como determinante em cada umas dessas ‘fases’ seriam as oportunidades, interferências e estímulos recebidos ao longo do desenvolvimento gráfico-plástico, bem como o contexto cultural em que a criança está inserida.

Até aproximadamente os oito anos de idade, Derdik (1989), em consonância com muitos dos autores que estudam o desenho infantil, assegura que as crianças estão mais focadas no objeto que desenharam e que estes sejam claramente reconhecíveis e não necessariamente ‘corretamente’ desenhados. Por volta dos oito ou nove anos, as expectativas das crianças se ampliam, e as crianças almejam que seus desenhos não sejam apenas identificáveis, mas visualmente realistas. Daí um aumento significativo no nível de exigência dos desenhos produzidos.

Assim, a presente pesquisa buscou investigar o processo de ensino/aprendizagem do Desenho, como conteúdo da disciplina curricular Artes Visuais na faixa etária entre 9 e 12 anos por meio de um projeto de trabalho cujo objetivo foi explorar a compreensão do Desenho como processo fundamental de percepção e produção de conhecimento a partir do patrimônio cultural local,

inclusive o não consagrado. Além de se discutir questões relativas à prática do Desenho como manifestação autônoma, bem como sua relação com a diversidade de modalidades artísticas, inclusive contemporâneas (instalação, performance, intervenções urbanas etc). Enfatizou-se também a abordagem da relação do desenho com a realidade, a imaginação, o Estado, a sociedade, o mercado, a história, consigo mesmo, sempre tendo como propósito não a ênfase no produto, mas no processo do Desenho como conteúdo – artístico e estético – das aulas da disciplina curricular Artes Visuais. E por fim, uma preocupação com a construção de um olhar capaz de contribuir para que estes estudantes sejam bons e críticos observadores da realidade.

O Ponto, a Linha, o Plano num Projeto de Ensino de Artes Visuais: Desenhando o Patrimônio Cultural Local Não Consagrado Também

O projeto foi desenvolvido em conformidade com as indicações da legislação em vigor, LDBEN 9394/96, e as proposições curriculares oficiais, PCN/Arte (1998), PCMG/Arte (2005) e o CBC/Arte (2005). Salientando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao utilizar a nomenclatura Artes Visuais (Audiovisuais), alargam o conceito do ensino de Arte na escola, abarcando outras formas de expressão artística, além das já consagradas e tradicionais – desenho, pintura, gravura, escultura – incorporando outras manifestações que advêm dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, são incluídos, assim, tanto na fruição como na produção das ‘respostas poéticas visuais’.

Uma inserção que se procurou fazer sem perder de vista o questionamento sobre as possibilidades de se desfrutar de todas essas tecnologias contemporâneas nas aulas de Desenho, mas com o pensamento reflexivo sempre acoplado às ações, uma vez que o artista/professor/pesquisador ao utilizá-las ainda que como apenas ferramentas, na fase de concepção das aulas, nos apontamentos escritos ou imagéticos, elas já se configuram como instrumento de criação e de divulgação. E com relação aos estudantes se procurou buscar um diálogo constante acerca do uso dessas tecnologias contemporâneas de forma que as propostas do educador sempre coadunassem com o conhecimento trazido pelo educando.

Conjugando a Abordagem Triangular proposta por Barbosa (1998) que busca imprimir postura crítica na cognição produzida pelo discente com a mediação do docente acerca da visualidade o projeto iniciou seu desenvolvimento. E como assinala a própria idealizadora da proposta, os três eixos fruir, contextualizar e fazer não se organizam em uma sequência prévia, tampouco por um determinado procedimento: cada professor deve construir a sua metodologia, e a mesma deve ser capaz de organizar conhecimentos específicos sobre procedimentos, materiais, suscitar diversas possibilidades de apreciação, desencadear questionamentos acerca da arte e sua contextualização, além de propiciar formação, por meio da visualidade, de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Na sequência, o projeto também se apoiou no conceito de metáforas cognitivas proposto por Arthur Efland (2002) que, segundo o autor, criam possibilidades estruturais de pensamento e aprendizagem. A cognição, por meio do pensamento reflexivo imagético também contribui para o pensamento crítico, uma preocupação que permeou todo o projeto, uma vez que a questão do olhar para o patrimônio cultural consagrado e o não consagrado, aquele que não é objeto de proteção legal, de reconhecimento oficial sempre se confrontaram. E o alcance desse objetivo verificou-se no incentivo à imaginação:

As artes são lugares em que os saltos metafóricos da imaginação se apreciam por seu potencial e excelência estética. Além disso, é na arte onde a experiência, a natureza, e a estrutura da metáfora se convertem no principal objeto de estudo. Este ocorre em atividades que os indivíduos criam obras de arte, mas também entra em jogo a interpretação das obras de arte (EFLAND, 2002, p. 153).

Ao discorrer sobre as características que permeiam a arte, esse mesmo autor destaca de forma enfática, a imaginação:

A imaginação se identifica com uma atividade amplamente estruturadora que utiliza a metáfora e a narrativa para estabelecer novos significados e conseguir representações coerentes, com padrões e unificadas. A imaginação é essencial para nossa capacidade racional para encontrar conexões significativas, obter inferências e resolver problemas (EFLAND, 2002, p. 159).

Embora ocorram em todos os domínios do saber, as “experiências de ações metafóricas da mente como construção de sentidos” são bastante relevantes e frequentes na arte. “O que distingue a experiência artística de outras experiências

não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética” (PIMENTEL, 2009, p.34).

Na escolha do *corpus* inicial para a formação de um repertório de Desenho a ser apresentado aos alunos privilegiou-se uma escolha dialógica entre: professores de Arte, escola e estudantes em seus respectivos locais de trabalho. Assim, como resultado desse diálogo, para reiterar a valorização do espaço, a cidade de São João del-Rei e seu entorno, local onde esses discentes vivem e estudam, foram selecionados desenhos que compõem o Caderno de Desenhos de Tarsila do Amaral realizados na sua Viagem a Minas em 1924, inclusive a São João del-Rei², que bem retratam esse patrimônio cultural local consagrado, tombado.

Tal escolha, contudo, desde o momento inicial já procurou encetar a discussão sobre patrimônio cultural consagrado e não consagrado, destacando que a época da viagem era o instante do engendramento de uma identidade nacional alicerçada na arte e cultura do Brasil Colônia. Um momento de implementação das políticas de preservação do patrimônio cultural em que a escolha dos futuros ‘bens culturais’ a serem preservados, conservados, consagrados pelo instituto do tombamento se revelava, e ainda se revela, como uma operação estritamente política e sempre permeada por uma atmosfera conflituosa acerca da definição do repertório de bens que serão chancelados como patrimônio e, por conseguinte, legados às gerações futuras.

Esse conjunto de imagens acompanhado da discussão sobre patrimônio cultural consagrado e não consagrado ao ser apresentado para os estudantes suscitou a construção de uma rede mental na qual eles ampliaram o repertório imagético já conhecido. Assim ficou evidenciado que a aprendizagem ocorre com muito mais sentido quando os conteúdos trabalhados fazem parte do cotidiano dos estudantes, “especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida” (Parsons, 2006, p. 296).

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o

sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito a dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não preconceituosa com a diversidade das culturas. (IAVELBERG, 2003, p. 12)

Embora desde o primeiro instante tenha se buscado questionar o olhar de Tarsila na seleção das paisagens, monumentos que foram registrados no seu caderno. Não seria um olhar branco, católico, barroco? Observou-se que a utilização de obras de arte como uma forma de valorização da arte brasileira nas aulas de Artes Visuais também se configurou como uma importante estratégia, uma vez que hoje se discute (DERDYK, 1989) como o trabalho com obras de arte pode ser interessante para que a criança olhe para os artistas consagrados sem reverenciá-los como seres anormais e se enxergue como alguém também capaz de criar e construir relações através de uma linguagem visual e simbólica. O que no caso da faixa etária em questão, 9 a 12 anos, que começa a apresentar desinteresse pelo Desenho foi de extrema relevância.

Nesse diálogo entre a criança e o mundo imagético em que ela está mergulhada, Derdik chama a atenção para o fato de os imaginários infantis estarem sendo mediados e formulados pelas diversas produções culturais, destacando que

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. “A TV traz o mundo para você”. O imaginário contemporâneo é entregue em domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, aonde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia. (DERDYK, 1989, p.53).

A valorização da arte brasileira nas aulas de Artes Visuais é oferecida como alternativa para esses ‘clichês estereotipados’, o que relembra as ideias já desenvolvidas por Mário de Andrade, há um século, acerca da arte, da educação e do desenho de crianças e jovens, bem como sua convicção sobre a imprescindibilidade da ampliação de acesso aos bens culturais por parte de todas as camadas da população.

Assim, o Desenho foi apresentado enquanto conteúdo da disciplina curricular Artes Visuais e que deve ser trabalhado como conhecimento artístico com seus

conceitos, modalidades, técnicas, suportes, materiais e como conhecimento estético, com o legado da História da Arte internacional, brasileira e mineira, tanto de autores consagrados, mas também não consagrados. Não se pode prescindir também da inserção de artes que normalmente não são curatorialmente reconhecidas, mas de igual importância como o artesanato, a arte popular, a arte de mídia eletrônica dentre outras.

Lembrando que, na construção do conhecimento artístico,

é importante desenvolver-se a competência de saber ver e analisar a imagem, para que se possa, ao produzir imagens, fazer com que ela tenha significação tanto para o autor, quanto para quem vai vê-la. (PIMENTEL, 2003, p. 113).

Para desenvolver a discussão sobre o desenho como conhecimento artístico se iniciou indagando: como acontece essa ação que se faz presente desde a mais tenra idade e nos acompanha ao longo da vida? Inúmeras respostas vieram à baila.

Desenho! O que é o Desenho? ³

Pontos, linhas e planos realizados com um lápis, uma caneta ou um pincel sobre o papel conformam o espaço “gerando novos significados: ora é o papel mero suporte para a linha vaidosa, ora fundo para as encenações lineares, ora surge como luz, como figura, como valor, como presença” (DERDYK, 1989, p.146). Eis o desenho.

Até os primeiros anos do século XX, não se encontravam dificuldades em definir o desenho, era o exercício acadêmico da forma, o nu, a natureza morta, a paisagem ou, tão somente, os estudos, esboços preparatórios para outra obra. Isso não ocorre mais, contemporaneamente. E para conceituá-lo hoje, na contemporaneidade, em que observamos a diversidade, seja de processos, de técnicas ou de conceitos, recorreremos ao crítico de arte Frederico Moraes:

É tudo. Ou quase tudo. Qualquer coisa - linha, traço, rabisco, garatuja, mancha, borrão, pincelada, corte, recorte, dobra, ponto, retícula, signos linguísticos e matemáticos, fórmulas científicas, logotipos, assinaturas, datas, dedicatórias, cartas, costura, bordado, rasgaduras, colagens, decalques, esfregaduras, carimbos. (MORAES, 2005, p.18)

O desenho supõe uma ação do desenhista (o que poderia ser chamado de *desígnio*) em relação à realidade: o desenhista pode desejar imitar a sua realidade sensível, transformá-la, criar uma nova realidade com as características próprias, ele interfere e sofre interferências dessa mesma realidade.

O desenho, sabe-se, pode ser visto como um meio e como um fim. Como meio, é um instrumento utilizado para a compreensão, reflexão e construção do mundo. Já o desenho como um fim em si mesmo, faz dele uma expressão autônoma nas artes visuais. Anteriormente atrelado a outras formas de criação artística, como a pintura, a escultura ou a arquitetura, o desenho a partir da Renascença e nos períodos subsequentes passou a ser valorizado como obra de arte autônoma.⁴

Já para o engendramento do conhecimento estético é importante que o aluno não se posicione de forma passiva, tampouco atemporal:

o conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção de um ensino contemporâneo, que leve em conta as manifestações da arte que estamos vivendo, do cotidiano social / cultural / individual de quem ensina/aprende. (PIMENTEL, 2009, p.25).

Isso torna imperioso ao professor de Artes Visuais o conhecimento e a apresentação do legado do Desenho⁵ na História da Arte internacional, brasileira e mineira aos seus discentes. Embora apenas uma parte (ainda muito pequena) dos livros didáticos apresente como referência, além de produções de artistas europeus, brancos e masculinos, também obras de arte da América, Ásia, Mundo Árabe-Islã, África, bem como artistas de minorias étnicas ou mulheres artistas, é importante que nas referências do Desenho como conhecimento estético constem a produção da humanidade no seu todo, o legado da História da Arte Ocidental (Europa, América – Brasil e Minas) e também Oriental (Ásia, Mundo Árabe – Islã, África), desde os tempos ‘pré-históricos’ à contemporaneidade, ou seja, o desenho ao longo do tempo e ao largo do espaço, bem como os quadrinhos, o grafite, dentre outros, sempre tão caros aos estudantes na faixa etária em questão.

Com isso oportunizou-se e incrementou-se a discussão acerca do *corpus* escolhido, os desenhos de Tarsila na viagem a Minas, do ponto de vista estético, se são modernos, modernistas? Eis o limiar da discussão do ponto de vista estético, destacando que

O verdadeiro requinte estético está em aboli-lo. No fundo todo artista aspira à nudez de alma da criança, a qual nunca se aplica em copiar uma realidade, mas cria um mundo novo – se não mais real pelo menos mais comovente – com elementos característicos do mundo velho. (MILLIET, 1953, p. 16 - 17)

E no caso do *corpus* em questão Tarsila, de forma especial, buscou captar na paisagem 'barroca mineira', a inspiração para os seus desenhos, que, para muitos, também podem ser fruídos como caligrafia. Ressalta-se que este diálogo entre desenho e caligrafia nesse conjunto de desenhos de Tarsila também se configurou como um importante aporte para o trabalho em sala de aula com Desenho e nessa faixa etária de 9 a 12 anos. E dessa amálgama da arte poética, lembramos Mário de Andrade quando ele diz que

da mesma forma que as artes da palavra, [o Desenho] é essencialmente uma arte intelectual, que a gente deve compreender com os dados experimentais, ou melhor, confrontadores, da inteligência”, os desenhos são arte poética, “são para a gente folhear, são para serem lidos que nem poesias, haicais, são rubaes, são quadrinhas e sonetos. (ANDRADE, 1984, p.65 *et seq.*).

Assim com uma prática pedagógica que auxilie a criança na construção de um repertório imagético, desenvolvendo o conhecimento artístico e estético, de modo simultâneo, reforçando a idéia de uma educação pelo olhar, com ênfase para a cognição imaginativa, foi desenvolvida essa proposta educacional, ora analisada em que o planejamento de atividades e aulas de Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais ressaltou a importância sobre a construção desse olhar.

Compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da arte erudita, popular, internacional ou local: sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano. (PILLAR, 2004, p. 54 - 55)

No projeto também se propôs a inserção de espaços múltiplos e situações diferenciadas onde não apenas o ambiente de sala de aula foi privilegiado, mas também as atividades realizadas em visitas orientadas (inclusive virtuais aos sítios que abrigam as referidas obras da artista em questão), expedições de reconhecimento aos locais do itinerário percorrido pelos modernistas, na Semana Santa de 1924, em Minas, no caso, a cidade de São João del-Rei.

Read assinala que a fruição não se opera apenas por meio de contemplação passiva, os sentidos da criança podem ser ampliados “através da ação, e a ação requer espaço, não o espaço restrito de uma sala ou de um ginásio, mas o espaço da natureza, onde ela possa ter liberdade de movimento, liberdade para vaguear.” (READ, 1968, p. 360).

Verificou-se que a inovação e a atualização da inserção de tecnologias contemporâneas no processo de ensino e aprendizagem de Arte no ambiente escolar acabaram por evocar as ações de Tarsila na viagem a Minas, pois assim como o passado, representado pelas paisagens barrocas, foi fruído, (re)produzido pela espectadora/artista Tarsila por meio das “modernas janelas” dos vagões do trem ou dos vidros do automóvel, também por meio das “contemporâneas janelas” das câmeras fotográficas digitais, da tela do computador foi possível, além da fruição, a produção de respostas poéticas visuais, bem como a contextualização, por parte dos estudantes, tendo como ponto de partida os desenhos realizados pela artista nessa viagem.

Foi uma possibilidade desses estudantes/produtores e apreciadores (autores, além de fruidores) –, fazerem ‘releituras’ dessas obras de arte, repertório visual da nossa arte brasileira, com a utilização de tecnologias contemporâneas, lembrando que, ao explorarem essas potencialidades artísticas estiveram sintonizados com o tempo e o espaço em que vivem. Tais produções realizadas foram resultado de momentos criativos em que estiveram conjugadas emoção e razão, afinal quando ao se produzir arte se produz conhecimento.

Destacamos que, no ensino de Arte, a importância não deve recair sobre o fim do processo, sobre a ‘resposta poética visual’ produzida. Deve-se pensar no processo de criação como um todo, o processo pelo qual o discente pensou e elaborou a sua ‘resposta poética visual’ considerando-se a relação estabelecida com o mundo que está no seu entorno.

A avaliação nesse projeto procurou ser de metodologia formativa, buscando a construção de conhecimentos durante todo o processo pedagógico e encampando as diversas áreas (a factual, a conceitual, a comportamental e a atitudinal) de forma sistemática, e, com isso, obtendo não apenas dados quantitativos, mas principalmente qualitativos.

Deve-se pensar que o educando/produtor, e apreciador ao construir um objeto artístico, estético, está imprimindo nele tudo aquilo que percebe, sente, pensa e conhece, e que ali estão imbricadas a emoção e a razão. E cabe ao educador em Arte (o educador que sabe arte e sabe ensinar Arte) estar atento a todo esse processo do conhecimento humano em que se conjuga o que é sentido e o que é pensado.

O ensino/aprendizagem de Artes Visuais, contemporaneamente, é um processo que deve extrapolar os níveis comuns de inteligência e de percepção, deve levar à formação de estudantes que se posicionem de forma crítica e ativa no mundo.

Considerações Finais

Efland (2002) e Barbosa (1998) apresentam argumentos consistentes que articulam a imaginação e a cognição nas aulas de Arte. As aulas de Arte propiciam a cognição por meio do acesso e estímulo rápido à imaginação, das inúmeras possibilidades de execução e de uma nova percepção do seu entorno. Para tanto,

propiciar a elaboração de formas originais de produção de imagens supõe haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O ensino de arte contemporâneo deve estar atento a isso. (PIMENTEL, 2009, p. 35)

Essa postura é que propicia aos alunos engendrarem pensamentos artísticos, estéticos reflexivos. Ao eleger o *corpus* a ser desenhado o olhar é apenas “branco, barroco e católico”? Recai apenas sobre bens culturais que compõem o denominado patrimônio cultural consagrado ou se amplia, se alonga, se alarga?

A melhor maneira de livrar-se dos bloqueios à criatividade é buscar ambientes estimulantes, onde seja possível se expressar livremente e testar diferentes meios e perspectivas. Infelizmente nossa sociedade, o mesmo tempo que valoriza a criatividade como atributo necessário, privilegia os conformistas, estimula a memorização, a resposta única, os resultados mensuráveis e o excesso de regras (PIMENTEL, 2008, p.8).

Assim, a arte, que é detentora de um viés transgressor cognitivo que se potencializa no coletivo, na escola, acaba se restringindo, em grande parte das vezes, a posturas tímidas e contidas. Rizzi salienta ainda a necessidade de se

lançar aos riscos inerentes às novas possibilidades que sempre estão presentes na arte.

Ao abordarmos a configuração complexa do ensino da arte, podemos perceber a riqueza dos conteúdos, dos caminhos e das possibilidades articulatórias que a construção do conhecimento em artes pode oferecer aos educadores, alunos e suas comunidades. Podemos ainda perceber que, para operar neste universo de caminhos e combinações, educadores, alunos e instituições têm que se abrir à possibilidade do acaso, do desconhecido e da incerteza (RIZZI, 2008, p.346).

E por fim, é importante destacar que a abordagem de diferentes recursos didáticos para o ensino de Artes Visuais, apresentando trabalhos, experiências, ações de professores/pesquisadores/artistas suscitou reflexões e condições de ampliação do repertório dos estudantes em relação a procedimentos artísticos e pedagógicos. Sempre com ênfase na imaginação que para Efland (2002)

O objetivo final da educação deveria ser a maximização do potencial cognitivo dos estudantes. Isso requer o reconhecimento do reino da imaginação e as ferramentas cognitivas, como a categorização e a metáfora, que permitem que esta operação, provavelmente em todas as disciplinas, mas fundamentalmente nas artes visuais (EFLAND, 2002, p.155).

Diante desse aparato de negociações diárias, o professor opta pelo seu caminho. Para cada escolha, uma consequência, um processo e um produto.

NOTAS

¹ Este artigo é um excerto da monografia de especialização em Ensino de Artes Visuais, intitulada “Piiiiuuuíí... da “janela” do trenzinho caipira e através de “janelas” virtuais: o ensino / a aprendizagem da arte modern(ist)a brasileira para crianças a partir dos desenhos das paisagens “barrocas mineiras” de Tarsila do Amaral” e defendida em junho/2010, junto ao Programa de Especialização da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² O 'Catálogo *Raisonné* de Tarsila do Amaral' foi o resultado da dedicação de cerca de 100 profissionais e vem acompanhado de um *cd-rom*, com as mesmas informações. É apresentado em três volumes - 'Pinturas' (com 296 páginas), 'Desenhos' (com 392 páginas) e 'Ilustrações, gravura, escultura e foto-biografia' (com 272 páginas). Do volume total de obras apresentadas à Comissão Técnica, 2.132 foram endossadas para publicação e 41 foram publicadas para fins de documentação. Também pode ser acessado por meio de endereço eletrônico: www.tarsiladoamaral.com.br

³ “O *disegno* do Renascimento, donde se originou a palavra para todas as outras línguas ligadas ao latim, como era de se esperar, tem dois conteúdos entrelaçados. Um significado e uma semântica dinâmicos que agitam a palavra pelo conflito que ela carrega consigo ao ser a expressão de uma linguagem para a técnica e de uma linguagem para a arte.” (ARTIGAS, aula inaugural pronunciada na FAU - USP, em 1º de março de 1977).

⁴ Sobre a história do desenho autônomo e a discussão teórica acerca da autonomia do desenho ver, por exemplo, a introdução teórica ao estudo dos desenhos de Georges Seurat. GROWE, Bernard et FRANZ, Erich. *Georges Seurat Dessins. A la lisière du rien*. Paris: Hermann, 1984; PIGNATTI, Terisio. *O desenho: de Altamira a Picasso*. São Paulo: Abril, 1982; LAVALLÉ, Pierre. *Le Dessin Français. Arts, Styles et Techniques*. Paris, Larousse, 1948; GLIMCHER, Arnold e GLIMCHER, Marc. *Je suis le cahier. I quaderni di Picasso*. Milano: Arnoldo Mondadori, 1986.

⁵ Certa vez Tarsila escreveu sobre a origem do desenho, lembrando “a romântica e conhecidíssima história, contada pela Grécia Antiga, em que uma bela moça, filha de um cerâmico de Sicione, chamado Dibutade, ao separar-se do bem amado que partia para longes terras, desenhou-lhe o perfil, conformando com um carvão a silhueta querida, projetada como uma sombra numa parede branca”, no *Diário de São Paulo* a 8 de janeiro de 1946, p.4, no artigo intitulado *Fotografia*.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabrício. **Arte-educação: emoção e racionalidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

ANDRADE, Mário de. Do Desenho. In: **Aspectos das Artes Plásticas no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1984.

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

BARBOSA, Ana Mae. [Org.]. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho, Desenvolvimento do Grafismo Infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DERDYK, Edith. [Org.]. **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac. 2007.

DWORECKI, S. Criança: evitando a perda de sua capacidade de figurar **Série Ideias** n. 10. São Paulo: FDE, 1992.

EFLAND, Arthur. **Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College Press; Reston, VA: National Art Education Association, 2002.

FABRIS, Annateresa. Modernidade e Vanguarda: o caso brasileiro. In: FABRIS, Annateresa (org). **Modernidade e Modernismo no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MILLIET, Sérgio. **Tarsila do Amaral**. Artistas Brasileiros Contemporâneos. N. 4. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1953.

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

PARSONS, Michael. **Compreender a Arte**. Lisboa: Presença, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e Construção de Conhecimento na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais**. 1. ed. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

_____. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae [org.]. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Criatividade: Uma Prática Possível?** Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; CUNHA, Evandro J. Lemos; MOURA, José Adolfo. Proposta Curricular – **Arte para o Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, L.G.. [Org.]. **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2009

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

RIZZI, Maria Christina. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae [org.] **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SOUICY, Donald. Não Existe Expressão sem Conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae [Org.]. **Arte Educação Contemporânea: consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

Cristina Souza Krauss Serrano (Cristina Krauss)

Artista/Professora/Pesquisadora. Especialista em Ensino de Artes Visuais (UFMG). Especialista em Arte e Cultura Barroca (UFOP). Especialista (em formação) em Educação a Distância (PUCMinas). Desenvolve atividades (ensino, pesquisa, extensão) na área de Ensino de Artes Visuais a partir do patrimônio cultural local, inclusive com tecnologias contemporâneas, em ambiente formal e não formal.
