

ABORDAGEM TRIANGULAR E GRAVURA RELACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TRIANGULAR APPROACH AND RELATIONAL ENGRAVING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THE TEACHING OF ARTS IN BASIC SCHOOL

Alessandra Alves de Fontes Rodrigues

Mestranda em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora de Arte da Secretaria de Educação do município de Aracati – CE.

E-mail: alessandraartes@gmail.com

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Artes e Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professor do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: max@ifce.edu.br

Resumo: As relações entre a Abordagem Triangular e a Gravura Relacional é o tema deste artigo. Ele tem como objetivo tecer reflexões acerca dos desafios e das possibilidades de se trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional, como estratégia para que o estudante seja capaz de pensar criticamente sobre a arte, exercite sua capacidade criativa, desenvolva uma alfabetização visual e estética, e tenha um entendimento mais amplo da importância da arte na sua vida. Para alcançar esse objetivo, partiu-se do seguinte questionamento: “Quais são os desafios e as possibilidades de se trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional, em aulas de arte, na educação básica?”. Para responder a essa pergunta, foi feita uma pesquisa bibliográfica, baseada nos seguintes referenciais teóricos: Barbosa (2010), Abordagem Triangular; Lima (2021), Gravura Relacional; Bourriaud (2009), Estética Relacional. Os resultados alcançados evidenciam a importância de se trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional, por meio de aplicativos de criação de imagens, contribuindo para que a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização sejam trabalhados dentro de realidades vivenciadas pelos estudantes e possam proporcionar a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) nas aulas de arte. Sendo assim, a Abordagem Triangular e a Gravura Relacional influenciam diretamente

o processo de ensino/aprendizagem em arte, na educação básica, incluindo os contextos relacional, social e emocional do aluno.

Palavras-chave: Abordagem Triangular. Estética Relacional. Gravura Relacional. Inclusão. Educação básica.

Abstract: This article discusses the relationship between the Triangular Approach and the Relational Engraving to reflect on the challenges and possibilities for adopting the Triangular Approach combined with the Relational Engraving as a strategy for students. This procedure would engage them in a critical perspective about arts, developing their creative capacity, visual and aesthetic literacy, and contributing to their broad understanding of the importance of arts in their lives. The study was conducted from the following question: "What are the challenges and possibilities for adopting the Triangular Approach combined with the Relational Engraving for the teaching of arts in basic school?". To answer this question, bibliographic research was conducted based on the theoretical framework produced by Barbosa (2010), Triangular Approach; Lima (2021), Relational Engraving; Bourriaud (2009), Relational Aesthetic. Results suggest the importance of adopting the Triangular Approach combined with the Relational Engraving via apps for the creation of images, contributing to the adoption of work of art reading, artistic acting, and contextualization inside students' realities, as well as the inclusion of students with special educational needs in arts classes. Therefore, the Triangular Approach and the Relational Engraving, directly influence the process of teaching/learning arts in basic school, including the relational, social, and emotional context of students.

Keywords: Triangular Approach. Relational Aesthetic. Relational Engraving. Inclusion. Basic school.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo apresenta recursos capazes de facilitar o desenvolvimento da Gravura Relacional, por meio de *softwares*, *sites* interativos e aplicativos para *smartphones*, em que a gravação da imagem é feita a partir de uma "incisão e matriz numérica" (Lima, 2012), realizada no meio digital. Com o aumento do uso de aparelhos tecnológicos nas escolas, que facilitam o acesso dos estudantes aos mais variados recursos para o desenvolvimento de experimentos que envolvam esse tipo de gravura, pensar numa aula de arte que dialogue com a realidade das novas gerações torna-se necessário. Diante disso, fez-se o seguinte questionamento:

• Quais são os desafios e as possibilidades de se trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional, em aulas de arte, na educação básica?

Para responder a essa pergunta, foi feita uma pesquisa bibliográfica, baseada nos seguintes referenciais teóricos: Barbosa (2010), Abordagem Triangular; Lima (2021), Gravura Relacional; Bourriaud (2009), Estética Relacional.

Diante desse contexto, o presente trabalho propõe tecer reflexões acerca dos desafios e das possibilidades de se trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional, como estratégia para que o estudante seja capaz de pensar criticamente sobre a arte, exercite sua capacidade criativa, desenvolva uma alfabetização visual e estética, e tenha um entendimento mais amplo da importância da arte na sua vida.

Inicialmente, refletir-se-á sobre a Abordagem Triangular como possibilidade de se trabalhar o seu tríplice aspecto: fruição, contextualização e fazer artístico, segundo Barbosa (2010), contribuindo para a valorização do ensino de arte. Mediante o delineamento da Abordagem Triangular, pretende-se suscitar relações entre ela e a Gravura Relacional, segundo Lima (2021), como forma de aproximar a arte do educando e contribuir para um melhor desenvolvimento do seu processo criativo.

Barbosa (2010) propõe, na Abordagem Triangular, que a produção de arte deixe de ser um mero fazer artístico e faça a criança pensar sobre a arte de forma inteligente. Lima (2021) propõe, na Gravura Relacional, que o artista se relacione com o público não apenas no local de exposição, mas também na obra de arte. O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento da Abordagem Triangular com a Gravura Relacional no ambiente escolar, de modo a apontar os desafios, as possibilidades e a importância que isso representa para o processo de ensino/aprendizagem em arte, suscitar as relações entre os alunos, tornar o ambiente escolar mais dinâmico e facilitar ao estudante um aprendizado não apenas da arte em si, mas também das relações consigo mesmo, com a arte e com o outro.

ABORDAGEM TRIANGULAR

Desde os primórdios da humanidade, antes mesmo da invenção da escrita, o homem já utilizava imagens para comunicar graficamente as suas ideias por meio das inscrições rupestres. Registrar fatos, acontecimentos de uma época e momentos importantes sempre esteve presente no comportamento humano.

Segundo Barbosa (2010, p. 35), para além de um mero fazer artístico,

[...] a produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca.

Para além de códigos verbais, “temos que alfabetizar para a leitura da imagem” (Barbosa, 2010, p. 36).

Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não (Barbosa, 2010, p. 36).

Diante disso, percebe-se que, ao serem alfabetizadas visualmente, as pessoas conseguem entender a influência das imagens na vida delas, desde um comercial de TV até um cartaz, uma fotografia, um *outdoor* ou um *pop-up*, entre as inúmeras peças visuais que inundam o seu cotidiano.

Segundo Elliot Eisner (1988 *apud* Barbosa, 2010), as quatro coisas mais relevantes que se fazem com a arte são: produzir, ver, entender o lugar da arte na cultura com o passar do tempo e avaliar sua qualidade.

De acordo com Barbosa (2010, p. 38), “a história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto”.

Ainda conforme essa autora, a falta de proximidade com os paradigmas apreciativos da arte, por meio da sua história, “impede que aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor crítico da arte não só de agora mas da arte do futuro também” (Barbosa, 2010, p. 43).

Barbosa (2010, p. 43) faz um alerta para os que defendem a arte na escola com o intuito de liberar emoções: “as emoções podem se revelar em múltiplas expressões cárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas emoções se não somos levados a refletir acerca de nossas próprias respostas”.

O subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como forma de conhecimento mas como “um grito da alma” não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional. Lembro Wordsworth, que disse: “As artes têm que ver com as emoções mas não tão profundamente para levar às lágrimas”. Por outro lado, é bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade

criadora, tão caro aos defensores do que se convencionou chamar de livre expressão no ensino da arte, isto é, aos cultuadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte (Barbosa, 2010, p. 43).

Essas teorias da criatividade defendiam, desde os anos 1960, que a capacidade criadora precisava ser desenvolvida de modo que houvesse uma análise bem precisa do objeto criado. De acordo com Samuel Messick e Philip Jackson (1965 *apud* Barbosa, 2010), quando se observa o objeto criado, é necessário perguntar se ele retrata uma reação estética que indique surpresa, satisfação, estimulação e *saboreo*.

Contribuindo nesse sentido, os escritos de Ralph Smith, Vincent Lanier, Kenneth Marantz e Elliot Eisner difundiram “a ideia da educação estética ao lado da educação artística, isto é, o conhecimento e valor da obra de arte ao lado do fazer artístico” (Barbosa, 2010, p. 45). Porém, foi apenas a partir dos anos 1970 que os livros didáticos trouxeram para os professores orientações sobre a alfabetização visual e estética.

O primeiro livro amplamente divulgado que estabelecia para o ensino a relação entre arte como conhecimento e arte como performance foi de Edmund Feldman, *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*, publicado em 1970. Trata-se de uma digestão mais didática de outro livro do mesmo autor, *Art as Image and Idea*, não tão difundido. Para Feldman, aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem. O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental da sua teoria. Para ele, a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, descrição; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte: julgamento (Barbosa, 2010, p. 45-46).

Nesse cenário, entender uma obra de arte a partir das relações entre os elementos da linguagem visual, como forma, linha, cor etc., das particularidades de elaboração, como ordenação, agudeza, emoção etc., e do ponto de vista apreciativo, como “empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte” (Feldman, 1970 *apud* Barbosa, 2010, p. 46), auxilia no entendimento do mundo.

Barbosa (2010, p. 46) classifica o “método de leitura da obra de arte de Feldman como comparativo”, visto que Feldman sempre propõe a leitura de várias obras de arte, para que o estudante possa tirar suas próprias conclusões, a partir da comparação de questões visuais similares ou diferentes nas várias obras apresentadas.

Por exemplo, para a leitura do espaço arquitetônico e decorativo, nos faz comparar uma sala projetada por Lucas Samaras com os interiores de Hanna House, de Frank Lloyd Wright, e da Villa Shodan, de Le Corbusier, acrescentando ainda um interior de uma casa americana dos fins do século XIX caracteristicamente vitoriana.

Para mostrar a diferença entre pintura e desenho, isto é, a diferença entre construção por linhas (desenho) e construção por massa (pintura), nos faz comparar o *Monsieur Boileu at the Café*, de Henri Toulouse-Lautrec, e *Broadway*, de Mark Tobey, com *Nightawks*, de Edward Hopper, e *Woman I*, de Willem de Kooning. A mera visualidade comparativa impõe a evidência da diferença dos comportamentos construtivos através de linhas e de massas.

Para o estudo da linha, especificamente, Feldman propõe a análise das diferenças e semelhanças entre as linhas onduladas de uma cadeira de balanço Thonet e da escultura de Calder, *The Hostess*, em contraposição à angulosidade do quadro *Family Walk*, de Paul Klee, e das linhas agudas do quadro de Jacob Lawrence, *Pool Parlor* (Barbosa, 2010, p. 46-47).

O método comparativo de Feldman é de suma importância para que o estudante compreenda que são várias as maneiras de criar e interpretar uma obra de arte. Nesse sentido, no contexto escolar, o professor pode utilizar esse método para mostrar aos alunos, a partir das próprias criações deles, que existem diferentes maneiras de trabalhar os elementos da linguagem visual. Isso é importante para que os estudantes aprendam a valorizar os próprios trabalhos e a respeitar o trabalho dos colegas.

Barbosa (2010, p. 54) analisa as obras de Robert Saunders, Monique Brière e Rosalind Ragans, e faz reflexões acerca da leitura das obras de arte:

[...] as reproduções podem ser usadas para diferentes propósitos em diferentes séries. Isto é, o *Vermelho Pesado*, de Kandínski, pode ser usado a partir da quarta e da quinta séries e daí em diante, em outras séries, não havendo nenhum problema em fazer uma criança analisar a mesma imagem dois anos em seguida. Se ela amadureceu, a leitura será diferente de um ano para o outro. [...] para o método ser usado

com adultos é interessante que seja completado com leitura de outras imagens e objetos do meio ambiente construído. Acredito que ele deve ser sempre completado com a leitura arquitetônica e do design mesmo com crianças [...].

Em se tratando da obra de Monique Brière, Barbosa (2010, p. 68) apresenta as seguintes reflexões:

O comparativismo domina o livro de Monique Brière porque mesmo quando se propõe a analisar uma única obra, como no caso da pintura *The Fortune Teller*, de Georges La Tour, faz referências e leva as crianças a verem novamente obras analisadas anteriormente como *The Cardshorps*, de Caravaggio, desta vez, para analisar a luz e a categoria de pinturas que contam uma história ou têm anedótico como figura do discurso visual, não apenas para analisar uma representação de jogo. Podemos dizer melhor: há aulas centradas em uma única obra, mas sempre lida em comparação com outras.

A obra de Monique Brière “dá importância primordial ao fazer artístico, afirmando que a primeira coisa que um professor precisa conhecer é a fase de desenvolvimento gráfico das crianças da classe com a qual vai trabalhar” (Barbosa, 2010, p. 69).

Ainda segundo essa autora, resenhando alguns trechos da obra de Monique Brière, destinada à quinta série, “inicia a aula, quase sempre, através da atividade artística da criança para depois introduzir propostas que levam à leitura crítica, ao julgamento estético e à compreensão histórica das imagens produzidas por artistas” (Barbosa, 2010, p. 69). Priorizando o fazer artístico da criança, a produção dela vem antes das investigações a respeito da produção de artistas.

Na leitura de imagens criadas por artistas, estética, crítica e história são aspectos integrados de uma aula e não partes separadas como vemos comumente acontecer na utilização da metodologia do Getty Center. O importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte. Para isso usam-se conhecimentos de história, de estética e de crítica de arte (Barbosa, 2010, p. 69).

A suposição que se faz em relação ao trabalho de Monique Brière é que a autora realiza experiências com as crianças, trabalhando suas hipóteses, para depois descrever “o que já aconteceu em alguma aula” (Barbosa, 2010, p. 75).

Barbosa (2010), ao analisar a obra de Rosalind Ragans, informa-nos que ela é composta de dois volumes: o livro do aluno e o livro do professor. O livro do aluno não é composto de conteúdos convencionais, e o seu aspecto visual é “uma verdadeira obra de arte gráfica com todas as reproduções em cores” (Barbosa, 2010, p. 75).

A diagramação do livro estabelece duas narrativas, que, embora integradas, podem ser lidas separadamente: a narrativa verbal e a narrativa visual. Esta última cria um diálogo estético que inter-relaciona a obra de arte consagrada e bons trabalhos de alunos, entremeados de algumas imagens de arte popular e arte comercial de alta qualidade estética. Uma das possíveis interpretações desta narrativa visual é a afirmação da arte como artefato de alta qualidade estética, não importa se feito na escola, para a TV, para o uso cotidiano ou para a contemplação em museus (Barbosa, 2010, p. 75-76).

A obra de Rosalind Ragans, no volume destinado aos estudantes, é organizada de uma forma que eles consigam compreender “o que estão aprendendo e por quê” (Barbosa, 2010, p. 76).

Em primeiro lugar, defende a ideia da arte como uma forma de comunicação que transpõe as barreiras de diferentes países e que pode falar de modo a ultrapassar o simples ato de descrever alguma coisa ou contar uma história (Barbosa, 2010, p. 76).

Ao longo da obra, Rosalind Ragans dá ênfase à crítica de arte como elemento principal, tornando-a mais importante do que a história da arte, o fazer artístico e a estética: “Trata-se de um livro que não simplifica o entendimento da arte, mas demonstra a complexidade deste entendimento de forma simples” (Barbosa, 2010, p. 76).

ESTÉTICA RELACIONAL E GRAVURA RELACIONAL

Para refletir sobre a arte na contemporaneidade, é preciso compreender que a humanidade está em constante processo de evolução e que os valores de uma época passam por transformações, pelas novas gerações.

Segundo Bourriaud (2009), o discurso teórico sobre a arte precisa acompanhar a sua evolução e compreender que não se pode analisar a arte contemporânea sob o

viés de práticas passadas e de questões deixadas pelas gerações anteriores. Perceber os interesses da arte contemporânea e o seu diálogo com a sociedade, a história e a cultura irá facilitar ao crítico de arte a reconstituição de um complexo jogo de problemas e respostas de uma determinada época.

É comum à crítica contentar-se em refletir sobre questões do passado para justificar a ausência de respostas. Nesse sentido, não há como apegar-se às abordagens anteriores para tentar justificar a forma material das obras contemporâneas. Afinal, como ter um bom entendimento de obras que são processuais e comportamentais, mas não se apresentam nas formas e padrões tradicionais?

Noritoshi Hirakawa publica um pequeno classificado num jornal, à procura de uma jovem que aceite participar de sua exposição. Pierre Huyghe chama pessoas para a montagem de um elenco, coloca uma televisão à disposição do público, expõe a foto de operários trabalhando a alguns metros do canteiro de obras... Muitos outros nomes e trabalhos se somam à lista: em todos esses casos, a partida mais animadamente disputada no tabuleiro da arte se desenvolve em função de noções interativas, conviviais e relacionais (Bourriaud, 2009, p. 10-11).

Para Bourriaud (2009), nos últimos tempos, a comunicação tem limitado o contato humano a espaços de controle que dissolvem o vínculo social em diferentes elementos. A atividade artística busca, por meio de modesta ligação, desobstruir passagens e religar realidades apartadas: "As famosas 'auto-estradas de comunicação', com seus pedágios e espaços de lazer, ameaçam se impor como os únicos trajetos possíveis de um lugar a outro no mundo humano" (Bourriaud, 2009, p. 11).

Perante as mídias eletrônicas, os parques recreativos, os espaços de convívio, a proliferação dos moldes adequados de socialidade, vemo-nos pobres e sem recursos, como o rato de laboratório condenado a um percurso invariável em sua gaiola, com pedaços de queijo espalhados aqui e ali. Assim, o sujeito ideal da sociedade dos figurantes estaria reduzido à condição de consumidor de tempo e de espaço, pois o que não pode ser comercializado está fadado a desaparecer. Em breve, as relações humanas não conseguirão se manter fora desses espaços mercantis: somos intimados a conversar em volta de uma bebida e seus respectivos impostos, forma simbólica do convívio contemporâneo (Bourriaud, 2009, p. 11-12).

Ainda segundo Bourriaud (2009, p. 12), num mundo onde a divisão do trabalho, a superespecialização, a mecanização humana e a lei do lucro passam a ser as regras do jogo, é de interesse dos governantes que as relações humanas sejam direcionadas para caminhos que tenham essa finalidade e se “processem segundo alguns princípios simples, controláveis e repetíveis”.

Guy Debord (1967 *apud* Bourriaud, 2009) fala da “sociedade do espetáculo”, em que as relações humanas se afastam e não são mais “diretamente vividas”, tornando-se assim uma representação “espetacular”. Na visão de Guy Debord (1967 *apud* Bourriaud, 2009, p. 12-13), “o mundo da arte não passava de um depósito de exemplos do que seria preciso ‘realizar’ concretamente na vida cotidiana”. Bourriaud (2009, p. 12) vai de encontro a essa ideia de Debord e argumenta sobre “a problemática mais candente da arte atual: será ainda possível gerar relações no mundo, num campo prático – a história da arte – tradicionalmente destinado à ‘representação’ delas?”. Ele argumenta que “hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos” (Bourriaud, 2009, p. 13).

A possibilidade de uma arte relacional (uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado) atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna. Em termos sociológicos gerais, essa evolução deriva sobretudo do nascimento de uma cultura urbana mundial e da aplicação desse modelo citadino a praticamente todos os fenômenos culturais. A urbanização generalizada que se desenvolveu após o final da Segunda Guerra Mundial permitiu um aumento extraordinário dos intercâmbios sociais e uma maior mobilidade dos indivíduos (graças ao desenvolvimento rododiferroviário e das telecomunicações e à progressiva abertura dos locais isolados, simultaneamente a uma maior abertura das mentalidades) (Bourriaud, 2009, p. 19-20).

Com a redução de tamanho das habitações nas áreas urbanas, observa-se a redução da escala dos móveis e objetos, com o intuito de facilitar seus manuseios. Nesse contexto, a ostentação que havia em relação à obra de arte, com o seu “ar de luxo senhorial”, realizada em grandes dimensões, para “*distinguir* do João-ninguém seu proprietário”, passa a se adequar às reduções de tamanho dos apartamentos, havendo então uma “mudança da função e do modo de apresentação das obras” (Bourriaud, 2009, p. 20, grifo do autor).

O que está desaparecendo sob nossos olhos é apenas essa concepção falsamente aristocrática da disposição das obras de arte, ligada ao sentimento de adquirir um território. Em outros termos, já não se pode considerar a obra contemporânea como um espaço a ser percorrido (a “volta pela casa” do proprietário é semelhante à do colecionador). Agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada (Bourriaud, 2009, p. 20).

A cidade permitiu uma aproximação maior entre as pessoas, o que refletiu em práticas artísticas com um certo grau de intersubjetividade. Em exposições artísticas, ao contrário da televisão, da literatura, do teatro e do cinema, essa aproximação é ainda maior, porque, numa exposição, os comentários a respeito das obras de arte podem ser feitos no momento em que elas estão sendo expostas, estreitando o “espaço das relações” (Bourriaud, 2009, p. 21).

Lima (2021, p. 2) nos traz uma contribuição sobre a relação do artista com o público não apenas no espaço expositivo, mas também na própria obra de arte:

Por que a gravura precisa ser concluída no ateliê? O espectador não pode completar o trabalho iniciado pelo artista, tornando-se, assim, o coautor? Como ampliar a área da gravura, quebrando seu estatuto com vistas a permitir interações no espaço expositivo?

Em um estudo de caso, Lima (2021) desenvolve uma pesquisa sobre arte e analisa um experimento que propunha uma relação direta do espectador com a obra de arte, a partir da intervenção em três xilogravuras, expostas no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará. No experimento, o espectador pôde intervir diretamente no trabalho do artista.

Esses trabalhos foram expostos com moldura, mas sem o vidro de proteção. Ao lado de cada xilogravura, fixamos um fio de nylon com uma caneta sugerindo uma possível relação e intervenção. Câmeras fotográficas e videográficas estavam posicionadas para gravar e fotografar gestos, falas e reações das pessoas ante às obras. Além disso, entrevistamos as 10 (dez) pessoas que interagiram com os trabalhos expostos e transpomos suas falas espontâneas captadas pelas câmeras. Nesse espaço expositivo, observamos as interações dos espectadores por meio de filmagem, fotografias e diálogos (Lima, 2021, p. 2).

Segundo Lima (2021, p. 3), diante da análise dos dados coletados, chega-se ao entendimento de que é possível a realização de Gravura Relacional e que “sua maior utilização nos espaços expositivos contribui para a ampliação e aproximação da gravura com o público”.

A proposta de uma Gravura Relacional possibilita uma abordagem de práticas em que as relações do espectador com a gravura transpassam a grandeza da apreciação, uma participação e transitividade com a obra no espaço expositivo. Além disso, abre-se outra possibilidade de ensino da gravura, ampliando o processo de ensino/aprendizagem (Lima, 2021, p. 3).

Sendo assim, a Gravura Relacional trabalhada na sala de aula e exposta para o espectador no ambiente escolar irá possibilitar a relação da comunidade com a gravura, ampliando a experiência do estudante no ato criador e fazendo-o perceber a importância das relações do seu trabalho com o público.

Segundo Lima (2021), embora as relações e interações na obra de arte não sejam novas, já se fazendo presentes em vários trabalhos no decurso da história, a exemplo da obra de artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark, existem poucas análises e discussões dessas interações em relação à gravura.

Que aspectos, entretanto, serão incorporados à gravura quando exposta de modo inacabado e sua conclusão se configurar apenas após a interação do público? Essa interatividade com a obra de arte permite que seu estado seja ativo e estimule a participação constante de coautores nos museus, galerias e espaços diversos em que realizamos mostras (Lima, 2021, p. 4).

Nesse sentido, a relação do público com a obra de arte irá configurar-se numa relação mais ativa e menos passiva, ampliando o desenvolvimento criativo da obra, que estaria impregnada da emoção, da percepção, da vivência cultural e da experiência relacional do seu público/coautor.

De acordo com Bourriaud (2009, p. 36), “Delacroix já escrevia em seu diário que um quadro bom ‘condensava’ momentaneamente uma emoção que o olhar do espectador deveria reviver e prolongar”.

Segundo Lima (2021, p. 4), o prolongamento citado na frase de Delacroix faz imaginar que a gravura pode ser concluída no espaço expositivo, a partir da intervenção de várias mãos: “Essa gravura precisa de outras pessoas para que sua imagem crie uma composição”.

Essa noção de transitividade introduz no domínio estético a desordem formal inerente ao diálogo; ela nega a existência de um “lugar da arte” específico em favor de uma discursividade sempre inacabada e de um desejo jamais saciado de disseminação. Jean-Luc Godard, aliás, insurgia-se contra essa concepção fechada da prática artística, explicando que uma imagem precisa de dois. Se essa proposição parece retomar Duchamp ao dizer que são os espectadores que fazem os quadros, ela vai além ao postular o diálogo como a própria origem do processo de constituição da imagem: desde seu ponto de partida já é preciso negociar, pressupor o Outro... Assim, toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários (Bourriaud, 2009, p. 36-37).

Se a obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, as produções artísticas desenvolvidas no ambiente escolar, a partir de Gravuras Relacionais, por alunos dos anos finais do ensino fundamental, podem contribuir para que a relação com a comunidade escolar, familiares dos estudantes e pessoas que moram em volta da escola seja ampliada a partir de um exercício coletivo de construção artística.

Segundo Lima (2021, p. 5), nos encontros provocados pelas obras de arte, ocorrem trocas, “o espaço se abre e fica quase impossível prever o resultado final do trabalho”. Essas trocas fazem o espaço expositivo ficar mais dinâmico, ocorrendo uma revelação dos contextos pessoais.

ABORDAGEM TRIANGULAR E GRAVURA RELACIONAL: POSSIBILIDADES DE UMA ARTE INCLUSIVA NA SALA DE AULA

Os desafios preponderantes que de imediato podem ser identificados, para o desenvolvimento da Abordagem Triangular com a Gravura Relacional, nas aulas de arte, na educação básica, são relacionados sobretudo com a estrutura das escolas públicas, visto que, na maioria delas, não existe uma sala de aula específica para aulas de arte. Apesar de muitas escolas públicas já possuírem alguns equipamentos tecnológicos, como *tablets*, lousa digital e *datashow*, uma aula de arte com apenas 50 minutos é desafiadora quando se quer trabalhar a Abordagem Triangular e a Gravura Relacional, pela necessidade de montagem e desmontagem de determinados equipamentos, ou pela necessidade de deslocamento dos estudantes para outra sala, onde equipamentos como lousa digital são acomodados.

Além dos desafios já expostos, ainda existe a problemática de as salas de aula de escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental serem formadas por uma quantidade muito grande de alunos. Com uma média de 30 alunos por sala, essa condição

umenta o desafio de se colocar em prática o desenvolvimento do pensamento artístico, dentro de uma contextualização, que aguce a investigação e a curiosidade em relação à arte, em que ela consiga dialogar e afetar diretamente a vida do estudante, dentro de uma visão mais ampla de conhecimentos, sensações, percepções e observações.

Pretender trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional na sala de aula, com alunos da educação básica, em um processo de gravação da matriz por métodos tradicionais como a xilogravura, a litogravura ou a calcogravura, seria um processo complicado, pela necessidade do uso de objetos cortantes. Numa turma de sexto ano, por exemplo, em que o esforço para conseguir manter os alunos envolvidos nas aulas é enorme, pela própria idade dos estudantes, que estão na fase de curiosidade bem aguçada e a maioria possui um comportamento bem agitado, não teria a menor condição de se fazer uma xilogravura, por exemplo, que necessitaria de objetos cortantes como a goiva e o estilete de precisão, sendo bem perigosa a manipulação desses instrumentos por crianças. Imagine essa mesma turma tendo alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Seria uma irresponsabilidade dos professores trabalhar com objetos que pudessem causar algum dano à integridade física dos alunos.

Nesse sentido, proporcionar o desenvolvimento da Gravura Relacional por meio de aplicativos de criação de imagens, em que a gravação da matriz é feita a partir de uma “incisão e matriz numérica” (Lima, 2012), sendo esse processo realizado no meio digital, na memória do computador, *tablet* ou *smartphone*, é uma possibilidade que pode resolver a questão da não utilização de objetos cortantes em sala de aula, além de proporcionar um processo de inclusão para alunos com NEE. Imagine um aluno que, por alguma deficiência física, não consegue movimentar os braços e necessita utilizar os pés para realizar as atividades escolares... O desenvolvimento da Gravura Relacional, sendo realizada nos *tablets* da escola, irá permitir que esse estudante seja incluído nas aulas de arte e se desenvolva tanto quanto qualquer aluno que não tenha nenhuma NEE.

Independentemente de os estudantes terem NEE, toda criança e/ou todo adolescente, na fase educacional dos anos finais do ensino fundamental (do sexto ao nono ano), têm a curiosidade despertada, especialmente quando o assunto é tecnologia. Os estudantes que possuem melhores condições financeiras manipulam seus próprios *smartphones*, enquanto os mais carentes, que não convivem diretamente com a tecnologia no seu lar, aguçam essa curiosidade na própria troca de experiências com os colegas de turma ou nas oportunidades que têm de manipular os aparelhos tecnológicos nas escolas, nos laboratórios de informática. Diante disso, trabalhar a Gravura Relacional, a partir da “incisão e matriz numérica” (Lima, 2012), utilizando a tecnologia para o desenvolvimento das aulas de arte, irá proporcionar aos estudantes um acesso a informações e experiências que estarão dentro do seu campo de interesse, visto que

essa nova geração tem total afinidade com a tecnologia, contribuindo, portanto, para que a Gravura Relacional seja incorporada nas aulas de arte sem maiores dificuldades.

A curiosidade, a vontade de saber, o desejo de buscar respostas é, provavelmente, a mais importante qualidade da espécie humana. Por ser dono de um cérebro curioso e revelar um desejo insaciável de respostas, saímos das cavernas e, ao inventarmos os computadores, viajamos pelos espaços siderais (Selbach, 2010, p. 28).

Para um professor de arte dialogar com essa geração tecnológica e levar para a sala de aula possibilidades de se trabalhar a arte no foco de interesse dos alunos, a Gravura Relacional, a partir da “incisão e matriz numérica” (Lima, 2012), poderá proporcionar uma relação mais ampla no processo de inclusão, visto que irá despertar o interesse da maioria dos estudantes, e os alunos com NEE irão se sentir acolhidos por estarem vivenciando a mesma experiência que os demais, e não apenas desenvolvendo atividades adaptadas especificamente para eles. Contudo, em escolas públicas onde não existam *tablets* ou outros aparelhos tecnológicos que os substituam, o processo de implantação da Gravura Relacional a partir da “incisão e matriz numérica” (Lima, 2012) será potencialmente prejudicado.

Todos nós precisamos da ajuda de outras pessoas. Entendo que é preciso criar condições para que cada pessoa possa expressar, interagir e cooperar. É esta a tarefa do educador e da educadora: criar condições e contextos para conversar, potencializar os interesses e a criatividade de cada pessoa, de cada educando e educanda. Nesta relação educacional, a professora, o professor, também se tornam educandos, porque a presença, as histórias e as necessidades especiais de seus estudantes colocam desafios, para os quais é chamado a criar propostas e soluções (Fleuri, 2022, p. 18).

A escola é um lugar de diversidade, e muitos estudantes com NEE podem ter o mesmo desenvolvimento, numa aula de arte, que um aluno sem essas necessidades. Entretanto, as condições para que esse estudante se desenvolva precisam ser dadas.

Num país onde cerca de 17,3 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, proporcionar uma aula de arte inclusiva, atendendo às demandas das escolas públicas, que recebem vários estudantes com NEE, é algo desafiador quando se pretende trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional.

Nesse sentido, a Gravura Relacional, sendo desenvolvida na sala de aula, por meio de aplicativos de criação de imagens, pode proporcionar a inclusão da maioria dos estudantes, e não apenas dos que têm NEE, visto que a tecnologia é um grande foco de interesse dos alunos da atual geração.

Diante dos desafios expostos, possibilitar o desenvolvimento da Abordagem Triangular com a Gravura Relacional nas aulas de arte, em escolas públicas, para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, é algo complexo, porém possível de ser realizado. Com base no pressuposto de que contextualizar é estabelecer relações, a Gravura Relacional vai ao encontro da Abordagem Triangular e pode contribuir para que a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização sejam trabalhados em realidades vivenciadas pelos estudantes, de modo a estabelecer uma maior relação com suas vivências no dia a dia e aproximar a obra de arte da vida deles.

Não obstante cada desafio, trabalhar a Abordagem Triangular com a Gravura Relacional pode propiciar uma ampliação da decodificação da gramática visual, levando o estudante a um maior entendimento do lugar da arte na cultura.

Pensar em Gravura Relacional desenvolvida a partir dos *tablets* das escolas é uma forma de aproximar o estudante do processo criador, de modo a ampliar sua imaginação criativa e contribuir para que o fazer artístico seja desenvolvido em uma realidade mais próxima do universo dessa geração tecnológica.

Quando se observa o comportamento da geração atual, em que tudo parece girar em torno de uma rapidez desenfreada, que faz o jovem não ter muita paciência para processos demorados, verifica-se, por exemplo, que num exercício de desenho, quando um traço é realizado e o resultado não é o esperado pelo estudante, em vez de pegar uma borracha e apagar, o aluno simplesmente arranca a folha do caderno, amassa, joga fora e começa tudo de novo. Nesse sentido, o desenvolvimento da Gravura Relacional, a partir da “incisão e matriz numérica” (Lima, 2012), em que a matriz é gravada digitalmente, por meio de processos numéricos, realizados nas memórias dos equipamentos tecnológicos, favorece o encontro dos estudantes da educação básica com a arte, em que eles terão acesso, de forma mais rápida, a inúmeras possibilidades de criar e recriar, transformar ou simplesmente excluir e recomeçar todo um processo criativo, com ferramentas que estarão ao seu alcance num mesmo aparelho.

Pensar a relação dessa rapidez da geração atual, na sua forma de agir e oportunizar, a partir da Gravura Relacional, momentos de trocas de experiências entre os alunos, seus comportamentos e suas criações artísticas é propiciar a inclusão da arte no cotidiano, contribuindo para que a narrativa de vida de cada estudante seja trazida para o seu fazer artístico, dando sentido às suas produções.

O processo colaborativo da Gravura Relacional contribui para que aqueles estudantes que precisam de um pouco mais de incentivo no seu desenvolvimento criativo

sintam-se estimulados, vendo o trabalho dos colegas e as intervenções feitas no seu próprio trabalho, a partir de interações dos seus familiares, dos familiares de seus colegas, da comunidade escolar e de pessoas que moram em volta da escola. Essas interações podem ser realizadas a partir de uma exposição em que o público seja motivado a interagir nos trabalhos artísticos. *A priori*, poderá haver algum estranhamento e resistência por parte de alguns estudantes, por não se sentirem à vontade para interferir no trabalho dos colegas ou por não gostarem das interferências realizadas nos seus trabalhos pelos seus colegas ou pelas outras pessoas que estiverem interagindo na exposição. Porém, esse estranhamento cederá lugar ao processo criativo à medida que os estudantes perceberem que trabalhar a criatividade coletivamente é uma experiência enriquecedora não apenas para a criação artística em si, mas também para um aprendizado maior perante a vida. Contudo, precisa ser exercitado o respeito para com o trabalho de cada aluno, para que as formas de interferências não sejam agressivas e desrespeitosas.

Diante dessas reflexões, observa-se a importância do desenvolvimento da Gravura Relacional nas escolas, visto que não trabalha apenas o processo criativo do aluno, mas também os contextos relacional, social e emocional.

Vivemos em uma cidade múltipla e com relações múltiplas, com buracos, cavidades nas entranhas da alma e suas interconexões rizomáticas. São diversas entradas, saídas e conexões dessas entradas/saídas. Tais entradas/saídas, encontradas nas linhas das gravuras em desenvolvimento, nem sempre são percebidas na vida. Nossa vida – o dia, as ruas, os dilemas sociais, o trabalho e a luta pela sobrevivência são elementos que ocultam nosso olhar para estas indagações: identificamos nossas cavidades, poros e malhas? Nossas cavidades são exploradas? Muitas vezes, estamos na trilha e pensamos que estamos sozinhos (Lima, 2021, p. 6).

Diante do exposto, percebe-se que no desenvolvimento da Gravura Relacional na sala de aula, o estudante poderá vivenciar um aprendizado que será refletido diretamente na sua vida e no seu modo de se relacionar com o próximo. Ele terá a oportunidade de perceber que, criando em parceria com seus colegas, com a comunidade escolar, com os familiares, com os amigos e com as pessoas que moram nas proximidades da escola, estará realizando uma troca de experiências, e essa troca refletirá não apenas na sua criação artística, mas também no seu comportamento diante da vida. Sendo assim, os estudantes, a comunidade escolar e todas as pessoas que interagirem nos trabalhos expostos estarão explorando as cavidades reflexionadas por Lima (2021) na citação anterior.

Segundo Barbosa (2010, p. 27), a arte é importante não apenas na escola, mas também na vida: “Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”. Diante disso, observa-se a importância da Gravura Relacional não apenas para o fazer artístico do aluno, mas também para a vida dele, pois estará trabalhando a sua relação consigo mesmo, com os colegas, com a sociedade e com a arte.

O desenvolvimento da Abordagem Triangular com a Gravura Relacional na sala de aula da educação básica pode contribuir para que a contextualização e o fazer artístico envolvam o estudante, facilitando o momento de fruição no processo criativo das aulas de arte, que será ampliado com as interações realizadas nos trabalhos expostos na escola. Interações não apenas entre os estudantes, mas também com a participação da comunidade escolar e das pessoas que residem nos arredores da escola. E como o ser humano não nasceu para viver sozinho, mas em sociedade, as relações dos estudantes entre si, compartilhando criações artísticas, serão fortalecidas, e o espírito de companheirismo será desenvolvido, refletindo diretamente nas suas atitudes perante a sociedade e a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no presente artigo, de acordo com as obras analisadas – Barbosa (2010), Abordagem Triangular; Lima (2021), Gravura Relacional; Bourriaud (2009), Estética Relacional –, observa-se que, para combater a desvalorização do ensino de arte, às vezes equivocadamente reduzido à ideia de livre expressão ou ao fazer artístico sem reflexão acerca da história da arte, é importante recorrer à Abordagem Triangular para proporcionar aos estudantes não apenas um fazer artístico, mas também uma alfabetização visual, bem como uma reflexão sobre o entorno de cada estudante a partir de uma contextualização.

Considerando-se que, ao desenvolver sua produção, ao ver obras de arte, ao exercitar o entendimento sobre o espaço que a arte ocupa na cultura, aprendendo aos poucos a fazer uma avaliação da qualidade artística, o estudante terá uma percepção mais transformadora e autoconsciente do ensino de arte, percebe-se que, ao desenvolverem a Gravura Relacional nas aulas de arte, os estudantes poderão compreender a importância das relações do ser humano entre si e as suas relações com a arte, proporcionando uma melhor interação artística, uma alfabetização visual e uma compreensão mais crítica do seu entorno.

Além disso, os estudantes poderão desenvolver o respeito às diferenças e trabalhar de maneira inclusiva, exercitando o seu potencial criativo a partir da troca de experiências com os colegas, com a comunidade escolar e com a comunidade em torno da escola. Embora a escola seja um lugar de diversidade e receba muitos estudantes

com NEE, ainda existe um preconceito muito grande, por parte de alguns discentes, em relação a esses alunos.

A Gravura Relacional, trabalhada por meio de aplicativos de criação de imagens, com a gravação da matriz sendo realizada por processos numéricos, no meio digital, irá proporcionar um processo de inclusão social mais amplo, envolvendo não apenas os estudantes com NEE. Afinal, existem estudantes que se sentem excluídos por causa de fatores diversos, tais como: por pensarem diferente, por não terem tanta agilidade na sua coordenação motora, por sentirem medo do julgamento dos outros ou simplesmente pela timidez em se relacionar com os colegas. Essas barreiras enfrentadas pelos alunos em sala de aula acabam prejudicando o potencial criativo deles. Sendo assim, diante da relação que será oportunizada para os estudantes, na ocasião do desenvolvimento da Gravura Relacional, em que as criações artísticas estarão passando por um processo de intervenção de vários alunos, num mesmo trabalho, eles terão a oportunidade de conhecer os trabalhos uns dos outros e de contribuir no processo criativo coletivo.

Nesse sentido, a Abordagem Triangular e a Gravura Relacional irão ampliar a percepção dos estudantes sobre as aulas de arte, fazendo-os perceber que uma aula de arte não se resume a aprender a desenhar, e não envolve apenas o fazer artístico. Uma aula de arte também não deve ser encarada apenas como uma forma de liberar emoções, pois isso incorreria no risco de tornar as aulas vazias de conteúdos e entendimento da amplitude da arte perante a vida.

Diante disso, ao trazer para a sala de aula a Abordagem Triangular e a Gravura Relacional, para turmas dos anos finais do ensino fundamental, oportunizam-se ao estudante um pensar crítico sobre a arte, uma experiência significativa sobre a sua criação artística e uma ampliação da sua alfabetização visual e estética, resultando numa maior capacidade de entendimento do seu entorno, o que refletirá sobre o seu entendimento do mundo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FLEURI, R. M. Todos temos nossas singularidades. *Radis*, Rio de Janeiro, n. 232, p. 18-19, jan. 2022.
- LIMA, J. M. A. X. de. Incisão e matriz numérica: experimentos híbridos no ensino de arte com base em tecnologias contemporâneas no curso de licenciatura em artes visuais do Instituto Federal do Ceará. *In: SIMPÓSIO DE GRAVURA ARTÍSTICA E*

CONTEMPORANEIDADE: FRICÇÃO E FICÇÃO NA VIDA E NA ARTE, 9., 2012, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, 2012. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio9/jose_maximiano_lima.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

LIMA, J. M. A. X. de. Gravura relacional: relações e rupturas. *In: (RE)EXISTÊNCIAS: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 30., 2021, João Pessoa. Anais [...]*. João Pessoa: Anpap, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/382930-gravura-relacional--relacoes-e-rupturas/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SELBACH, S. *Arte e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em: novembro de 2023.

Aprovado em: fevereiro de 2024.