

Individual promotion of visual skills in art classes

Promoção individual de habilidades visuais em aulas de arte

Stefan Mayer²  

Data de Submissão: 11 jul. 2020

Data de Aprovação: 25 ago. 2020.

Data de Publicação: 30 dez. 2020.

ABSTRACT: This essay discusses the issue of individualization of teaching, through individual support in art classes. The text presents three examples of how art activities can rely on this type of individual support. In the examples, it is discussed how individual support is not a training of fine motor skills, but, rather, an enterprise that can not only awaken and promote long-term aesthetic interest, but discover and develop talents.

Keywords: Individualization. Individual Support. Art Classes. Motor skills.

RESUMO: Este ensaio discute a questão da individualização do ensino, por meio do apoio individual nas aulas de arte. O texto apresenta três exemplos de como atividades de arte que podem contar com esse tipo de apoio individual. Nos exemplos, discute-se como o apoio individual não é apenas um treinamento de habilidades motoras finas, mas, antes, um empreendimento que pode, não só despertar e promover o interesse estético a longo prazo, mas descobrir e desenvolver talentos.

Palavras-chaves: Individualização. Apoio Individual. Aulas de Artes. Habilidades motoras.

1 INTRODUÇÃO

A controvertida questão da individualização chegou às aulas de arte, trazendo consigo, inquietações: o apoio individual não é uma sobrecarga para o educador de arte? Este apoio individual - além da onipresente orientação de competências - não significa apenas mais uma preocupação? Qual papel que o apoio individual pode desempenhar nas aulas de arte e qual forma este apoio pode assumir?

A pesquisa atual em Pedagogia da Arte prefere, ao se referir ao campo do desenho, promover processos pictóricos individuais, motivados pela impossibilidade de um conceito

normativo de arte, uma estratégia que não mudou, fundamentalmente, desde Kerschensteiner (1905), que utilizava o desenho como um indicador central.

Pelo menos nos atuais currículos de arte bávara, não há praticamente nada a ser visto sobre qualquer tipo de individualização do ensino. No entanto, no novo "Lehrplan+", da Baviera, o desenho (explicitamente, a habilidade motora fina) é uma constante que percorre todas as aulas e, portanto, está onipresente na rotina diária do ensino.

O apoio individual não é um treinamento de habilidades motoras finas, mas, antes, um empreendimento de base ampla que pode facilmente encontrar espaço na vida cotidiana da escola. E, aqui estão três exemplos.

¹ **Atribuição CC BY:** Este é um artigo de acesso aberto e distribuído sob os Termos da *Creative Commons Attribution License*. A licença permite o uso, a distribuição e a reprodução irrestrita, em qualquer meio, desde que creditado as fontes originais.

² Doutor em Pedagogia de Arte (2011), pela Universität Augsburg. Editor Chefe do Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education (JOSSHE); editor associado da revista *Kunst und Unterricht* e colaborador da série Kammerlohr. Professor comissionado na Justus Liebig Universität Würzburg.

O ponto de partida para um projeto semestral no campo do "Objeto e Design", desenvolvido pela décima primeira série de uma escola de gramática artística em Bayreuth, girou em torno da organização de uma "corrida".

O único tópico do planejamento, deliberadamente aberto, foi a especificação do material, no qual apenas o papelão ondulado deveria ser usado (Fig. 1).

Fig. 1: As duas máquinas de corrida em frente à bancada principal.



Fonte: Mayer_Rennen_01

Os estudantes estão acostumados a discutir trabalhos em grupo, o que lhes permitiu se orientar rapidamente na área temática e explorar os possíveis caminhos. Em princípio, as soluções pareciam viáveis para um modelo, em tamanho utilizável, de quatro ou duas rodas.

A pesquisa no campo da arte e do design proporcionou um horizonte adicional. Após uma preferência por veículos pilotáveis e controláveis, o grupo começou a se familiarizar com o material. Qual seria um objetivo realista, que podia ser alcançado com os recursos limitados, em um período de tempo manejável?

O grupo decidiu se dividir em duas equipes concorrentes, que competiriam uma contra a outra, com uma espécie de carro de mão (Fig. 2). Uma surpresa para os participantes foram os muitos campos de tarefas diferentes que surgiram quando trataram o tema com maior profundidade.

Fig. 2: Alunos simulam "corrida sobre rodas de papelão ondulado".



Fonte: Mayer_Rennen_02

Naturalmente, os problemas fundamentais tinham que ser resolvidos primeiro. Por exemplo, como se dirige uma "bicicleta" feita com papelão ondulado? Ou, como as bicicletas podem ser construídas e armazenadas utilizando apenas papelão ondulado? (Fig. 3).

Fig. 3: A "corrida sobre rodas de papelão ondulado" foi concebida como um projeto de um semestre do curso de arte.



Fonte: Mayer_Rennen_03

Entretanto, não se tratou apenas de inventar, planejar e construir, ou desenhar e desenhar, mas, também, de promover, criar os cartazes e o "making-off"; definir uma pista de corrida, organizar um evento e, finalmente, encenar uma apresentação.

Tendo em vista a falta de uma estrutura de tarefas e a diversidade dos campos artísticos em atividade, o estabelecimento de tópicos abertos implicou em uma maior sobrecarga para os alunos. Também foi possível observar a reação dos participantes, aparentemente lógica, ao considerarem como poderiam se envolver no projeto: não apenas “o que” poderiam fazer, mas, “onde” poderiam pensar em algo; sobretudo, o que sentiam ser mais fácil e o que eles se sentiam inclinados a fazer.

De certa forma, os jovens tentaram levar o tema para o seu lado, para onde achavam que tinham uma disposição pessoal.

Despertar e promover o interesse estético a longo prazo e, assim, descobrir e desenvolver talentos ao mesmo tempo, deve ser tarefa das aulas de arte; disponibilizar aos alunos o maior número possível de diferentes áreas de produção e recepção pictórica. (KIRCHNER, 2008, p. 1).

As tarefas abertas são geralmente consideradas como um meio de fomentar o pensamento divergente, mas também podem levar a um questionamento das disposições pessoais, uma reflexão sobre as próprias condições prévias e talentos pessoais. De acordo com uma definição do educador de arte Frank Schulz, os talentos pictóricos “são disposições que tornam visíveis os estados interiores na linguagem das formas e cores e esclarecem uma relação correspondente à realidade” (SCHULZ, 2015, p. 431).

Em vista da ampla gama de estratégias artísticas, é óbvio pensar para além da cor e da forma, de modo que, não é o tornar visível, mas o “trazer para uma forma”, o “encontrar da forma”, que se torna o foco do talento pictórico.

Kunstclub: “Clube de Arte”

Os professores de arte sempre cuidaram de seus alunos talentosos, especialmente aqueles que desenham e pintam. Sempre foram os que se destacaram, porque queriam saber ou entender melhor alguma coisa, que receberam tarefas personalizadas. Hoje, o pesquisador de talentos Roth vê nisto abordagens essenciais para um apoio eficaz: “são ofertas para o desenvolvimento pessoal, sugestões para um encorajamento constante e a criação da liberdade artística” (ROTH, 2015, p. 74).

Especialmente este último: às vezes é bastante fácil, e acontece, por exemplo, em dias informais de estúdio, dias de pintura ou, como neste exemplo, em um clube de arte informal.

Há quase três anos, alunos de todas as séries de uma escola de gramática bávara, que se interessam por desenho, pintura e design, vêm se encontrando um sábado por mês. No tempo entre os “dias de pintura” há uma troca solta através de várias redes sociais. As pessoas que pensam da mesma forma têm, assim, a oportunidade de se conhecer e falar sobre seu trabalho artístico (não apenas, é claro). Desta forma, eles são encorajados a refletir, de tempos em tempos, sobre o que eles “realmente fazem lá” e como o fazem.

De acordo com o estudo Hattie (2009), esta reflexão sobre o próprio “fazer” esconde um fator de aprendizado de alto impacto (LOTZ; LIPOWSKY, 2015, p. 103).

O contato e o intercâmbio dentro do grupo de interesse parece ser a força de tal instituição, de acordo com as suas observações. Quando estudantes com interesses semelhantes se encontram e falam sobre suas ideias, o mecanismo de “compartilhamento de ideias” entra em jogo: o confronto com as ideias de outros estimula o pensamento divergente.

Outro fator deste agrupamento informal, que não deve ser subestimado, é o seu efeito motivador. A busca apaixonada de um assunto e sua apresentação em um círculo de pessoas com as mesmas ideias mantém ou aumenta a motivação (Fig. 4).

Fig. 4: Um cartaz em frente à entrada da exposição anual do grupo de trabalho “Kunstclub”, uma seleção de obras estudantis, gratuitas, no antigo palácio Margravial, em meio a zona de pedestres de Bayreuth.



Fonte: Mayer_Vernissage_Kunstclub

O efeito de muitos sites do gênero, na Internet, também se baseia nisto. Infelizmente, no que diz respeito à criatividade, estas são muitas vezes mais restritivas do que abrangentes.

Hoje, a pesquisa de cognição, em particular, vê isso como um indicador e um importante catalisador para o desenvolvimento de disposições individuais. Um aluno "quer"; ele ou ela está motivado ou intrinsecamente motivado. Este tipo de motivação não pode ser forçado, mas é possível criar um ambiente que permita o seu desenvolvimento ou a sua manutenção. Segundo o cientista cognitivo Ziegler (2014), a motivação intrínseca pode ocorrer quando se reconhece, a si mesmo, como competente ou quando se experimenta suas ações como autodeterminadas e autoinduzidas (ZIEGLER, 2014, p. 97). Um clube de arte oferece oportunidades suficientes para isso.

O trabalho no clube de arte mostra que é realmente fácil manter a motivação intrínseca, e que não é necessário estabelecer metas gerais (como um tema) para dar espaço a disposições individuais para o desenvolvimento (Fig. 5).

Fig. 5: Desenho, de uma série de figuras relacionadas com o formato, motivo escolhido por um aluno da nona série do grupo de trabalho "Kunstclub".



Fonte: Mayer_Kunstclub_Nastassia

Prática: Projeto de Mentoring

Os exemplos discutidos até agora mostram que os processos artísticos individuais podem ser promovidos, essencialmente, através de campos de atividade que são escolhidos por eles mesmos, dentro de uma área temática ou através de um trabalho automotivado. Assim, de acordo com a individualização das atividades dos alunos, deve ocorrer uma necessária individualização das

atividades de supervisão do professor, orientada ao alvo? Quão eficaz é a supervisão individual no caso de uma atividade artística escolhida pelo próprio aluno?

Em um projeto interdisciplinar de grande escala, a Universidade de Augsburg, está reunindo estudos sobre como lidar com a heterogeneidade e sobre a pesquisa de sobredotados (LEHET, 2017). No contexto desta investigação foi realizado um estudo em uma escola de gramática bávara em cooperação com a Cátedra de Educação Artística da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais.

Estudantes, visivelmente motivados, receberam um estudante de educação artística como mentor pessoal durante um semestre. Através de um bate-papo particular, ele foi capaz de fornecer apoio rápido e intensivo para os processos artísticos dos jovens. Esse estudo foi teoricamente baseado nas ideias do psicólogo russo Wygotski, que na década de 1930 havia formulado sua teoria da "zona do próximo desenvolvimento" (WYGOTSKI, 1956/1987, p.78).

Esta teoria afirma que as medidas educacionais não devem depender apenas do estágio de desenvolvimento da criança, atualmente diagnosticado, já que elas só podem dar uma imagem de como o desenvolvimento tem ocorrido até agora, mas não de como ele está indo ou para onde está indo no momento. Ao contrário, é mais uma questão da direção que o processo de desenvolvimento está tomando. É, antes, uma questão de direção na qual o desenvolvimento ocorrerá. Ele chamou isto de "o estágio de seu próximo desenvolvimento" (WYGOTSKI, 1956/1987, p. 78).

É mais provável que os alunos cheguem a esta etapa se forem apoiados e estimulados por outros competentes, em vez de trabalharem sozinhos. Isto acontece através do confronto com impulsos e ideias que estão um pouco acima de seu nível atual de conhecimento, ou seja, "auxílios didáticos mínimos" (LOTZ; LIPOWSKY, 2015, p. 160 e 180).

No início do semestre, os alunos foram apresentados aos seus mentores. Com base nisso, os estudantes selecionaram seus aprendizes e os contataram. Os estudantes começaram imediatamente a publicar seus trabalhos e a trocar ideias com seus mentores. Temas, técnicas e conteúdos de desenhos, esboços e artesanato foram discutidos.

O foco para os mentores, no entanto, não era a correção concreta dos trabalhos visuais, mas a consideração de qual passo de desenvolvimento

poderia ser deduzido da situação diagnosticada. Este foi um problema para os estudantes, que não deve ser subestimado, pois eles não foram capazes de se orientar para um conjunto de regras ou modelos. De acordo com o tom unânime dos mentores, a base para os micros diagnósticos repetidos e, acima de tudo, para os impulsos resultantes, estava em sua própria experiência visual.

Os estudantes sentiram que o trabalho com os mentores os motivou basicamente a experimentar coisas novas e aprofundarem sua reflexão sobre suas próprias atividades artísticas. Quase todos eles sentiram que tinham se desenvolvido mais (Fig. 6, 7, 8).

Fig. 6: Desenho de um estudante, mentor da Universidade de Augsburg, durante o dia de trabalho conjunto com seus *protégés*.



Fonte: Mayer_Mentorenprojekt

Fig. 7: Desenho do exame de um estudante sobre o conteúdo de um “sorvete surpresa”, tema de um dia de trabalho conjunto dos mentores com seus *protégés*.



Fonte: Mayer_Mentorenprojekt

Com o passar do tempo, o meio online, que era o espaço virtual de comunicação, oferecia limites. A comunicação potencialmente permanente, possibilitada por este meio, entretanto, não foi vista como uma vantagem decisiva.

Fig. 8: Desenvolvimento posterior de um motivo, a partir de um ovo surpresa. Uma estudante de Bayreuth em um dia de trabalho conjunto com seu mentor.



Fonte: Mayer_Mentorenprojekt

A falta de contato pessoal e, portanto, da possibilidade de perceber o tom da voz e as expressões faciais, se tornou um obstáculo decisivo para uma conversa cada vez mais profunda. Pode-se concluir que a presença pessoal é essencial para um apoio individual eficiente (Fig. 9, 10, 11).

Fig. 9: Formas orgânicas desenvolvidas a partir de formigas, trabalho conjunto de um mentor e seu aluno. O trabalho foi pendurado no corredor da escola.



Fonte: Mayer_Mentorenprojekt

A presença pessoal teve um efeito muito positivo, sobretudo, o apoio individual durante um período de tempo mais longo. Pode-se ver aqui uma confirmação da relevância de um apoio contínuo e a longo prazo.

A partir do projeto de tutoria, pode-se concluir em resumo que a promoção de processos educacionais não tem necessariamente que ser síncrona ou oportuna, mas deve ser acompanhada de apoio pessoal e de longo prazo.

Fig. 10: Piso do local de trabalho, desenvolvimento de formas fantástico-orgânicas, trabalho conjunto de um mentor e de seu aluno.



Fonte: Mayer_Arbeitsituation_Mentorenprojekt

Considerações

Ficou claro que o apoio individual aos processos visuais é uma função inerente à instrução artística.

O apoio individual também é possível em aulas regulares e começa, por exemplo, quando um aluno sugere uma solução especial ou quer trabalhar em uma área específica.

A possibilidade de conciliar as disposições e motivações individuais é uma tarefa em aberto. Tarefas abertas, conforme o estudo Hattie (LOTZ; LIPOWSKY, 2015, p. 103), incentivam o pensamento divergente e oferecem mais possibilidades de abordar o trabalho com disposições pessoais.

Um meio experimentado e testado para fazer isso, mas que está sendo usado cada vez menos, é o trabalho de projeto com grupos de interesse, ao invés de grupos etários. Um trabalho amplamente autodeterminado em muitos campos de atividade permite que o desempenho individual seja incorporado à interação social.

A provocação, dirigida do pensamento literal, é que as próprias soluções, as mudanças nas condições gerais, também fazem parte, sempre acompanhada de uma reflexão sobre as próprias ações, que devem ser verbalizadas e comunicadas dentro da equipe.

As aulas de arte oferecem muitas oportunidades de individualização. Em conceitos didáticos, o professor é um mentor individual para todos os alunos de uma classe. Ele ou ela cuida de cada um deles, especificamente, através de conversas um-a-um e tenta iniciar o próximo estágio de desenvolvimento com impulsos mínimos - e isto, em contatos pessoais ao longo dos anos. Desta forma, o apoio efetivo pode ser dado com maior consideração nas aulas regulares, sem sobrecarregar o professor com tarefas adicionais.

REFERÊNCIAS

Brodbeck, Karl-Heinz. Neue Trends in der Kreativitätsforschung. In: *Psychologie in Österreich*, 4 & 5, 2006, S. 246–253.

Hecht, Martin: Das Drama um das hochbegabte Kind. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hg.): *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*. München (kopaed) 2015, S. 21-34.

Kerschensteiner, Georg: *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. München (Gerber) 1905.
Kirchner, Constanze: *Ästhetische Bildung im Fach Kunst der Primarstufe*. 2008. In:

<http://docplayer.org/33457447-Aesthetische-bildung-im-fach-kunst-der-primarstufe.html>
LeHet - Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität, Universität Augsburg. 2017. In: <https://www.uni-augsburg.de/projekte/lehet/>

Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank: Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hg.): *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*. München (kopaed) 2015, S. 155-219

Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank: Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hg.):

Begabungen entwickeln und Kreativität fördern. München (kopaed) 2015, S. 97-136.

Luther, Michael: Das große Handbuch der Kreativitätsmethoden. Bonn (managerSeminare Verlags GmbH) 2013.

Miller, Monika: Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München (kopaed) 2013.

Proetel, Tim: Referat Kunst/Theater und Film. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, zum LPP. E-Mail an den Autor vom 15.04.2016 (unveröffentlicht).

Penzel, Joachim: Aufgaben stellen. In: http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_aufgaben_stellen-i_penzel_2016.pdf

Peters, Maria: Im experimentellen Zeichnen gehen die Namen der Dinge fremd. In: Kunst+Unterricht, 223/224, 1998, S. 15ff.

Roth, Gerhard: Begabung und Hochbegabung. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hg.): Begabungen entwickeln und Kreativität fördern. München (kopaed) 2015. S. 55–78.

Lehrplan+. In: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/kunst>

Rabe, Thies: Sprecher der SPD Kultusminister, auf der Kultusministerkonferenz am 28.11.2016. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem.Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf
Schulz, Frank: Das Problem der bildnerischen

Begabung als Aspekt der Kreativitätsentwicklung. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schöppe, Karola/Schulz, Frank (Hg.): Begabung entwickeln und Kreativität fördern. München (kopaed) 2015, S. 405–466.

Wygotski, Lew Semjonowitsch: Das Problem der Altersstufen und die Dynamik der Entwicklung. In: Ausgewählte Schriften. Band 2. Moskau 1956, Köln 1987, S. 78–90.

Ziegler, Esther: Talent und Begabung in der Kognitionspsychologie. In: Stamm, Margrit (Hg.): Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents. Bern (Huber) 2014, S. 97-106

How to cite (ABNT)

MAYER, Stefan. Individual promotion of visual skills in art classes. **JOSSHE**: Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education. v. 3, n. 2, p. 8-14, July/Dec., 2020. DOI 10.46866/josshe.2020.v3.n2.95