

# Conhecendo o *Image Watching* e a Abordagem Triangular:

## Reflexões Sobre as Imagens da Arte no Ensino Fundamental

João Paulo Baliscei<sup>1</sup>

Vinícius Stein<sup>2</sup>

Daniele Luzia Flach Alvares<sup>3</sup>

### Resumo

---

As imagens disponibilizadas às crianças, especialmente nos espaços educativos, contribuem para o desenvolvimento da sua capacidade de percepção estética. Considerando que a Arte deve ser componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e atentos à formação de professores/as, realizamos este estudo cujo objetivo é apresentar propostas específicas para o ensino de Arte, bem como destacar a importância de conhecê-las para a realização de intervenções nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica recorrendo a textos acadêmico-científicos que versam sobre esse tema. No primeiro tópico apresentamos duas propostas para o uso pedagógico de imagens, destacando

---

<sup>1</sup> Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá (2009). Especialista em Arte-Educação (2010) e Educação Especial (2011) pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. Bolsista da Capes/Programa Doutorado Sanduiche no Exterior pelo processo nº {88881.131578/2016-01}. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – Gepac. Desenvolve pesquisas sobre Estudos Culturais, Cultura Visual, Ensino de Arte e Visualidades. [vjbaliste@gmail.com](mailto:vjbaliste@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Especialista em Educação Especial pelo Instituto de Estudos Avançados em Pós Graduação (2012) e em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (2014). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2016). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (Geei). Professor da Universidade Estadual de Maringá. [vsteiin@gmail.com](mailto:vsteiin@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM – Campus de Cianorte). [daniele\\_flach@hotmail.com](mailto:daniele_flach@hotmail.com)

suas contribuições para repensarmos as ações com ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As propostas apresentadas são o sistema *Image Watching*, de Robert Ott, e a *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa. No segundo tópico estabelecemos aproximações e especificidades entre elas, destacando suas contribuições para a formação e a ação docente no que diz respeito ao ensino de Arte. Este texto foi composto durante experiências de formação inicial em um curso de Pedagogia e é endereçado especialmente a outros acadêmicos e profissionais desta área, seja em formação inicial ou continuada.

**Palavras-chave:** Educação. Formação docente. Imagem. Visualidades.

### **KNOWING IMAGE WATCHING AND THE *ABORDAGEM TRIANGULAR* [TRIANGULAR APPROACH]: REFLECTIONS ABOUT IMAGES OF ART IN ELEMENTARY SCHOOL**

#### **Abstract**

---

The images made available to children, especially in educational spaces, contribute to the development of their capacity for aesthetic perception. Considering that Art must be a obligatory curricular component of Elementary School and attentive to the formation of teachers, we carried out this study whose objective is to present specific proposals for the teaching of Art, as well as to emphasize the importance of knowing them for the accomplishment of interventions in the early years of Elementary School. We developed a bibliographical research using academic-scientific texts that deal with this theme. In the first topic, we present two proposals for the pedagogical use of images, highlighting their contributions to rethink actions with Art teaching in the initial years of Elementary School. The proposals presented are Robert Ott's Image Watching system and Ana Mae Barbosa's *Abordagem Triangular* [approach triangular]. In the second topic, we establish approximations and specificities between them, highlighting their contributions to the formation and teaching action regarding the teaching of Art. This text was composed during experiences of initial formation next to a course of Pedagogy and is addressed especially to other academics and professionals of this area whether in initial and continued formation.

**Keywords:** Education. Teacher training. Image. Visuality.

Recebido em: 28/3/2017

Aceito em: 2/10/2017

As iniciativas para o ensino de Arte no Brasil são registradas desde o início da colonização portuguesa no começo do século 16. Pesquisadoras como Barbosa (1985), Fusari e Ferraz (2000), Martins, Picosque e Guerra (1998) e Osinski (2001), bem como documentos oficiais (PARANÁ, 2008) demonstram que as primeiras manifestações durante o período colonial aconteceram por meio da ação dos jesuítas que procuraram catequizar os povos indígenas mediante chamada “arte pedagógica”, caracterizada pela utilização de imagens e músicas como estratégias educativas.

As pesquisas mencionadas narram os percursos de legitimação e analisam as diferentes formas de realização do ensino de Arte no país desde sua gênese à contemporaneidade. Na história recente, em consonância com as pesquisadoras, destacamos um marco para a inserção do ensino da Arte<sup>4</sup> na educação formal dado com a promulgação de uma nova lei que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 2016).

Ocorre que em 2016, 20 anos após esta conquista no âmbito legal, a garantia para o ensino de Arte sofreu duas alterações significativas. O artigo 26 da referida lei trata sobre a necessidade de uma base nacional comum para a Educação Básica. Nele o §2º garante o ensino da Arte como componente curricular obrigatório e o §6º – em redação alterada em maio de 2016 pela lei nº 13.278, de 2016 – determina que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Após este avanço expresso pela garantia do ensino da Arte na escola em suas diferentes formas de expressão, um retrocesso: a criação da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, propondo várias alterações na LDB, entre elas a obrigatoriedade do ensino da Arte apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ou seja, a não obrigatoriedade no Ensino Médio. A MP

---

<sup>4</sup> Referimo-nos ao §2º do artigo 26 que em 1996 determinou: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016). Nesta citação apresentamos a redação original do §2º na promulgação da lei em 1996.

foi substituída pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e o ensino de Arte voltou a ser obrigatório em toda a Educação Básica, isto é, deve ser realizado na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Destacamos ainda o artigo 62, também modificado pela lei nº 13.415, de 2017, que ao tratar da formação de professores determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2016).

Este conjunto de alterações na LDB nos convida a refletir, nesta argumentação, particularmente sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental.<sup>5</sup> Ao considerar o marco legal podemos constatar que a Arte, em suas diferentes expressões, deve ser componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e que a organização do tempo, espaço e ensino escolar nesta etapa é de responsabilidade de profissionais com formação superior em um curso de Licenciatura Plena, como Pedagogia, por exemplo, e/ou curso de nível médio na modalidade Normal.

Atentamo-nos à formação de professores/as (BALISCEI, 2014; STEIN, 2014), pois entendemos que a trajetória formativa é definidora das ações que são realizadas nos espaços escolares. Em nosso entendimento, as maneiras como os/as professores/as organizam o tempo e o espaço e orientam o ensino revelam sua formação e a concepção de educação que puderam desenvolver a partir dela. Nesse sentido, podemos constatar uma unidade nas propostas de formação que ocorrem no Brasil (CHAVES, 2014) que se revela por meio da estrutura e organização dos espaços educativos. Em relação ao uso das imagens nas escolas, por exemplo, notamos que determinadas características repetem-se

---

<sup>5</sup> Conforme o artigo 32 da LDB, em redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (BRASIL, 2016). Neste texto consideramos os anos iniciais do Ensino Fundamental os cinco primeiros, ou seja, aquele com crianças na faixa etária entre 6 e 11 anos.

em diferentes instituições: é possível perceber um aglomerado de imagens fixadas nas paredes, nos corredores, no interior das salas de aula, junto ao quadro e nos cadernos. Ali, imagens que representam animais, meios de transporte, objetos diversos e a figura humana, por exemplo, são frequentemente utilizadas para ilustrar o alfabeto e para reforçar as habilidades de fala, escrita e leitura. Alunos e alunas observam as imagens e por meio da associação, mediante intervenção docente, podem relacionar o visual com o verbal e aprender a ler e a escrever.

Em nossa análise, para além da aprendizagem da leitura e escrita e eventualmente conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, as imagens disponibilizadas às crianças contribuem para o desenvolvimento da sua capacidade de percepção estética. Conforme Baliscei, Stein e Lacerda (2015, p. 120), há um padrão, por vezes não intencional, de seleção das imagens utilizadas nas escolas que legitimam um modelo estético. São figuras compostas por formas, cores e texturas simplificadas proporcionando, padronizando e legitimando uma única forma de visualidade específica como a mais adequada para a infância. Nas palavras dos autores e da autora:

No contexto contemporâneo, com destaque para as salas de aulas, é perceptível a incidência de desenhos estereotipados que simplificam os traços e características, reduzindo-as ao máximo possível. Tais representações omitem outros modos de viver e de se organizar no espaço coletivo e restringem o repertório imagético (BALISCEI; STEIN; LACERDA, 2015, p. 120).

Vianna (2010) refere-se a essas formas e imagens estereotipadas que permeiam os espaços escolares por “desenhos recebidos”.<sup>6</sup> Os desenhos recebidos são representados por contornos grossos, lineares e traços bem demarcados; não apresentam sombreamento, textura ou grafismos visuais em sua composição e, quando coloridos, exibem cores chapadas, isto é, homogêneas e sem nuances variadas. Como explica a autora, os desenhos recebidos apresentam estruturas

---

<sup>6</sup> O conceito desenvolvido pela autora baseia-se nas Ideias Recebidas, de Gustav Flaubert (1821-1880), que se referem às ideias preconceituosas, vulgares que expressavam as crenças religiosas de indivíduos do século 19.

simplificadas, fáceis de serem reproduzidas e, em suas temáticas, costumam atribuir características humanas a animais, plantas e objetos inanimados e a valorizar a beleza e sentimentos socialmente tidos como agradáveis.

Esses e outros desenhos podem ser chamados de “recebidos”, pois quem os reproduz – tanto professores/as como alunos/as – não questiona sua origem e pouco acrescenta a sua estrutura, consagrando-a. “Recebem” os desenhos e passam adiante sem modificá-los. Sobre o desenho recebido, Vianna (2010, p. 82), argumenta:

Ao empregá-los, o educador espera ser considerado ou parecer conveniente, amável e competente, pois eles são a glorificação das formas que todos aprovam (crianças, pais, professores, coordenadores, diretores); por isso, são desenhos usados e batidos que se reempregam a não mais poder.

Diante disso, constatamos que as imagens que apresentam características uniformes e que são constantemente reproduzidas no espaço escolar podem ser chamadas de figuras estereotipadas, desenhos pedagógicos ou desenhos recebidos. Apesar de pouco valorizar a criatividade, as técnicas e a originalidade artística, tais desenhos continuam sendo utilizados em sala de aula sem questionamentos pela maioria dos/as profissionais que integram o espaço escolar. Essas imagens impregnaram as salas de aula, os corredores, banheiros, pátios e refeitórios e são aceitas sem que haja discussões sobre suas origens, sobre sua multiplicação e nem mesmo sobre os motivos pelos quais são reproduzidas.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho educativo com imagens da Arte representa a ampliação de repertório visual em contraste com os padrões legitimados pelas figuras estereotipadas. Para que isso ocorra consideramos necessária a utilização de propostas de ensino específicas para essa área do conhecimento, buscando desenvolver tanto a capacidade de criação de alunos/as quanto a capacitação de professores e professoras para atuação com as visualidades na educação escolar. Nesse contexto destacamos a argumentação de Baliscei, Calsa e Stein (2016, p. 215) que, ao tratarem sobre a relação entre escola e o trabalho na contemporaneidade, escrevem:

Concordamos com a necessidade de a escola atentar para os artefatos culturais com os quais todos nós convivemos e sobre os quais não refletimos ou questionamos além dos conhecimentos que convencionalmente consideramos essenciais para a formação dos indivíduos e das crianças, em especial.

Para tanto, é oportuno que a formação de professores/as para os anos iniciais do Ensino Fundamental promova o desenvolvimento de propostas específicas para o trabalho com imagens e, de modo especial, com imagens da Arte. Com base nisto realizamos este estudo cujo objetivo é apresentar propostas específicas para o ensino de Arte,<sup>7</sup> bem como destacar a importância de conhecê-las para a realização de intervenções nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante destacar que este texto foi composto durante experiências de formação inicial em um curso de Pedagogia e é endereçado especialmente a outros/as acadêmicos/as e profissionais desta área, seja em formação inicial ou continuada.

Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2010) recorrendo a textos acadêmico-científicos que versam sobre o tema. As leituras que realizamos fundamentaram nosso trabalho e forneceram conhecimentos para potencializar a sistematização de propostas para o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, estruturamos este artigo da seguinte forma: no primeiro tópico, cujo título é *Propostas para o Ensino de Arte*, apresentamos duas propostas para o uso pedagógico de imagens, destacando suas contribuições para repensarmos as ações com ensino de Arte nos anos do Ensino Fundamental. As propostas apresentadas são o sistema *Image Watching*, de Robert Ott (2011), e a *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa (1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c). No segundo tópico, intitulado *Análise: Aproximações e Especificidades*, sugerimos uma reflexão comparando as duas propostas anteriormente apresentadas. Por fim, tecemos nossas considerações finais sintetizando a argumentação realizada.

---

<sup>7</sup> Destacamos nesta elaboração propostas para o ensino de Artes Visuais. Ainda assim, como demonstramos no item *Propostas Metodológicas para o Ensino de Arte*, as sugestões apresentadas podem ser empregadas para o ensino de outras linguagens artísticas, como a música, dança e teatro.

## Propostas para o Ensino de Arte

Neste tópico buscamos apresentar propostas específicas para o conhecimento artístico, de maneira a contribuir com a formação de professores e professoras no que diz respeito à orientação e/ou sistematização das intervenções realizadas com crianças do Ensino Fundamental I. Primeiramente apresentamos o sistema *Image Watching*, criado por Robert William Ott (2011), elaborado a partir de cinco categorias consecutivas, nomeadas de Descrevendo, Analisando, Interpretando, Fundamentando e Revelando, que são precedidas por uma etapa de aquecimento, o *Thought Watching*. Após, em um segundo momento, dedicamo-nos à apresentação da *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa (1998; 2005; 2010a; 2010b; 2010c), que é formada por três ações, Contextualizar, Ler Imagens e o Fazer Artístico.

### O *Image Watching*

O sistema de análise de imagens *Image Watching*, que pode ser traduzido como observando/olhando imagens, foi criado por Robert William Ott na década de 80 e teve seu desenvolvimento realizado por meio de uma pesquisa de campo com a participação de diferentes grupos sociais. Inicialmente o sistema de análise foi utilizado em museus para que estudantes pudessem ser sensibilizados/as e preparados/as para questionar criticamente as imagens e demais produções artísticas presentes nesses espaços. Como destaca Ott (2011, p. 113), “O ensino de arte necessita de um processo sistemático de aprender a ver, observar, pensar criticamente ou investigar a respeito de arte em museus”. Para o autor, mesmo diante do desenvolvimento tecnológico, os museus continuam sendo locais que preservam as produções da sociedade e são espaços significativos para seleção, análise e problematização dos conteúdos específicos da Arte.

Em consonância com o autor, consideramos que ao entrarem em contato com a produção artística em museus, alunos e alunas têm a possibilidade de criticar e de estabelecer ligações entre suas formas pessoais de pensar e aquilo que

é esteticamente valorizado ao longo do tempo. Com isso, concordamos com Ott (2011, p. 120) que “[...] a arte-educação, durante a idade escolar dos indivíduos, proporciona a base para o conhecimento sobre arte disponível nos museus”.

Outra reflexão realizada pelo autor sugere que o desenvolvimento de ideias por meio do processo de crítica de Arte pode acontecer pelo contato com produções elaboradas por uma comunidade distante da nossa e expostas em um espaço institucionalizado, como os museus, assim como pela percepção e análise de objetos de nosso cotidiano, como mobiliários e brinquedos. Em outras palavras, as experiências que aluno/as têm com as produções artísticas e com os objetos de seu cotidiano possibilitam reflexões complementares e experiências estéticas diferentes que, não necessariamente, são hierarquizados entre si. Cabe destacar que apenas estar em contato com tais artefatos visuais não é suficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da significação artística e, segundo Ott (2011, p. 124), é imprescindível o desenvolvimento de “[...] um sistema educativo que proporcione meios de aprender olhando para os objetos, não particularmente para seu valor material, mas para a experiência das ideias e da qualidade estética que eles podem conter”. Com isso, o autor chama a atenção para a necessidade de sistematização de procedimentos específicos que, pedagogicamente, podem incentivar e desenvolver o pensamento crítico em relação à Arte.

Seja em experiências de crítica de Arte elaboradas em museus ou em espaços escolares; seja em análise de obras originais ou de reproduções e representações delas, por meio do *Image Watching* vários/as estudantes foram orientados/as a interpretar e interagir com o conhecimento artístico de maneiras direcionadas, que permitem, inclusive, criar outras imagens baseadas no entendimento que obtiveram nesse processo. No entendimento do autor, essa análise crítica, resultante das vivências com o *Image Watching*, estimula a transformação do modo como o/a estudante interpreta as imagens, o mundo a sua volta e, inclusive, a si mesmo/a. Ao utilizar a crítica por meio do sistema *Image Watching*, os/as visitantes dos espaços museológicos e escolares participam de procedimentos que funcionam como uma preparação para o questionamento crítico. Esses procedimentos atuam como princípios para a crítica relacionada à

produção de Arte e têm como objetivo “[...] a integração do pensamento crítico a respeito das obras de arte e da transformação dos conceitos aprendidos dessa forma de crítica artística voltada à produção criativa na aula de artes” (OTT, 2011, p. 130).

No Brasil, conforme Sardelich (2006), o *Image Watching* ganhou destaque em 1988, após um curso em que Robert William Ott o apresentou no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP). Para a autora (2006, p. 455):

Robert Willian Ott, professor da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, desenvolveu a metodologia *image watching* [olhando imagens] com o intuito de estruturar a relação do apreciador com a obra de arte. Sua metodologia foi configurando-se em função dos desafios que enfrentava como professor responsável pela prática de ensino e de estágio supervisionado, no departamento de arte e educação de sua universidade, diante de uma platéia heterogênea quanto ao conhecimento e às vivências artísticas e museológicas.

O procedimento é iniciado com uma etapa preparatória chamada *Thought Watching*. Este momento antecede as cinco etapas procedimentais e contribui para que os/as estudantes sintam-se envolvidos/as, dispostos/as e confortáveis a participar da situação de ensino proposta. Nesse aquecimento, cujo título faz menção à observação do pensamento, os/as estudantes participam de atividades e dinâmicas que promovem a sensibilidade artística e a integração do grupo. Nas palavras do autor:

Jogos teatrais que afinam habilidades perceptivas; atividades planejadas para elevar a motivação, a participação na crítica; partituras musicais selecionadas para desenvolver a atmosfera ou o humor perceptível; sequências de movimentos que aumentem as respostas sensoriais; poesia e literatura selecionadas para afinar a sensibilidade; diálogos e leituras que elevem as possibilidades da compreensão – tudo torna-se aceitável para ser empregado durante essa etapa (OTT, 2011, p. 128).

Os/as estudantes que participam desse estágio de aquecimento tendem a estar mais preparados/as e dispostos/as a se relacionar com mais intensidade, com mais atenção e por um período maior com as obras investigadas e, por isso, concordamos com o autor que, seja em contextos escolares ou museológicos, o aquecimento é uma etapa indispensável para o ensino de crítica de Arte e para a qualidade das vivências proporcionadas pelas próximas etapas do *Image Watching*.

Após essa etapa de aquecimento, outras cinco categorias formam o sistema *Image Watching* e possibilitam a elaboração de um método voltado ao ensino de Arte. Essas categorias são: Descrevendo, Analisando, Interpretando, Fundamentando e Revelando. Cada uma das categorias é intitulada com verbo no gerúndio, remetendo-as a uma ação contínua que ainda está em andamento.

Na categoria Descrevendo os/as estudantes podem observar a obra estudada, percebendo sua totalidade e realizando anotações de todos os detalhes identificados. O/a profissional que supervisiona a atividade pode iniciá-la com perguntas como “O que vocês estão vendo?” ou “Quais objetos, cores e formas são percebidos?” e orientar que os/as participantes elaborem uma lista, nomeando tudo aquilo que pode ser visualmente reconhecido.

A segunda etapa do *Image Watching* é chamada Analisando e se preocupa em investigar a organização e composição da imagem. Nessa categoria, “Os elementos do *design* muitas vezes dão o ponto de partida de onde evolui uma compreensão e composição da forma e da obra de arte” (OTT, 2011, p. 131). Nessa etapa a verificação dos elementos da composição e formas da obra de arte, tais como as cores, as formas e as linhas que integram a imagem, permite aos/às estudantes a análise dos “[...] conceitos formais da obra visual, como o/a artista organizou a sua composição visual” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 73). Perguntas como “Como a imagem está organizada?” e “Quais os objetos que mais se destacam” podem auxiliar os/as participantes a desempenhar o que essa etapa propõe.

A terceira etapa, Interpretando, possibilita que os/as alunos/as manifestem o que estão sentindo em relação à obra estudada. Ao interpretarem a produção artística, os/as alunos/as elaboram e socializam os sentimentos, ideias e/ou

impressões que construíram ao observá-la. Segundo Ott (2011, p. 132), “[...] antes de expor seus sentimentos, os alunos são submetidos a atividades que lhes dão base para a necessária compreensão de suas respostas na categoria interpretando”. Nessa etapa, as ações e questionamentos docentes possibilitam que alunos e alunas expressem seus depoimentos pessoais, sem que haja preocupação em “acertar” a suposta intenção do/a artista ou de ser convergente com as interpretações levantadas por críticos/as e materiais didáticos. Nessa lógica, aqui, as interpretações construídas tendem a ser inusitadas e conflitantes entre si, uma vez que têm mais relação com as referências pessoais dos/as alunos/as participantes do que com os conhecimentos elaborados por especialistas da história e crítica de Arte.

A quarta etapa, chamada Fundamentando, fornece conhecimentos adicionais sobre a obra de Arte estudada, recorrendo aos materiais e recursos da história da Arte ou às críticas escritas, gravadas ou documentadas. Os conhecimentos adicionais fornecidos nessa etapa podem ser referentes ao/à artista, à obra, ao período, lugar e demais contextos nos quais ela foi elaborada, e têm como objetivo não a substituição da interpretação do/a participante, mas sim sua ampliação por meio do estudo e da pesquisa. “O que as autoridades falam ou escrevem sobre arte tem muito a oferecer ao aluno e esse conhecimento é melhor assimilado por ele após a obtenção de um embasamento de sua própria experiência” (OTT, 2011, p. 133).

Todas as etapas descritas anteriormente resultam na última categoria do *Image Watching*, denominada Revelando. Nela os/as alunos/as têm a possibilidade de expor o que apreenderam até então por meio de uma produção de sua autoria, podendo ser ela visual, sonora, corporal ou textual, por exemplo. Com isso, novas obras são criadas por alunos e alunas a partir do que compreenderam e conheceram nesse percurso proporcionado pelo *Image Watching* e pelas orientações de um/a profissional especializado/a. Apresentamos a seguir, uma tabela que sintetiza os componentes do *Image Watching* em verbos/ações e orientações específicas.

Tabela 1 – Sistematizando o *Image Watching*

Etapa	Ações	Síntese
<i>Thought Watching</i>	Aquecer Envolver Sensibilizar	Os/as estudantes participam de atividades que promovem a sensibilidade e a integração do grupo, tais como jogos teatrais, <i>performances</i> e músicas
Descrevendo	Observar Perceber Descrever	Os/as estudantes observam a obra analisada, investigando-a, e realizam anotações de todos os detalhes visualmente percebidos
Analisando	Investigar Comparar Analisar	Os/as estudantes identificam e comparam os elementos que estruturam e organizam a composição da obra analisada
Interpretando	Expressar Imaginar Inferir	Possibilita que os/as estudantes interpretem a obra e indiquem quais sentimentos, ideias ou sensações elaboram a partir dela
Fundamentando	Conhecer Pesquisar Investigar	Incentiva a busca de conhecimentos adicionais em campos teóricos, como o da história da Arte ou em críticas realizadas sobre o/a artista, contextos e obra
Revelando	Criar Materializar Expor	Os/as participantes têm a possibilidade de materializar e expor o que apreenderam ao longo do exercício, por meio de uma produção de sua autoria

Fonte: Elaboração nossa, 2016.

## A Abordagem Triangular

Assim como o *Image Watching* (OTT, 2011), outras propostas foram elaboradas em eixos que têm como objetivo orientar o processo de leitura de imagem em espaços educativos, como a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c). Para a autora brasileira, alfabetizar para a leitura de imagens torna-se cada vez mais uma ação necessária àqueles/as envolvidos/as na educação escolar, pois os artefatos visuais estão cada vez mais contribuindo na formação dos gostos e identidades das crianças, inclusive daquelas que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Somos constantemente afetados/as pelas imagens e, pensando nisso, na década de 80, Barbosa (1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c) desenvolveu uma proposta cujo cerne é estruturado em três eixos – daí a referência ao triângulo,<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Na apresentação da oitava edição de *A Imagem no Ensino da Arte* (2010a), Barbosa faz uma breve revisão desta obra. Nela repensa a analogia com o triângulo. Em suas palavras: “Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estruturação metodológica. Parece-nos

que intitula a abordagem da autora. Por meio da Contextualização, da Leitura de Imagem e do Fazer Artístico, a Abordagem Triangular atua como um mecanismo investigativo com intenções educativas e, segundo a autora “[...] qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 38).

A Abordagem Triangular foi utilizada primeiramente no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), espaço “[...] pioneiro em projetos sobre ação educativa onde o museu se dispunha a ‘ir até a escola’” (LAMPERT, 2010, p. 446). Entre 1987 e 1993 a Abordagem Triangular foi utilizada no MAC-USP no estudo de obras originais com visitantes do Museu. Entre 1989 e 1992 foi experimentada também em escolas, possibilitando que crianças, adolescentes e professores/as das escolas municipais de São Paulo visitassem o Museu e interagissem com as obras originais, por meio da mediação de profissionais especializados/as (BARBOSA, 2010c).

Antes de explicar as ações que envolvem e orientam cada um dos três eixos, é preciso observar que foram vários os movimentos e as intervenções que motivaram a criação e a estruturação da Abordagem Triangular. Um deles foi o *Reader Response*, movimento de crítica literária e ensino da Literatura dos Estados Unidos, que “[...] não despreza os elementos formais [...] valoriza o objeto, [...] exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte” (BARBOSA, 1998, p. 35). Outra influência para a criação da Proposta foram as *Escuelas al Aire Libre*, do México, que tinham como objetivo “[...] a recuperação dos padrões de arte e artesanaria mexicana, [...] o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual” (BARBOSA, 1998, p. 34). Além desses, também o *Disciplined Based Art Education* – DBAE – um movimento de Arte e educação criado nos Estados Unidos na década de 60, contribuiu para as delimitações da Abordagem Triangular. O

---

mais adequado representá-la pela figura do zigue-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO/FAZER/CONTEXTO/VER ou VER/CONTEXTUALIZAR/FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR/VER/CONTEXTUALIZAR” (BARBOSA, 2010a, p. XXXIII).

DBAE ocupou-se em disciplinarizar “[...] os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte [...]” (BARBOSA, 1998, p. 37). Vale destacar que, diferentemente do DBAE, a proposta idealizada e sistematizada por Barbosa (1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c) busca a interdisciplinaridade e a conectividade entre eixos que a compõem. Com a Abordagem Triangular,

um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estariam sendo respeitados a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2010a, p. 36).

A interdisciplinaridade expressa na citação da autora acontece entre os três eixos que integram a Abordagem Triangular. Contextualização, Leitura de Imagem e o Fazer Artístico são eixos a partir dos quais professores, professoras e demais mediadores/as podem organizar suas ações pedagógicas.

No momento da Contextualização, o/a mediador/a desenvolve estratégias para que o/a aluno/a conheça a história da obra, a história do período em que ela foi produzida, aspectos específicos da vida do/a artista que a criou, para que possa relacionar esses conhecimentos com outros contextos. Nas palavras de Barbosa (1998, p. 38), “Contextualizar é estabelecer relações [...] a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade”.

O segundo componente da Abordagem Triangular é a Leitura de Imagem, que se refere ao momento da interação analítica com a obra. Nesse momento, por meio das ações do/a adulto/a, o/a estudante passa a “[...] conhecer os elementos visuais da obra, para descobrir e discutir questões que ela revela. Conhecer a obra e compará-la com obras e artistas de outras épocas ou não, interpretando-a subjetivamente” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 74). Para Barbosa (2010a, p. 39), ler imagens não está atrelado a uma metodologia específica, “[...] o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico [...]”. Com isso, há de se destacar que nessa abordagem a

autora não restringe a Leitura de Imagem a uma forma específica e rígida, pelo contrário, convida professores/as e mediadores/as a escolherem (e até mesmo inventarem) metodologias que melhor favoreçam o aprendizado dos sujeitos envolvidos. Para a autora,

leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40).

O terceiro componente da Abordagem Triangular é o Fazer Artístico – momento em que se incentiva a utilização de procedimentos e técnicas artísticas a partir dos quais os/as alunos/as podem elaborar uma produção, expondo conhecimentos especificados pelo/a professor/a. Nesse momento do Fazer Artístico a capacidade de percepção e de criação do/a estudante também é desenvolvida, mas para que isso ocorra, segundo a autora, é oportuno que o/a professor/a oriente seus/suas alunos/as para que realizem exercícios para além da cópia. No Fazer Artístico “[...] o importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem” (BARBOSA, 2010a, p. 118). Dessa forma, o tema, as cores, o movimento da história da Arte e demais elementos da obra estudada podem operar como base para outras produções, inclusive, feitas a partir de outras técnicas e que não visam, necessariamente, à reprodução fidedigna. Apresentamos a seguir uma tabela que sintetiza os elementos que compõem a Proposta Triangular e suas ações.

Tabela 2 – Sistematizando a Abordagem Triangular

Etapa	Ações	Síntese
Contextualização	Conhecer Relacionar Estudar	O/a estudante estabelece relações entre a obra e outros contextos. Pode relacionar com a história da obra estudada, ao período em que foi produzida e aos aspectos da vida do/a artista que a criou, por exemplo
Leitura de Imagem	Observar Perceber Analisar	O/a estudante interage com a obra, percebendo aspectos expressivos da sua materialidade como linha, cor, forma e textura, e constrói interpretações sobre ela
Fazer Artístico	Desenvolver Expressar Criar	O/a estudante utiliza de procedimentos e técnicas artísticas para criar a partir da obra estudada, expressando seus conhecimentos

Fonte: Elaboração nossa, 2016.

Tendo apresentado os três componentes que integram a Abordagem Triangular, é preciso fazer três esclarecimentos. O primeiro deles é que, no começo, a Proposta Triangular foi designada como Metodologia Triangular. Segundo Aguirre (2010), essa nomeação pode ser explicada, em parte, pelo entusiasmo com o qual a Abordagem Triangular foi recebida pelos/as professores/as.

O entusiasmo com que a proposta [de Ana Mae Barbosa] foi recebida por muitos docentes, que fizeram dessas ideias seu método de trabalho e, por que não dizê-lo, a grande urgência que naqueles momentos havia de se levar novas práticas às aulas puderam estar por trás da aceitação coletiva da denominação “Metodologia Triangular”, com a qual muitas vezes se nomeia ainda hoje a sua proposta (AGUIRRE, 2010, p. xvii).

Em uma das revisões recentes de sua obra, Barbosa (2010a, 2010b) esclarece que entende por metodologia a(s) forma(s) como os/as professores/as utilizam a abordagem em sala de aula e, nesse sentido, a metodologia é vista como uma construção particular, que o/a próprio/a docente realiza e ajusta diariamente, conforme seus anseios, necessidades e ambições. Por esse motivo, Barbosa (2010a, 2010b) orienta que, ao nos referirmos ao procedimento didático criado por ela, o termo “metodologia” seja evitado e substituído pelo termo “abordagem” e ainda salienta sobre a flexibilidade da Abordagem Triangular – assunto que nos leva ao segundo esclarecimento.

Esse esclarecimento refere-se aos componentes da Abordagem Triangular – Contextualização, Leitura de Imagem e Fazer Artístico – que foram/são insistentemente chamados de “fases”, quando para Barbosa (1998, p. 40) “[...] não se trata de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem”. Conforme a Abordagem Triangular foi ensinada e apropriada pelos/as professores/as, acabou por repercutir que seus eixos deveriam ser trabalhados seguindo uma ordem gradativa, como se cada ação ocupasse um lugar e uma suposta sequência. A essas considerações a autora responde que as atividades realizadas por meio da Abordagem Triangular podem ser desenvolvidas de acordo com a forma que o/a professor/a deseja realizá-las, não necessariamente começando pela Leitura de Imagem, passando pela Contextualização e finalizando com o Fazer Artístico. Conforme a autora explica, o/a professor/a pode escolher por qual ação prefere iniciar a Abordagem Triangular, desde que realize e integre todos os componentes. Assim, os três eixos que compõem a Abordagem Triangular precisam ser trabalhados de forma conjunta e nenhum deles pode ser favorecido em detrimento dos outros, pois eles se complementam e, juntos, possibilitam o desenvolvimento do/a aluno/a.

O terceiro e último esclarecimento sobre a Abordagem Triangular refere-se a um equívoco que, segundo a autora, professores e professoras cometem quando limitam o Fazer Artístico à cópia das imagens, por vezes chamando-as de “releitura” de obras. Para a autora há inúmeras possibilidades de criação a partir da obra estudada e o/a professor/a precisa buscar e criar outros procedimentos e exercícios para contemplar o componente Fazer Artístico (BARBOSA, 2010a).

## **Análise: Aproximações e Especificidades**

A partir de nossa investigação, ressaltamos que tanto o *Image Watching* (OTT, 2011), quanto a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c) são abordagens que orientam ações de estudo de imagem, abertas às adequações que os/as professores/as considerarem necessárias ao contexto de ensino e aprendizagem no qual atuam.

Em uma análise dessas duas propostas, percebemos alguns aspectos comuns nos elementos que as constituem. Por exemplo, a etapa Fundamentando do *Image Watching* assemelha-se ao componente Contextualização da Abordagem Triangular, posto que ambos incentivam os/as participantes à busca de conhecimentos sobre a obra estudada. Além disso, as categorias Descrevendo, Analisando e Interpretando da abordagem de Ott (2011), juntas, assemelham-se ao eixo Leitura de Imagem da proposta de Barbosa (1998, 2010a, 2010b, 2010c). Em suas especificidades, esses procedimentos analíticos favorecem que o/a aluno/a perceba, interaja, investigue e conheça a visualidade da obra estudada. Enquanto que Descrevendo, Analisando e Interpretando o fazem de maneira mais direcionada e com instruções mais precisas, Leitura de Imagem recorre à orientação analítica, podendo o/a professor/a escolher, combinar e criar meios para realizá-la. Por fim, também identificamos similaridades entre as etapas Revelando e Fazer Artístico, de *Image Watching*, e da Abordagem Triangular, respectivamente. Ambos oferecem oportunidades de criação, em que o conhecimento aprendido pode ser manifestado pelo/a aluno/a e avaliado pelo/a professor/a. Assim, quando reverberam novas produções artísticas, ao mesmo tempo em que Revelando e Fazer Artístico marcam o término de um processo de aprendizagem, abrem oportunidades para que outras investigações sejam iniciadas.

Destacamos uma especificidade entre o *Image Watching* e a Abordagem Triangular, apesar dos interesses e preocupações que compartilham. Enquanto o primeiro configura uma metodologia de análise, oferecendo procedimentos para orientar a leitura e estratégias de crítica das imagens, a segunda, por sua estrutura, assemelha-se mais à proposta de ensino, com a Leitura de Imagem constituindo apenas um dos três eixos que a configuram. Logo, usando a Abordagem Triangular, seria possível, por exemplo, recorrer à organização de etapas sugeridas pelo *Image Watching* para sistematizar os procedimentos no eixo Leitura de Imagem.

Nesse exercício de aproximação e de especificidade buscamos enfatizar que o/a professor/a que conhece e demonstra afinidade com essas duas propostas para o ensino de Arte pode adequá-las à sua realidade, haja vista que ambas

são anunciadas como flexíveis e não acabadas. Além disso, tanto Ott (2011) quanto Barbosa (1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c) manifestam interesses e preocupações com as imagens do cotidiano, como aquelas oriundas da moda, da publicidade, do cinema e da indústria de consumo, sugerindo que não apenas as obras presentes em museus sejam investigadas, mas também aquelas que, por hipótese, são mais facilmente acessíveis às crianças do Ensino Fundamental I.

Por último, é necessário enfatizar que utilizar do *Image Watching* (OTT, 2011) e da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998, 2005, 2010a, 2010b, 2010c) não exige o/a professor/a de planejar suas intervenções e conhecer os seus conteúdos característicos. Longe disso, a própria utilização desses procedimentos para o ensino de Arte já anuncia a necessidade de conhecer, organizar e sistematizar previamente os conteúdos que serão trabalhados com as crianças. Dessa forma, o ensino de Arte passa a ser mais significativo tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

## Reflexões Finais

Conforme anunciamos em nossa introdução, atentamo-nos à formação docente, pois entendemos que o processo formativo está diretamente relacionado às intervenções educativas realizadas nos espaços escolares. Sabemos que a presença e a utilização de imagens na escola são frequentes, inclusive nas intervenções de outras áreas do conhecimento. Com isto, procuramos demonstrar a necessidade de os/as professores/as das mais diversas áreas terem em sua formação inicial e continuada o contato com propostas que versem e problematizem aspectos imagéticos e que sistematizem procedimentos analíticos específicos.

Assim como a produção e reprodução de desenhos precisam ser discutidas e repensadas, conhecer propostas de estudos de imagens configura um conhecimento indispensável para que professores/as aperfeiçoem seu trabalho em sala de aula, ainda que não trabalhem diretamente com o ensino de Arte.

Neste sentido, para que o ensino de Arte e de outras áreas do conhecimento que utilizam das visualidades possam ter seus conteúdos compreendidos e objetivos alcançados é oportuno que professores/as tenham condições de conhecer, estudar, experimentar e (por que não, criar?) propostas que sistematizem e organizem suas intervenções.

## Referências

AGUIRRE, Imanoel. Ana Mae Barbosa ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “incessante busca de mudança”. In: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. xi-xxiv.

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. *Imagens da Educação*, Maringá, p. 70-76, 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20238/pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BALISCEI, João Paulo. *Os artefatos visuais e suas pedagogias: reflexões sobre o ensino de Arte na escola*. 2014, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Orientadora Teresa Kazuko Teruya.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; LACERDA, Eva Alves. A organização dos espaços educativos: reflexões e intervenções sobre imagens estereotipadas. *Educação Gráfica*, Bauru, v. 2, p. 109-121, 2015.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva. C.; STEIN, Vinícius. Trabalho e educação na modernidade líquida: reflexões sobre as práticas pedagógicas contemporâneas. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Ed. Unijuí, v. 31, p. 203-221, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

\_\_\_\_\_. Arte como cultura e expressão: Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/arte, 1998. p. 30-43.

\_\_\_\_\_. Formação do(a) professor(a) e o ensino das artes visuais: um livro necessário. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 11-20.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. 8. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010a.

\_\_\_\_\_. Proposta ou abordagem triangular: uma breve revisão. In: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 8. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010b. p. XXV-XXXIV.

BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 9-24.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art26§6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26§6)>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadas. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandef Pinto da (Org.). *Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 119-139. V. 1.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 443-453.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. *Didática no ensino de arte*. A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, Arte. Paraná. 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2016.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

STEIN, Vinícius. *A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil*. 2014, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. *Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares*. Curitiba: Ibipex, 2010.