

MAIÊUTICA
ARTE E CULTURA



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDAIAL/SC
www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Arte e Cultura

UNIASSELVI 2016

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Profa. Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Vania Konell

Darlam Carlos Dias

Elisiane S. S. Lopes

Clara Ariele Schley

Tatiane Jerusa Odorizzi

Editoração e Diagramação

Matheus Cristi

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Joice Carneiro Werlang

Marcio Kisner

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Esta edição abrange um conjunto de artigos específicos do curso de graduação, na modalidade a distância, resultantes da produção científica dos acadêmicos, sob a orientação dos tutores externos e docentes do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI.

Um dos princípios filosóficos que norteiam a prática pedagógica da UNIASSELVI diz respeito a um dos ensinamentos de Leonardo da Vinci, que cunhou a seguinte frase “*dalla mente alle mani*”, que significa “da mente às mãos”. Entendemos que este pensamento sintetiza o paradigma do conhecimento moderno, pois é necessário que as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem tenham consciência de que seu conhecimento só tem validade se for posto em prática.

Acreditamos que a Revista Maiêutica traduz este ensinamento, pois permite que os acadêmicos tenham a oportunidade de socializar seus estudos e reflexões sobre temas relacionados diretamente à sua futura atuação profissional. A publicação dos artigos por eles produzidos é o reconhecimento pelo que foi feito e o incentivo à continuidade de um processo de aprimoramento intelectual.

Essa publicação evidencia a importância de pesquisar, analisar, refletir, aprofundar, socializar os resultados e trocar ideias e assim enriquecer o mundo acadêmico com saberes diferentes. Afinal, o nome Maiêutica relembra o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária da construção da sabedoria humana.

Desta forma, convidamos você a ler a Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIASSELVI, e desejamos que os artigos aqui disponibilizados possam contribuir com a sua caminhada acadêmica e profissional.

Boa leitura!

Prof.^a Vania Konell

Coordenadora do Curso Superior de Licenciatura em Artes Visuais

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância



SUMÁRIO

1 REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD - Reflecting on the evaluation in training Distance Education - EaD	
Cristiane Kreisch.....	7
2 RECRIANDO FORMAS E CORES COM ALFREDO VOLPI - Recreating shapes and colors with Alfredo Volpi	
Josiane Lopes.....	17
3 MIRITI: valorização da cultura Paraense na educação - Miriti: appreciation of Paraense culture in education	
Tânia Julia de Brito Pinheiro	
Zoé Fonseca.....	25
4 LEITURA DE IMAGEM E DE MUNDO: possibilidades educativas em espaços formais e não formais de educação em artes - Image and world reading: educational possibilities in formal and non-formal spaces of education in art	
Tatiane Jeruza Odorizzi.....	31
5 CUBISMO NO ENSINO DE ARTES - Cubism in art education	
Gabriela Bento Porto	
Cristiane Kreisch.....	41
6 A TECNOLOGIA NO ENSINO DE ARTES - Technology in arts education	
Alcides Faria	
Alex Bauer Antonio Moreira	
Darciele Schlueter	
Francielle Talita Pegoretti	
Cristiane Kreisch.....	55

REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD

Reflecting on the evaluation in training Distance Education - EaD

Cristiane Kreisch¹

Resumo: Ao longo da história da educação, a avaliação já assumiu diferentes concepções que foram tomando espaço no ambiente educativo. Ainda hoje é motivo de muitas discussões. A avaliação sempre teve uma conotação de quantificar, classificar ou medir os indivíduos e, aos poucos, esse entendimento foi evoluindo, dando espaço a um novo conceito de avaliação. Na Educação a Distância - EaD, os processos de ensino e avaliação foram se aperfeiçoando, com o objetivo de contribuir com a aprendizagem dos acadêmicos. Atualmente, as concepções pedagógicas estão sendo entendidas como um processo de comunicação e interação entre as partes envolvidas. Dessa forma, a concepção ideal para este tipo de educação é a avaliação formativa, que prevê uma maior interação durante todo o processo de ensino aprendizagem, com a finalidade de construir o conhecimento e contribuir para a evolução dos alunos. O objetivo do presente artigo é refletir sobre o processo de avaliação formativa do curso a distância de Licenciatura em Artes Visuais da UNIASSELVI. A metodologia do presente artigo consiste numa revisão bibliográfica e reflexão acerca da avaliação formativa na EaD. Os resultados da pesquisa apontam para um caminho significativo no curso de Artes Visuais, por meio de estratégias, como o *feedback*, que refletem sobre os resultados das avaliações já realizadas. Há um caminho longo a ser percorrido para que essa concepção de avaliação formativa seja disseminada na educação.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Educação a distância. Interação. *Feedback*.

Abstract: Throughout history education evaluation has already taken different views that have been taking up space in the educational environment. It is still the subject of much discussion. Evaluation always had a connotation to quantify, rank or measure individuals and gradually, this understanding has evolved giving rise to a new concept of evaluation. In Distance Learning, teaching and assessment processes were improved in order to contribute to the learning of students. Currently the pedagogical concepts are being understood as a process of communication and interaction between the parts involved. Thus the ideal design for this type of education is formative assessment that provides for greater interaction throughout the process of teaching and learning in order to build knowledge and contribute to the development of students. The aim of this paper is to discuss the course of the formative assessment process the distance Degree in Visual Arts from UNIASSELVI. The methodology of this article is a literature and reflection on the formative evaluation in ODL review. The survey results point to a significant hike in the course of Visual Arts, through strategies such as feedback that reflect on the results of evaluations have already been done. There is a long way to go for this formative evaluation design is disseminated in education.

Keywords: Formative assessment. Distance. Interaction. Feedback.

Introdução

O presente artigo se justifica pela relevância da contribuição social e científica. Como relevância social, trazemos subsídios para a compreensão de três concepções de avaliação que mais se destacam na literatura (classificatória, diagnóstica e formativa). Neste artigo, vamos enfatizar a concepção de avaliação formativa, entendida como significativa, tanto para os professores quanto para os alunos, pois concebe a avaliação como instrumento de aprendizado, não limitando a um instrumento repressor e de coleta de notas, possibilitando que os professores reflitam sobre suas práticas nas aulas de Arte.

Do ponto de vista da relevância científica, esta pesquisa visa a contribuir para a reflexão e revisão dos processos de formação de professores da educação superior, especialmente dos

¹Graduada em Licenciatura em Artes Visuais, Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria e Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB.

cursos de licenciatura em Arte, com a finalidade de reavaliar suas práticas.

Após a leitura dos documentos norteadores do Ensino de Arte no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996), Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC (1996) e as obras dos autores selecionados, cujos estudos vão ao encontro do tema da Avaliação Formativa em Arte refletimos sobre a avaliação formativa na EaD no curso de Artes Visuais.

Dessa forma, os estudos enfatizam a avaliação processual que vai ao encontro da avaliação formativa. Nesse sentido, o objetivo principal da avaliação é construir conhecimentos e perceber o aluno nas suas individualidades e limitações ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, gostaríamos de refletir o ensino de arte acerca da metodologia e suas experiências com a disciplina de Arte na escola. Como era o ensino da disciplina de Arte? Como ela era concebida pelos professores, pelos alunos, pela instituição (escola) e pela sociedade? No que ela contribuiu para a sua formação enquanto ser humano? Além disso, queremos refletir sobre as diferentes práticas avaliativas que fizeram parte da nossa formação escolar. E em Arte, como era realizado o processo avaliativo? Como ele era percebido pelos demais alunos da classe?

Atualmente, será que algo mudou? Como será que os professores ensinam e realizam a avaliação nas disciplinas de Arte nas escolas? Será que estão avaliando segundo uma proposta de avaliação formativa? E se estão, de que maneira a realizam?

E no ensino superior, de que forma a avaliação é concebida e praticada? E os cursos da EaD? De que maneira estão refletindo sobre a avaliação, sendo que eles são formadores de professores?

A seguir, vamos apresentar uma reflexão teórica sobre as concepções de avaliação que fizeram e fazem parte dos ambientes educativos e nos aprofundar na concepção prevista como a ideal na atualidade, a concepção formativa. Assim, vamos destacar as iniciativas e as estratégias utilizadas na EaD com características formativas.

Um breve histórico das concepções de avaliação

“Nunca desestimule alguém que evolui, por mais lenta que seja sua evolução!” (autor desconhecido).

Avaliação da aprendizagem nos remete a diferentes metodologias, concepções, contextos em que podem estar inseridas, mas, para compreender o que fundamenta seus objetivos e procedimentos, cabe questionar o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem; ou seja: qual a relação da avaliação com a construção do conhecimento?

“Para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar” (LUCKESI, 2000, p. 96).

A resposta a essa pergunta é essencial para a compreensão de como ocorre a avaliação no meio educativo, em seus objetivos e estratégias. E, de forma geral, apesar de existirem diversas correntes e nomenclaturas para identificar as práticas avaliativas nos meios escolares, podemos dizer que a literatura aponta três grandes tendências: classificatória, diagnóstica e formativa.

Avaliação classificatória

A avaliação classificatória vem dos primórdios da escola, quando o ensino e a aprendizagem não andavam juntos. A avaliação era parte de um processo de aferição do quanto o aluno

aprendeu de dado conteúdo e não apoio para ampliar o universo sociocultural e cognitivo. Naquele momento não existia um projeto formativo, e a avaliação atuava como exclusão de quem não se adaptava a ele.

Sua função constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] O educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e os registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 2000, p. 35).

Quando a avaliação tem por foco a capacidade de reprodução de determinado conteúdo repassado pelo professor, são bons alunos os de maior capacidade mimética. Nessa perspectiva, ela é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, a fim de medir seu produto final, atuando como instrumento de coleta de “nota” que classifica os alunos como “*bom*”, “*médio*” ou “*inferior*” sem considerar um processo de reflexão autônoma (LUCKESI, 2000).

Atualmente, existem dificuldades de se proceder de acordo com uma concepção de avaliação configurada aos moldes de uma proposta formativa, observando ao longo dos séculos práticas excludentes de avaliação. Pode-se mencionar que a prática da avaliação classificatória é muito atual, não somente nas aulas de Arte, mas em todos os níveis e realidades educacionais. Essa prática é comum, pois a maioria das escolas não possui um projeto formativo ativo no qual a avaliação faz parte do processo de desenvolvimento dos alunos, mas sim, a avaliação se encaminha nos moldes de regulação do Estado.

Diante do exposto, a avaliação não é colocada em função da aprendizagem, mas sim como um instrumento de averiguar o quanto o aluno sabe sobre determinado conteúdo ou técnica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Assim, busca que os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar sejam mais valorizados que a nota da prova final.

Avaliação diagnóstica

A concepção de avaliação diagnóstica prevê relação entre o ensino e a aprendizagem. Ela avança na perspectiva de entender o processo de aprendizagem do estudante, mas não de intervenção na prática docente.

A avaliação não intervém, necessariamente, na proposta de ensino e no projeto formativo. Se por um lado não simplesmente exclui, por outro também não necessariamente promove e propicia alternativas.

[...] o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

A avaliação diagnóstica vai além da tradição classificatória, fundamenta-se na percepção do professor sobre o desempenho do aluno, de modo que se busca destacar os erros e os acertos do aluno em relação ao objeto cognitivo (HOFFMANN, 2000).

Ela é conduzida com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno. Este conceito está fundamentado na ideia de que, para o professor, a atenção ao desempenho do estudante é elemento primordial à prática pedagógica; ou seja, cabe ao educador desenvolver estratégias que lhe permitam conhecer os erros e os acertos do aluno, a fim de promover o seu objetivo cognitivo. “Neste sentido, os dados adquiridos numa abordagem classificatória não possibilitam a superação diante do conhecimento (ato de reconstrução de saberes), mas são mecanismos de diagnóstico da situação e ponto de partida para o avanço e o crescimento, não a ‘estagnação disciplinadora’” (LUCKESI, 2000, p. 32).

O diagnóstico propiciado pela avaliação possibilita ao professor e ao aluno conduzir o trabalho pedagógico de aprendizagem por caminhos muitos distintos, dependendo de como é utilizado, portanto, dependendo de como o professor interage com o aluno depois da avaliação. Limitando o seu caráter classificatório ou, ainda, antecedendo a tomada de decisão quanto à continuidade dos processos pedagógicos, a partir do diagnóstico, estimular o aluno para a reflexão do saber.

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

A avaliação diagnóstica é um meio para detectar e informar as potencialidades e as fraquezas observadas durante as produções e atuação do aluno na disciplina de Arte.

De acordo com Boas (2001), a autorreflexão é uma importante característica da avaliação formativa tanto para o aluno, mas principalmente, para o professor que é flexível, sensível e atento aos diferentes meios e formas de aprendizagem na sua realidade educacional, pois o professor tem a consciência de que seus alunos são diferentes entre si, possuindo dificuldades e habilidades diferentes.

Avaliação formativa

A concepção formativa assemelha-se muito a algumas concepções de avaliação que possuem propósitos em comum: fazer da avaliação um meio para o desenvolvimento dos alunos e reflexão dos agentes envolvidos (professor e aluno) na aprendizagem.

A avaliação, como parte do projeto formativo, atua como subsídio ao processo de aprendizagem. O professor tem a avaliação como parte integrante e primordial para o desenvolvimento dos estudantes, pois, a partir dela ele pode se avaliar (no sentido de rever sua didática). Vai ter uma visão de como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem, se atingiu seus objetivos ou não.

De acordo com Hadji (2001), a característica mais importante da avaliação é a função corretiva. O professor, assim como o aluno, deve corrigir suas ações. Cabe ao professor mediar a interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhe meios para que a

construção dos saberes ocorra. Professor e aluno devem aprender com a avaliação: o primeiro, ao perceber os limites e o estágio de conhecimento do aluno em relação a determinado tema/ assunto; este, por sua vez, ao detectar os temas em que tem dificuldade.

Na concepção de avaliação formativa, o foco do ensino e da avaliação está na aprendizagem do estudante por meio de uma ação docente mais ativa e transformadora. “Mais do que medir, avaliar significa entender, interpretar e valorizar” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 154).

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Artes são assimilados pelos estudantes em cada momento de escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessária para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagens, num mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área (BRASIL, 2001, p. 95).

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis, sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações-problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza.

Se esse processo for desenvolvido de forma sistemática por todos os professores, supõem-se que, gradativamente, os alunos comecem a entender que não se estuda visando um determinado valor, mas para aprender e, na medida em que vão fazendo as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados (MELCHIOR, 2003, p. 47).

Por fim, na concepção de avaliação formativa, a proposta de ensino está configurada num projeto formativo que constitui a formação integral do cidadão e visa a promoção de sujeitos, proporcionando seu crescimento. Deste modo, a avaliação não deveria ser o momento final da aprendizagem, mas, sim, parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). A avaliação formativa é um ideal que pode tornar a avaliação verdadeiramente útil em situações pedagógicas.

Concepção formativa de avaliação na EaD

O conceito de avaliação e as funções que ela assume dependem das concepções pedagógicas vivenciadas em cada contexto histórico. Na história da educação, a avaliação sempre teve uma conotação de quantificar, classificar ou medir os indivíduos e que, aos poucos, esse entendimento foi dando espaço a um conceito mais amplo do ato de avaliar.

“As concepções de avaliação de uma instituição e de seu corpo docente estão intimamente ligadas às suas concepções de educação, de mundo e de sociedade e que, enquanto pensarem de forma autoritária, a avaliação continuará sendo autoritária” (LOCH, 2009, p. 20).

Atualmente, as concepções pedagógicas estão previstas como um processo de comunicação e interação entre os envolvidos, numa incessante busca para aperfeiçoar o conhecimento e superar as dificuldades.

Nesse sentido, podemos destacar a avaliação formativa, que tem como características a reflexão, a discussão, o diálogo entre professores e alunos durante o processo educativo.

A avaliação formativa tem por único fim reconhecer a dificuldade do aluno, informá-lo e criar ações para desenvolver essas deficiências. Essa avaliação não se traduz em nota, mas através de um “*feedback* para o aluno e para o professor”, que serve de base para futuras ações.

“A avaliação formativa ou diagnóstica é o processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia e à eficiência de programas educacionais. Determina critérios conforme os níveis de aproveitamento e diagnostica os resultados, corrigindo as falhas do processo ensino-aprendizagem” (LOCH, 2009, p. 31).

O *feedback*, ou retroalimentação, é o procedimento que consiste no provimento de informações a uma pessoa sobre o desempenho, conduta ou eventualidade executada por ela e objetiva reprimir, reorientar e/ou estimular uma ou mais ações determinadas, executadas anteriormente.

A dimensão formativa ou continuada é processual, descritiva e qualitativa e tem duas funções: o diagnóstico (avaliação diagnóstica) e o monitoramento. Essa dimensão indica os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias e seus avanços. Alguns autores não fazem separação entre a avaliação diagnóstica e a formativa, uma vez que desempenham funções semelhantes (LOCH, 2009, p. 31).

No processo de desenvolvimento da competência interpessoal, o *feedback* é um importante recurso, porque permite que nos vejamos como somos vistos pelos outros. É ainda, uma atividade executada com a finalidade de maximizar o desempenho de um indivíduo ou de um grupo.

Avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa. É essencial, mas não pode ser o foco do processo ensino-aprendizagem; deve ser percebido como um processo paralelo à aprendizagem. Avaliar deve ser entendido como um ato intencional que direciona e redireciona as práticas educativas em que o aluno deve ser sujeito pró-ativo e ter um papel de colaborador (LOCH, 2009, p. 29).

O *feedback* é um instrumento de avaliação da aprendizagem que, numa perspectiva de avaliação formativa, teria por finalidade a comunicação entre professor e aluno. Além de ser um instrumento de avaliação, é um instrumento de motivação. Tem como finalidade a comunicação, porque *feedback* é uma informação do professor dada ao aluno para que ele descreva e discuta sobre uma determinada situação ou atividade (CARVALHO; MARTINEZ, 2009).

A literatura nos aponta reflexões acerca desse instrumento avaliativo. Conforme Willians (2009) demonstra, as funções dos múltiplos *feedbacks* são:

- *Feedback* positivo: reforçar um comportamento que desejamos que se repita. Poderá ocorrer quando o aluno realiza uma boa avaliação, um excelente comentário ou uma ótima saída para um problema.

- *Feedback* corretivo: modificar algum comportamento. Deve, no entanto, ser sutil e não ofensivo. Na EaD, pode ocorrer quando o aluno precisa modificar algum detalhe em suas atividades ou suas posturas praticadas no ambiente virtual. O objetivo é comunicar para melhorar, e não para punir.

- *Feedback* insignificante: é vago ou genérico, e a pessoa que o recebe não tem certeza de seu propósito. Na EaD, poderá ocorrer quando o comentário do professor para uma atividade de um aluno for “José, sua atividade está correta, parabéns” e, no entanto, a nota fornecida ao

aluno é 9,0. Nesse caso, o aluno não saberá o que está correto: o *feedback* ou a nota!

- *Feedback* ofensivo: neste tipo de *feedback* não desejamos que o outro mude ou que aprenda algo novo; estamos preocupados apenas em ofender a pessoa. Queremos acreditar que na EaD esse tipo de *feedback* não seja praticado.

O curso de Artes Visuais da Uniasselvi possui essa proposta de educação, por meio dessa dinâmica de interatividade com os acadêmicos, que vai ao encontro do que a proposta de avaliação formativa prevê.

Nesse sentido, devemos nos apropriar dos *feedbacks* que contribuem com o desenvolvimento dos acadêmicos, pensando sempre na construção do conhecimento e na reflexão sobre suas ações.

Práticas formativas na EaD

No curso de Artes Visuais, assim como os demais da Uniasselvi, apresentam-se algumas ferramentas que contribuem com a construção do conhecimento dos acadêmicos por meio de interações entre os acadêmicos e interações com os professores envolvidos com as disciplinas. Neste artigo foram destacadas três ferramentas que possuem grande relevância para a construção do conhecimento:

- O *Chat*, semelhante a um bate-papo, é uma ferramenta que tem por objetivo a discussão sobre dúvidas da disciplina. Nesse momento, podemos perceber que essa ferramenta proporciona uma relação mais próxima entre acadêmicos e professor.

- Os Fóruns são redes de aprendizagem que proporcionam a discussão entre os acadêmicos e o próprio professor. Essa ferramenta proporciona uma aprendizagem colaborativa por meio de trocas de ideias entre acadêmicos e tutores internos e externos.

- O atendimento telefônico é uma alternativa para os acadêmicos, que, ao estudar em casa, mediante alguma dificuldade de conteúdo podem ligar e solicitar explicação a respeito do assunto.

Dessa forma, vale a pena destacar que não é a ferramenta de interação ou o instrumento avaliativo que definem a concepção de avaliação, mas sim como ele é utilizado na educação. Nesse sentido, podemos pensar em promover ou simplesmente checar o conhecimento do acadêmico.

Assim, destacamos alguns instrumentos de avaliação mais populares entre os acadêmicos: as provas. Nesse curso, as provas consistem em Redação, Prova Objetiva e Dissertativa.

A prova, por muito tempo era conhecida como um instrumento repressor e autoritário. Vale a pena destacar que os instrumentos de avaliação não devem ser pensados separadamente, mas devem ser integrados.

Com relação às avaliações, no curso de Arte destacamos três modalidades em que o aluno pode expor seu conhecimento. Dessa forma, destacamos que outra característica da avaliação formativa é a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação para possibilitar aos alunos diversas maneiras de manifestar suas ideias e até mesmo de interiorizar o conteúdo discutido, experiências socializadas e técnicas dos artistas. “Qualquer aprendizagem contempla diferentes tipos de objetivos, é preciso que os instrumentos de captação de informação sejam múltiplos e variados. As estratégias para analisar os dados e promover a regulação devem favorecer a autonomia dos alunos” (SANMARTÍ, 2009, p. 95).

Mais importante do que utilizar vários instrumentos avaliativos, é refletir sobre a maneira e a finalidade com que são utilizados nas aulas de Arte. Uma prova pode ser um instrumento muito útil para fazer com que os alunos avancem em seu conhecimento se utilizada de maneira

que o professor e o aluno voltem a trabalhar as suas dificuldades, oportunizando a reconstrução do saber ao aluno. Assim como atividades práticas podem ser totalmente classificatórias se o professor estiver apenas preocupado em atribuir uma nota no produto final ou ainda valorar mais os alunos que produziram “mais” sem analisar a qualidade daqueles que produziram “menos”.

É importante considerar que, quando a avaliação é formativa, ela não necessita estar vinculada a nenhum padrão metodológico, pois não são os tipos de instrumentos utilizados que a tornam formativa, mas o uso que o avaliador faz com as informações que obtém a partir das observações realizadas e dos instrumentos aplicados (MELCHIOR, 2003, p. 50).

Dessa forma, destaca a prova dissertativa, na qual acontece um *feedback* quando o aluno solicita uma nova correção. Assim, as três questões são revisadas pelo professor responsável pela disciplina, que analisa e disserta sobre o desempenho de cada questão, podendo alterar ou não a nota. Apontamos essa estratégia como uma dinâmica muito relevante para a reflexão do conhecimento. Nesse sentido, essa prática deveria ser constante, seja nos encontros presenciais ou *on-line*, nos quais docentes e acadêmicos possam interagir sobre suas atividades propostas e eventuais dúvidas.

Considerações finais

Concluimos que as características da avaliação formativa devem ser utilizadas em harmonia com o sentido formativo que ela propõe. Se assim não for utilizada, ela passa a ser mais um instrumento de coleta de dados quantitativos, cumulativos e que ao final classifica os alunos diante das notas que eles obtiverem.

Diante do exposto, apresentamos algumas necessidades e recomendações a partir das reflexões do presente estudo:

- Implantar cursos de formação continuada para os profissionais envolvidos na educação a partir da reflexão sobre suas ações, refletindo sobre a avaliação formativa.
- Discutir coletivamente sobre o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, com ênfase nos processos avaliativos, focando a prática formativa, com a finalidade de todos partilharem da mesma concepção e estimular uma prática formativa.

Gostaríamos de enfatizar que a Uniasselvi está em consonância com a proposta atual de avaliação, pois oferece muitas ferramentas e profissionais capacitados para a interação dos acadêmicos. Dessa forma, apesar de ser uma modalidade diferenciada, oferecendo a educação a distância, desenvolve muitos valores que vão ao encontro de uma verdadeira construção da aprendizagem.

Esperamos que com essas reflexões possamos contribuir para as mudanças e avanços no sistema de avaliação brasileiro, assim como oferecido aos educadores, em particular aos arte-educadores, pistas para ampliar suas discussões, seus entendimentos e suas proposições acerca do processo de avaliação no ensino de Arte, em particular de Artes Visuais, dando novos encaminhamentos pedagógicos e significando às suas ações diante do que se pensava ser um mito, a avaliação.

Referências

- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Projeto interventivo e portfólio: construindo a avaliação formativa. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Políticas e práticas educacionais. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- CARVALHO, L.; MARTINEZ, C. Avaliação formativa: a autoavaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/11.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2009.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LOCH, Márcia. **Educação a Distância e Métodos de Avaliação**. Estruturas Curriculares – Inter e Transdisciplinariedade/Diva Spezia e Verônica Gesser. Centro Universitário Leonardo da Vinci. – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.x; 121 p. il.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação de saberes a construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.
- SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WILLIAMS, R. L. **Preciso saber se estou indo bem!** Uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

RECRIANDO FORMAS E CORES COM ALFREDO VOLPI

Recreating shapes and colors with Alfredo Volpi

Josiane Lopes¹

Resumo: Antes mesmo de aprender a falar, a criança aprende a transmitir suas ideias e suas emoções através de desenhos, formas, cores e pinturas. Ao longo do tempo, percebeu-se que a criatividade infantil, pura e genuína traz benefícios para o seu desenvolvimento e quando suas atividades em Arte se tornam prazerosas esta relação pode levá-la a enfrentar problemas e buscar soluções. Assim como as crianças, Alfredo Volpi era um artista que adorava pintar com muita alegria, criando novas maneiras de ver as formas e usando cores lindas para a sua pintura. De forma cativante, sempre falava com humildade e espontaneidade sobre suas obras. Em sua fase mais conhecida, Volpi explora a geometria e possibilita através da sua observação que a criança perceba, relacione e identifique tanto as formas geométricas quanto a harmonia das cores utilizadas e a sua técnica. Considerando que em Artes Visuais não se deve prender a mera reprodução do desenho já criado, o presente projeto propõe, dentro da área de concentração de ensino e aprendizagem, trabalhar com o tema “Recriando formas e cores com Alfredo Volpi”, para que assim a criança possa perceber que ela também é criadora, passando pelas fases de conhecimento da vida do artista, análise das obras e produção dos seus próprios trabalhos, utilizando materiais alternativos, incentivando assim, sua criatividade.

Palavras-chave: Geometria. Releitura. Alfredo Volpi.

Abstract: Even before learning to speak, the child learns to convey their ideas, their emotions through drawings, shapes, colors, paintings. Over time, it was noticed that the child, pure and genuine creativity is beneficial to their development and their activities when Art become pleasurable, this relationship can take it to face problems and find solutions. Just like children, Alfredo Volpi was an artist who loved to paint with great joy, creating new ways of seeing the forms and using beautiful colors for your painting. Captivating way, always spoke with humility and spontaneity of his works. In his most famous stage Volpi explores the geometry and possible by observing the same as the child perceive, relate and identify both geometric shapes, the harmony of the colors used, and their technique. Whereas in Visual Arts should not hold the mere reproduction of the design already created, this project proposes, within the area of concentration of teaching and learning, work with the theme “Recreating shapes and colors with Alfredo Volpi,” so that the child may realize that it is also the creator, through the stages of knowledge of the artist’s life, analysis of the works and production of its own work, using alternative materials encouraging so your creativity.

Keywords: Geometry. Rereading. Alfredo Volpi.

Introdução

O presente trabalho trata da realização do meu Estágio I, que ocorreu na Escola Municipal João Batista da Silva, do município de Braço do Norte, com a turma do segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais.

A área de concentração para este projeto é de Ensino e Aprendizagem e traz como título “Recriando formas e cores com Alfredo Volpi”, tendo como justificativa a importância da releitura, das formas e das cores no ensino de artes, utilizando para isso obras de Alfredo Volpi, artista que traz uma linguagem simples e direta para abordar o assunto em questão com os alunos com quem eu iria trabalhar.

A fundamentação teórica, que embasou meu projeto, os objetivos, minha vivência do estágio e, por fim, as impressões que obtive com o contato direto e meu envolvimento com as

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIasselvi. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

situações da rotina e a realidade escolar em relação à área em que pretendo atuar.

A importância da releitura de obras de arte na educação

Desvalorizado na grade curricular durante muitos anos, o ensino de Artes foi resumido a atividades pouco criativas e repetitivas. A criança não era considerada produtora e a aula limitava-se a atividades, como “ligue os pontos”, desenhos livres sem finalidades específicas ou desenhos prontos mimeografados para pintar. Em todos os casos, a criatividade da criança ia, aos poucos, sendo obstruída.

Nos dias atuais, é sabido que a Arte estimula a criatividade da criança e que essa criatividade ocorre não apenas nas aulas de artes, mas em todo o tempo em que a criança se encontra diante de um obstáculo e precisa contorná-lo para seguir adiante no seu aprendizado.

Sempre presente no cotidiano infantil, a arte é percebida quando a criança rabisca e desenha nos muros, no chão, na areia, utilizando materiais que encontra por acaso, a criança é capaz de se utilizar de expressões artísticas até mesmo quando pinta o próprio corpo.

Portanto, é necessário que o professor estimule a criança a ter contato com o mundo das obras de arte para conhecerem e adquirirem sensibilidade e capacidade para lidarem com formas, cores e imagens, assim, o cotidiano da escola torna-se permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas.

Com relação à importância da Arte, Rosa Iavelberg (2003, p. 43) afirma que:

[...] a Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.

Essa opinião reforça a ideia de que a Arte pode contribuir muito com o desenvolvimento da criança, o suficiente para que mereça um espaço essencial, que incentive a exploração e a pesquisa.

Ao longo dos anos, o ensino das Artes percorreu por vários caminhos e, atualmente, a tendência seguida é a chamada de Abordagem Triangular, que se norteia em três eixos: a produção, o fazer artístico permite que o aluno pratique e explore diversas formas de expressão; a apreciação, através da análise das produções, o aluno estabelece uma ligação entre o que ele já conhece e o que está aprendendo; e a reflexão sobre a arte, onde o aluno contextualiza pesquisa e passa a compreender seu significado.

Diferente da reprodução, onde o aluno apenas copia a obra já criada, o que é avaliado é o quanto ele chegou próximo ao original, a releitura traz para o aluno a chance de explorar e reinventar a obra, usando todo o seu potencial criativo.

O professor deve, então, utilizar desde o desenho, o recorte, a colagem, a pintura e a escultura, explorando as mais diversas técnicas e todos os aspectos que a envolvem, desde análise de cores, formas, intenções e tudo o que a Arte traz de maneira que através do incentivo crie situações que faça com que os alunos usem Arte e realmente se expressem através dela.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, 1997, p. 19).

Porém, não basta que o professor rodeie os alunos com vários materiais e deixe-os manusear sem que antes crie situações que os faça realmente estimular a criatividade, tão importante para o processo criativo em Arte.

Sem um incentivo, não haverá atividade artística, apenas crianças brincando sobre o olhar do professor.

Vygotsky (1998) nos diz que quando se compreende a criatividade, não é difícil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora infantil no âmbito da educação escolar nem sua importância para o desenvolvimento cultural da criança.

O professor deve ter consciência de que Arte é expressão e não imitação e que a releitura não é meramente copiar o que já foi feito, mas sim interpretar, assimilar suas ideias e saber colocar sua própria percepção.

Ao apresentar à criança obras e artistas e, a partir disso, estimular sua produção, o professor incentiva a criança a perceber que certos elementos não fazem parte apenas da obra, mas também do seu dia a dia e em outras disciplinas também, como, por exemplo, as formas geométricas.

A geometria no processo criativo

A geometria tem sido constantemente presente em nosso dia a dia, desde que o Homem teve a necessidade de compreender e descrever o meio em que vivia através de imagens, transformadas em desenhos que foram aos poucos sendo conceitualizados até que desenvolvessem a Geometria Euclidiana.

Lamentavelmente, a geometria é uma das últimas matérias apresentadas aos alunos pelos professores, sendo pouco explorada.

De acordo com Paula Márcia Barbosa, em seu artigo sobre “O Estudo da Geometria”, a autora (1998) explica que:

[...] para justificar a necessidade de se ter a Geometria na escola, bastaria o argumento de que sem estudar Geometria as pessoas não desenvolvem o pensar ou o raciocínio visual e, sem essa habilidade, elas dificilmente conseguirão resolver as situações de vida que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da Geometria como fator altamente facilitador para a compreensão e a resolução de questões de outras áreas do conhecimento humano. Sem conhecer Geometria, a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta, a comunicação das ideias fica reduzida e a visão da matemática torna-se distorcida.

Portanto, mesmo não querendo, a Geometria está por toda a parte e sua aprendizagem é necessária para o desenvolvimento da criança, sendo de grande valor intelectual para o raciocínio lógico a construção de conceitos.

Ainda segundo Paula Márcia Barbosa (1998):

[...] a criatividade foi e continua sendo um elemento indispensável para o homem superar problemas e desafios gerados pelo seu ambiente físico e social. É encarada como uma construção do indivíduo em suas interações com as propriedades do objeto. As atividades do sujeito o levam a criar interpretações para estas e a criar e explorar esquemas de procedimento. Essa exploração, por sua vez, permite a descoberta de novas propriedades, que obrigam o sujeito a rever seu quadro interpretativo e a modificá-lo. Novas explorações dos esquemas possibilitam a descoberta de novas propriedades, que devem ser inseridas no novo quadro interpretativo, num processo contínuo, em evolução progressiva.

Por isso, tratando-se de sala de aula, o professor pode utilizar-se dos recursos da geometria para trabalhar Artes, pois a Geometria faz parte do dia a dia da criança, seja nas formas dos objetos que a rodeia, na matemática, na arquitetura, em diversas manifestações artísticas e nas obras de arte, como no cubismo de Pablo Picasso, e nos quadros do artista ítalo-brasileiro Alfredo Volpi.

Alfredo Volpi

Nascido em Lucca, na Itália, em 1896, Alfredo Volpi foi trazido para o Brasil com apenas dois anos de idade. Chegando aqui, sua família foi morar em São Paulo, no bairro Cambuci. Brasileiro de coração, viveu aqui por 92 anos.

Aos nove anos, precisou abandonar a escola para trabalhar em uma marcenaria para ajudar seu pai. Observador, prestava muita atenção no trabalho realizado na madeira com o formão, e admirava a paciência, o carinho e a habilidade necessários para transformar a madeira em obras de arte.

Aos doze anos, foi trabalhar em uma gráfica com seu irmão mais velho e com o seu primeiro salário comprou uma caixa de aquarelas. Passou então a explorar as cores da tinta, e divertia-se colorindo papéis na hora do intervalo do trabalho.

Aos quinze anos de idade, conheceu Orlando, um estudante de pintura do Brás e passou a trabalhar com ele, fazendo desenhos e pinturas de faixas decorativas nas paredes das casas de famílias ricas da sua época. Aos dezoito anos de idade, pintou seu primeiro quadro e nunca mais parou.

Segundo Kátia Canton (2006, p. 8), no início, Volpi pintou telas com paisagens e retratos, porém:

[...] em seu percurso, foi se desapegando das figuras e atravessando as fases “fachadas de casas” e “bandeirinhas”, chegou a um estado pleno de liberdade, que lhe abriu as portas para o concretismo, movimento consistente e maduro que levou a arte brasileira para a abstração, a partir dos anos 1950.

Há em suas obras uma humanidade, uma brasilidade, como uma poesia que celebra a vida. Sem discurso ou teoria, sua relação com a arte está ligada apenas ao ato de pintar, relacionado com todos os aspectos da prática artística.

Volpi adorava combinar cores, costumando explicar assim seu processo criativo: “Você põe a primeira cor. Olha. Aí põe a segunda. Olha de novo. Se está certo você vê. Se está errado, você percebe e apaga. E começa tudo de novo”. Seguindo essa sua ideia, quando Volpi não gostava de uma tela, simplesmente lavava tudo no tanque e começava de novo.

Para o artista, pintar era um trabalho árduo, comparando-se ao trabalho de um operário, pois “Volpi esticava, ele mesmo, os chassis de suas telas e quando usava têmpera, preparava manualmente as tintas, feitas com pigmento, cola gema e clara de ovos, acrescentando também óleo de cravo para dar um cheiro agradável à mistura” (CANTON, 2006, p. 9).

Por mais de quarenta anos, Volpi pintou e espalhou com suas obras, cheias de cores fortes e vibrantes e, às vezes, de forma lúdica e suave, as formas e a cultura do Brasil.

Em sua simplicidade, transformava em suas telas triângulos, losangos, retas, meio-círculos, em bandeiras, mastros, meias-luas, ogivas, casas, santos e sereias.

Objetivos

- Aperfeiçoar a coordenação motora fina por meio das produções desse projeto.
- Conhecer a vida, a técnica e as obras de Alfredo Volpi.
- Identificar e nomear cores e formas nas obras de Volpi.
- Estimular a criatividade e a imaginação através da leitura das obras.
- Produzir trabalhos de arte através da pintura, da colagem e da construção.

Vivência do estágio

A Escola Municipal João Batista da Silva atende aproximadamente 849 alunos, nos turnos matutino e vespertino. Esta unidade escolar possui alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, divididos em 11 turmas, no total, sendo três turmas da Educação Infantil (Pré-escolar), duas turmas do primeiro ano, duas turmas do segundo ano, duas do terceiro ano e duas do quarto ano. A média da faixa etária de cada turma é correspondente à série/ano que frequentam. A escola conta com 25 funcionários e com uma equipe de apoio pedagógico vinculada à secretaria de Educação Municipal, atendendo o aluno com dificuldade em horário oposto ao que estuda.

Com relação aos aspectos físicos da Unidade Escolar, é um prédio de alvenaria, contendo um segundo piso na parte frontal da instituição e apresenta boas condições de limpeza e higiene, tanto interna quanto externa. Possui 13 salas, uma sala para direção, uma para a secretaria, sala de computação, uma sala para os professores, cozinha, sala para educação física, banheiros femininos e masculinos, banheiro para professores, um depósito, quadra/pátio cobertos, uma biblioteca, uma sala de apoio e multifuncional para o uso de alunos especiais, um parquinho, equipamentos multimídia (DVD, projetor, TV, aparelho de som), possui ar-condicionado em todas as salas e acessibilidade para pessoas com necessidades especiais. Todo o terreno onde a escola está situada é devidamente cercado.

A escola oferece merenda escolar através do programa de municipalização da merenda escolar, tendo esse programa um conselho responsável pelo controle de qualidade, fiscalização e organização das compras e execução do programa.

As refeições, o lazer durante o recreio, as aulas de educação física e as reuniões de pais são realizadas no pátio coberto que fica no centro do prédio da Unidade Escolar. Os trabalhos escolares, cartazes e comunicados são colocados nas paredes externas das salas e no corredor de entrada. Os alunos recebem apenas as apostilas da prefeitura.

A Escola Municipal João Batista da Silva tem como finalidade ministrar a educação do Ensino Fundamental, sendo norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, observando em cada caso as seguintes legislações vigentes: Constituição Federal e Emenda Constitucional nº 14; Lei nº 9.394/96 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; e Estatuto da Criança e do Adolescente.

O PPP da escola sempre é discutido no início do ano escolar, em reuniões pré-agendadas. A escola também possui um Conselho Deliberativo formado pelos seguintes segmentos: Gestor da Unidade Escolar (membro nato), professores, administrativo, pais e alunos. As competências do Conselho estão esplanadas no PPP da escola.

A Unidade Escolar, sendo da rede municipal, segue os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina e os PCNs e assume a postura de que a avaliação é subsidiadora e constituidora do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação tem função diagnóstica e adota as seguintes características: processual e contínua; participativa; investigativa e diagnóstica.

Para os alunos que não alcançarem o progresso desejado, fica assegurada a recuperação paralela durante o ano letivo, atendendo ao estabelecido na legislação vigente, onde o professor irá retomar os conceitos trabalhados com os alunos, através de trabalhos em grupos, estudos dirigidos, projeto de pesquisa, produção do conhecimento e solução de dúvidas. Os resultados da recuperação paralela serão registrados, onde substituirão o resultado anterior.

A professora titular da turma é Sonia Hobold Bruning, mora no bairro Rio Bonito, e atua na escola há 29 anos. Sua prática é alicerçada no PPP e no início do ano seu planejamento é diário, até conhecer as necessidades dos alunos, a partir daí passa a ser semanal. Buscando elevar o crescimento do aluno, a professora propõe aulas dinâmicas, interativas, produtivas e promove a igualdade de expressão entre os alunos. Sua avaliação baseia-se na observação da participação na sala de aula, nas atividades realizadas, no interesse demonstrado pelos alunos, e por último, nas provas aplicadas.

A turma na qual o estágio foi efetuado é uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental Inicial, possui 21 alunos, com idade entre 7 e 8 anos. São alunos receptivos, interessados e participativos, em sua maioria. Apenas dois apresentam dificuldade de aprendizagem. Embora, em casa, não possuam ajuda dos pais, em sala de aula são esforçados e procuram cumprir as tarefas propostas pela professora, sempre cooperando uns com os outros.

Em meu primeiro dia do Estágio, cheguei um pouco mais cedo para observar as crianças brincando no pátio. Havia muita correria e brincadeiras, mas assim que o sinal soou, todos foram prontamente para frente das portas das salas e formaram filas de acordo com o tamanho delas.

Assim que entramos na sala, todos se acomodaram imediatamente em suas carteiras, a professora chamou pela atenção deles, e disse que eu queria me apresentar. Apresentei-me, disse que iria observar as aulas deles, e que depois daria aula de artes para eles também. Os alunos foram receptivos e disseram que adoram artes. A aula iniciou-se e imediatamente percebi o controle que a professora regente tem sobre a turma.

Enquanto a aula discorria, observei como era a sala de aula. A sala dispõe de um alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas em bandeirinhas acima do quadro negro com formato cursivo e de forma. Ao lado do quadro negro, há um cartaz com as famílias do alfabeto (BA-be-bi-bo...).

Na parede lateral, tem um cartaz com os números por extenso cardinais e ordinais de 01 até 100. Também tem um painel de aniversariante, um armário de materiais e um cantinho da leitura, com uma mesa e vários livros de literatura infantil.

No geral, as crianças colaboram com a aula, fazem as atividades, são participativas e ajudam os colegas que ainda não terminaram ou não conseguem fazer. A professora chama a atenção deles para o comportamento adequado, não deixando em nenhum momento brecha para que se forme algazarra. Ela circula por toda a sala o tempo todo, ajudando, orientando e observando as produções das crianças. É atenciosa, paciente e firme.

Em dado momento, a diretora chegou e pediu licença para conversar com a professora. Os alunos aproveitaram e cercaram a mesa onde eu estava, fazendo várias perguntas sobre o que eu estava escrevendo. Um deles faz uma brincadeira comigo, alguns pedem ajuda para fazer a atividade. Uma pequena bagunça é gerada, e a professora retorna e retoma o comando da aula.

A partir daí, de vez em quando alguém vem para me pedir ajuda e com o consentimento da professora, eu deixo de apenas observar e passo a auxiliar na sala de aula. As crianças ainda são muito dependentes e precisam de auxílio o tempo todo.

Um menino se aproxima de mim e diz que gosta de artes, mas que não sabe desenhar, mas que gosta de pintar. Outro ouve a conversa e vem dizer que ele sabe desenhar e pintar também.

Alguns são retraídos na hora de fazer a correção, ou a leitura, e a professora insiste em uma frase para incentivá-los: “Feio não é errar. Feio é ver o erro e não corrigir”. Quando a professora está explicando e os alunos estão conversando paralelamente, ela baixa o tom da voz, obrigando-os a pararem a conversa para poder ouvi-la.

Em alguns dias eles estão supertranquilos, em outros, estão mais agitados, mas em todas as ocasiões o domínio da professora sobre a turma foi algo que realmente me deixou impressionada.

Em minhas regências, os alunos foram receptivos, interessados e participaram ativamente das aulas. O interesse pela produção da têmpera à base de ovo foi muito grande, e eles elevaram a aula a um patamar diferente quando pediram uma cor que eu não tinha, pois levei apenas as primárias, e quando lhes mostrei que misturando as tintas eles poderiam obter uma nova cor, a euforia foi geral e a aula tomou um rumo inesperado, mas que foi prazeroso e cheio de descobertas. Com a colagem, eu percebi a dificuldade da coordenação motora para fazer os recortes com tesoura, mas com criatividade e esforço eles conseguiram produzir excelentes trabalhos.

Por fim, tirar as obras do artista da tela e transformá-las em brinquedos foi algo que as crianças adoraram, pois as tirou da mesmice de pintar desenhos que elas recebem já prontos. Durante as aulas, a pintura, as colagens e as montagens foram bem aceitas e as crianças se esforçaram e se dedicaram a aprender e fazer. No final, saíram satisfeitos e orgulhosos, levando algo que havia sido feito por eles mesmos.

Em alguns momentos, senti um pouco de dificuldade para controlar a turma, pois, às vezes, um pegava material do outro, quase todos pediam ajuda ao mesmo tempo, mesmo assim consegui atender a todos e tudo saiu bem. Em alguns pontos, as crianças não apenas superaram minhas expectativas como superaram suas próprias dificuldades, deixando uma sensação de dever cumprido no final.

Considerações finais

Através desse estágio, tive a oportunidade de ver mais de perto a realidade das escolas e constatar o fato de que as aulas de Artes Visuais no ensino fundamental dos anos iniciais são pouco valorizadas. Geralmente, o contato que as crianças têm com artes são desenhos prontos, aleatórios, para pintarem, ou sobre datas comemorativas, ou ainda, os desenhos que ilustram as atividades diárias. As professoras quase não têm acesso à formação em artes ou mesmo a materiais para proporcionarem aulas criativas e lúdicas para as crianças. As apostilas que recebem trazem um linguajar complicado que dificulta o entendimento das atividades propostas, tornando ainda mais difícil a realização das aulas de artes nestas séries.

Em minhas regências, busquei trazer para a rotina dessas crianças um pouco mais de ludicidade e liberdade para exercerem sua criatividade. Em minhas pesquisas, vi que a maioria dos exercícios, quando se apresenta um artista aos pequenos, é oferecer o esboço de uma de suas pinturas para ser pintada. Lendo sobre a releitura de obras e a importância de a criatividade ser estimulada, fazendo a criança entender que ela também pode ser criadora de suas próprias obras, elaborei meu projeto baseado na ideia de extrair as obras do artista da tela, tirar do bidimensional e trazer para o tridimensional, assim, além de as crianças aprenderem sobre o artista, conhecerem suas obras, elas puderam, através de suas próprias produções, entender o conceito proposto.

Estudando a importância das artes para o ensino, concluo que a arte é muito importante para que as crianças aprendam a lidar com problemas do cotidiano, sendo criativos para a resolução de problemas. O que não ocorre no dia a dia das escolas.

Passei pelo meu primeiro estágio buscando fazer a diferença para essas crianças, mesmo que tenha sido em poucas aulas. E também aprendi com elas, pois me mostraram o quanto um plano de aula pode ser flexível, que a criatividade delas pode alterar os planos de qualquer professor e levar a novas descobertas a partir de informações que surgem em meio à aula, interligando um assunto a outro. Nós, professores, temos que estar preparados às inconstâncias, sempre tendo o cuidado de incentivar a criatividade, mesmo que a aula tome outros rumos.

Referências

BARBOSA, Paula Marcia. **O Ensino da Geometria**. Monografia de Pós-Graduação, Rio de Janeiro: ISEP, 1998. Disponível em: <www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=67>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CANTON, Katia. **Brincadeiras/pinturas Alfredo Volpi**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MENDONÇA, Kédma Macêdo e Gean Karla Dias Pimentel. A importância das artes na Educação Infantil. **A TRIBUNA Mato Grosso Digital**, 2013. Acesso em: 30 mar. 2015.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Volpi**. 2 ed. São Paulo: Callis, 2013.

ROSI, Nereide S. Santa. **Alfredo Volpi/Nereide Schilaro Santa Rosa**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

SANTOMAURO, Beatriz. O que ensinar em Arte. **NOVA ESCOLA**. 220 ed., Março 2009. Acesso em: 30 mar. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

MIRITI: valorização da cultura Paraense na educação

Miriti: appreciation of Paraense culture in education

Tânia Julia de Brito Pinheiro¹

Zoé Fonseca¹

Resumo: No município de Abaetetuba-Pará foi criada a arte do miriti e desenvolvido os conhecidos brinquedos de miriti, que são produzidos a partir de uma palmeira nativa pertencente à flora Amazônica. Este trabalho pretende apresentar o bem que a arte do miriti proporciona às pessoas e o conhecimento repassado por cada artesão. Tipicamente amazônico, por conter em suas formas elementos representativos do cotidiano, do sentimento e até mesmo do imaginário do ribeirinho, apresenta as interfaces deste patrimônio imaterial e cultural do estado do Pará com a cultura e a educação amazônica. A cidade de Abaetetuba, no estado do Pará, é o principal polo de confecção deste brinquedo. Este bem cultural tem presença marcante, desde os primórdios, na maior festividade religiosa do Brasil, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém, capital do Pará. Por fim, o artigo assinala que os artesãos do brinquedo de miriti com suas habilidades artísticas e sua forma singular de ensinar, constroem a educação e a economia na região amazônica.

Palavras-Chave: Arte. Brinquedos de miriti. Artesanato.

Abstract: In the city of Abaetetuba Pará was created the art of miriti and developed toys known miriti's toys. They are produced from a native palm tree belonging to the amazonian flora. This work intends to present the good that the art of miriti provides to people and knowledge passed on by each artisan. Typically Amazon, it contains in its forms representative elements of daily life of feeling and even the imagination of the riverine. It shows the interfaces of this intangible and cultural patrimony of the state of Pará with with Amazon culture and education. The city of Abaetetuba in Pará State is the main center for production this toy. This cultural property, has a strong presence since the beginning of the biggest religious festival in Brazil, the Cirio of Our Lady of Nazareth, In Belém, the capital of Pará. Finally, point out that the artisans of miriti's toy with his artistic ability and its unique way to teach, build education and economy in the Amazon region.

Keywords: Art. Miriti toys. Handicraft.

Introdução

Pretende-se mostrar, neste trabalho, a origem da arte do miriti. Arte esta nascida da capacidade de adaptação do caboclo paraense e sua importância para as famílias que utilizam essa arte como fonte de renda, sendo também a forma de expressar a sensibilidade e a representação ingênua do universo em que o povo abaetetubense vive. Abaetetuba fica a uma hora e meia de carro e balsa ou duas horas de barco de Belém.

Por ser uma palmeira característica da área de várzea, pertencente à flora amazônica, o miriti é bastante conhecido e utilizado no Estado do Pará e aproveitado em tudo. O ribeirinho aproveita essa árvore para seu sustento e para arte, inclui-se aqui os brinquedos que são produzidos a partir da bucha do miriti.

Esse é um patrimônio imaterial e cultural do Pará, essa forma de expressão é passada de geração em geração e sempre se inova. Nesse sentido, apresentaremos as mais diversas formas de utilização da palmeira chamada miritizeiro, sendo o principal objetivo desta pesquisa mostrar a arte dos brinquedos de miriti envolvida com a cultura e a educação amazônica-paraense.

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

Brinquedos de miriti: o começo de uma arte

Sempre que lemos uma história nos deparamos com a presença de brinquedos em todas as formas de organização social, econômica e cultural, por ser lúdico e propiciar momentos de prazer ao ser, normalmente são confeccionados por adultos. Há relatos de muitos artesãos e historiadores que passaram a acreditar que, nesse caso, dos brinquedos de miriti foram justamente as crianças as primeiras a brincar com esse material, que por ser macio e leve, flutua sobre as águas. A confecção de cestarias é de origem indígena, e muito comum na Região Tocantina, sua bucha era descartada às beiras dos rios.

Não se pode afirmar quanto ao surgimento da construção dos primeiros brinquedos de miriti, porém, essa arte está presente desde o primeiro Círio de Nossa Senhora de Nazaré, que ocorreu na capital de Belém do Pará, em 1793, ou seja, são fabricados a mais ou menos uns 220 anos. A igreja católica possui, em seus registros, fatos que comprovam a comercialização desse artesanato, bem como promesseiros carregando barcos e canoas entalhadas em miriti como símbolo de bênçãos recebidas por essa padroeira.

O município de Abaetetuba, cujo nome tem origem do Tupi-Guarani, significa terra de “homens fortes/corajosos”, localiza-se à margem direita do Rio Tocantins, em frente à Baía de Marapatá, no Baixo Tocantins, banhado pelo Rio Maratauíra (um dos afluentes do Rio Tocantins). A cidade possui 116 anos, foi fundada no século XVII, sua população está estimada em 141.100 habitantes, sendo 82.998 residentes na área urbana e 58.102 residentes na área rural (IBGE, 2010).

A topografia é plana, sendo o solo representativo de três tipos: o solo de várzea, na chamada zona das ilhas, constituídas por cerca de 50 ilhas; os tesos; e os solos de terra firme. Por conter um clima quente e seco, sujeito a cheias periódicas dos igarapés, é ideal para o desenvolvimento da palmeira da qual é extraída a matéria-prima para a construção do brinquedo de miriti, o miritizeiro ou buritizeiro (LOUREIRO, 2005).

Atualmente, o município de Abaetetuba é conhecido como “Capital Mundial dos Brinquedos de Miriti”, inicialmente, pela arte ter surgido nessa região e, conseqüentemente, por manter a produção desse artesanato. A extração do miriti dá-se a partir da poda da palmeira conhecida como “miritizeiro”, da qual é retirada a matéria-prima utilizada na produção do artesanato; esse ato envolve muitas famílias. A expansão e a utilização desses brinquedos fizeram com que os governos municipal, estadual e federal passassem a dar força e incentivo a essa arte que tanto é valorizada pelo povo brasileiro, afinal não foi à toa que hoje é reconhecida como Patrimônio Imaterial e Cultural do Estado do Pará. O brinquedo de miriti, por fazer parte da maior manifestação religiosa do Brasil, o Círio de Nazaré, tornou-se um símbolo dessa festa católica.

O miritizeiro é uma palmeira da família *Arecaceae*, que podemos encontrar nos Estados do Pará, Amazonas, Amapá, Rondônia, Goiás, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Ceará e Maranhão. Cresce espontaneamente nas baixadas úmidas (várzeas) do Brasil Central, nos terrenos pantanosos ou brejados próximos de cursos d'água permanente e no alto de serras. Temos a palmeira “fêmea”, que chega a atingir mais de 15 m de altura, o diâmetro do caule é cerca de 0,50 m, que quando adulta possui 20 a 30 folhas palmadas, eretas, dispostas quase sempre em leque (MANHÃES, 2007).

Contamos também com o clima para a extração da matéria-prima, utilizada na confecção e acabamento desse brinquedo. Local adequado, clima, geografia, entre outros, são elementos indispensáveis a sua existência e preservação, tanto da matéria-prima quanto da existência

do artesanato nas condições em que é considerado patrimônio cultural.

Em todas as regiões onde o miritizeiro é encontrado, ele é utilizado de diversas maneiras e para várias finalidades, como, por exemplo, na região do Baixo Tocantins, que utilizam as folhas, as flores, o caule e o fruto do miritizeiro para a fabricação de: essência, licor, adubo orgânico, suco, tinta, óleo, vinagre, ração animal e até na construção civil. Por conter tantas riquezas, o miritizeiro é conhecido como “árvore da vida” por algumas tribos indígenas, que também o utilizam nas mais variadas formas. Frequentemente, as tribos produzem vinhos, farinha, e da polpa é feito bolo, da casca se faz chá. Das mais diversas formas o miritizeiro é usado.

O miriti é conhecido por diversos nomes, tanto em tribos indígenas como pela população em geral, como, por exemplo: imbiriti, miriti, buriti, meriti, muriti, palmeira do brejo etc.

Brinquedos de miriti: suas belezas e encantos

A arte do miriti nasce da maravilhosa capacidade de adaptação do caboclo brasileiro à natureza que o rodeia, o que lhe é oferecido é aproveitado, transformado, seja em brinquedos, bijuterias etc. Atualmente, é a produção do artesanato de miriti que dá título de “Capital Mundial dos Brinquedos de Miriti” ao município de Abaetetuba. O brinquedo de miriti é produzido a partir da coleta dos talos da palmeira no meio do mato. O miriti escolhido geralmente é jovem e da planta se colhe apenas os braços, onde estão as folhagens. A árvore é mantida viva e crescendo normalmente, por isso a confecção dos brinquedos não é uma atividade predatória. O miriti é descascado para utilização do miolo, trabalhado com facões, é alisado e transportado em feixes para os produtores dos brinquedos, as cascas são bem flexíveis e são secas a sol e sombra, depois de seco serve para produzir cestas, peneiros e varetas de papagaios e de pipas, também conhecido como “isopor natural”, o que significa que temos que ter um ambiente adequado para a sua utilização, desde a secagem até a produção da arte final.

Os brinquedos de miriti refletem a criatividade dos artesãos, seja no uso de cores primárias e poucas misturas (azul, vermelho, amarelo, verde, preto), seja na forma utilizada que sempre demonstra o universo caboclo. Os brinquedos são exclusivos, são confeccionados por artesãos e seus familiares, na maioria homens. São eles que modelam e montam, porém, a tarefa de lixar e pintar é dividida entre as mulheres. Produzem o ano todo, não somente na época do Círio, pois são comercializados para atender a demanda das grandes capitais como São Paulo e Rio de Janeiro, como também do exterior.

A construção dos brinquedos de miriti faz uma ligação entre o artesão e a arte. Através desse objeto se iniciam as intenções e gestos do povo local, reproduzindo também o cotidiano, expressando o imaginário. São produzidos barcos, cobras, tatus, peixes, pássaros, macacos, casinhas, aviões, socas-socas, marionetes, dançarinos, bonecos caboclos e ribeirinhos (que se mexem).

Esses brinquedos acabam colorindo as ruas de Belém durante o Círio de Nazaré, sendo um forte símbolo da cultura paraense.

Segundo a tradição, foi nos anos de 1700 que um caboclo agricultor e caçador, chamado Plácido José dos Santos, encontrou às margens do igarapé Murutucu (hoje localizado atrás da Basílica de Nazaré) a imagem de Nossa Senhora de Nazaré, que se tornou a padroeira do povo paraense, dando início a uma das maiores e mais belas procissões católicas do Brasil e do mundo. Reúne, anualmente, cerca de dois milhões de romeiros numa caminhada de fé pelas ruas da capital do estado, num espetáculo grandioso em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré, a mãe de Jesus. No segundo domingo de outubro, a procissão sai da Catedral de Belém e segue até a Praça do Santuário de Nazaré, onde a imagem da Virgem fica exposta para veneração dos fiéis durante 15 dias. O percurso é de 3,6 quilômetros e já chegou a ser percorrido em nove horas e

quinze minutos, como ocorreu no ano de 2004, no mais longo Círio de toda a história.

Muitos artesãos montam suas barracas para a venda de suas artes na praça Waldemar Henrique, o que se tornou a tradicional feira do miriti. No ano de 2014, a feira foi realizada na praça D. Pedro I, no complexo do Ver-o-Peso, que contou com a presença de 250 artesãos de Abaetetuba divididos em 60 estandes. Os homens dos brinquedos ou “girandeiros” são os nomes dos artesãos conhecidos por carregar brinquedos para vender, produzidos do miriti em uma espécie de cruz de vários braços feita também de miriti.

O miriti só é bom porque tudo serve dele, do miritizeiro. Começa da folha, o grelo da folha que vem nascendo. Eles tiram o grelo, deixam secar e fazem a envira. Essa envira tece as cordas para a rede. De uma tala, eles fazem o rabo do foguete – esses foguetes soltam e sobe. E também eles tecem rede. Miritizeiro é a árvore, miritizal é onde tem muito. A gente chama aqui miriti, mas por aí chamam buriti. O miriti é o braço da folha do miritizeiro, esse que a gente faz os brinquedos. Da tala, tece os pe-neiros, cestas, essas coisas. Da bucha, a gente faz os brinquedos. Da fruta, faz vinho, faz doce, faz o mingau (fala de Dona Nina Abreu, artesã).

Como bem disse dona Nina Abreu, a palmeira é rica em tudo, dela aproveitamos do fruto aos galhos. A arte no miriti, patrimônio imaterial do Pará, mantém sua presença viva e tem se firmado no comércio e na memória de todo povo brasileiro. Nessa arte trabalha pai, mãe, filho, amigos e vizinhos, acaba sendo uma reunião de boas ideias para colocar em prática o que já se sabe e o que se pode criar.

Brinquedos de miriti: arte, cultura e educação no Pará

Foi criado, em Abaetetuba, um festival do miriti com todas as suas derivações com intuito de promover essa arte, o “MIRITI FEST”, sua primeira realização foi em abril de 2004, porém, atualmente, acontece entre os meses de maio e junho. Este festival atrai muitos turistas, tanto de outros municípios, como de outros estados brasileiros e até de outros países. Ficam todos encantados com a diversidade amazônica, seus traços geométricos e a semelhança com outras culturas no mundo. Passa a ser um festival de exposição de toda esta riqueza cultural.

O artesão passou a se organizar através da Associação de Artesãos de Miriti, essa forma de gestão da Associação Igualitária é base da economia solidária, a maioria dos artesãos acreditam que é possível sim sustentar uma família trabalhando unicamente com artesanato do miriti, inclusive, alguns acreditam que o sustento de sua família provém apenas dessa atividade.

O exemplo que eu tenho para lhe dar é que eu compro um cento de braços de miriti por setenta reais, lá na beira (feira), miriti de ótima qualidade, não vem nenhum braço fofo nele, então são cem varas boas para trabalhar, de quatro metros de comprimento, a média delas três e meio, quatro. Aí pago vinte reais de carroto para trazer, mas ele não traz um cento, eu não compro um cento, eu compro sempre seiscentos, setecentos braços, pago vinte reais de carroto, então, esse cento chega aqui custando setenta e dois reais, por ali, e eu pego. Em um braço de miriti eu faço dez pássaros, ele medindo três e meio eu consigo fazer dez pássaros, deixo eles prontos, esses dez pássaros eu vendo a dez reais cada um, faturado cem reais, então já tirei o dinheiro do miriti, então sobram noventa e nove braços para mim, livres para eu ganhar um dinheiro em cima e esses dez pássaros a pessoa trabalhando no horário comercial mesmo, ele tem condições de fazer os dez em um dia, eu já fiz isso. A flor, por exemplo, eu faço cem no dia, eu vendo a dois reais, ela *in natura*, sem pintar, então, se eu tiver esse tanto para vender, em trinta dias eu posso fazer quantas? Três mil (fala do Sr. Valdeli, artesão).

No entanto, podemos perceber que a prática artesanal manifesta uma representação social, cultural e econômica, que visa não só a parte econômica, mas também a social, uma prova disso é o incentivo dado ao artesão para que ele busque conhecimento. Muitos que, por algum tempo, tinham parado de estudar voltaram à sala de aula, até mesmo para aprender a administrar seu próprio negócio. Quando o artesão se encontra em processo de escolarização, esse tem maior chance de aplicar conhecimentos matemáticos na produção do artesanato de miriti; contribuem para economizar o material utilizado e, conseqüentemente, sua produção aumenta.

Esse modelo de economia pode ser notado desde a compra da matéria-prima, pois, além dos ribeirinhos, que fornecem a matéria-prima e dos artesãos, o benefício econômico também atinge uma terceira classe envolvida, os carregadores, responsáveis pelo transporte do miriti até as oficinas.

Na área da educação, vale comentarmos os saberes compartilhados, por meio da oralidade e da observação, dos mais velhos aos mais novos em idade escolar e não escolar.

Considerações finais

Pesquisar, registrar e conhecer os saberes sobre essa arte que se faz presente há tantos anos em nossas vidas é de fundamental importância. É algo vivo, porque depois de muito se falar sobre miriti, artesanato, artesão, passamos a conhecer os conceitos próprios de como produzir suas peças, que são sempre peças únicas e jamais deixam de inovar. A principal intenção do artesão ao construir um brinquedo de miriti não é apenas o seu sustento e de seus familiares, é também representar o que vê ao seu redor, o que gostaria que fosse preservado, é o sentimento de manter vivo seu patrimônio cultural.

A mistura dos conhecimentos culturais aprendidos na escola, ou no cotidiano, melhoram cada vez mais a prática artesanal e contribuem para otimizar o material a ser utilizado, aumentando a produção e a produtividade, o brinquedo de miriti, enquanto elemento cultural, é patrimônio imaterial, este patrimônio mantém-se vivo e preservado por grupos de artesãos que trabalham com este artesanato, porém nem todos conseguem enxergar que essa dimensão cultural necessita da dimensão socioambiental para continuar viva, isso precisa ser entendido para além da cultura, da educação e também fazer parte do cotidiano caboclo.

Vale ressaltar que as sobras do miriti utilizado na produção das peças poderiam ser recicladas e isto carece de educação também. Como o material é leve e macio, fato que leva o miriti a ser conhecido como isopor da Amazônia, ele se degrada com bastante facilidade no ambiente, principalmente se misturado a outros materiais, isso pode auxiliar na aceleração do processo de degradação e enriquecimento do solo para servir de adubo orgânico, portanto, ser reutilizado. Os artesãos têm preocupação com os resíduos sólidos, bem como com a preservação dos bosques de miritizeiro e acabam transferindo suas preocupações em seus produtos. Nessa cultura, o caráter religioso também se faz presente. Portanto, arte e educação são parceiras nas formas de ensinar e de criar novos horizontes.

Referências

Associação dos Artesãos de Brinquedos e Artesanatos de Miriti de Abaetetuba. Estatuto Abaetetuba, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística. **Banco de dados**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2014.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Abaetetuba**: fundação mítica e brinquedos de miriti. Abaetetuba – PA: Prefeitura Municipal, 2005.

MANHÃES, Luciana Ribeiro Trajano. **Caracterização da polpa de buriti (Mauritia Flexuosa, Mart)**: um potente alimento funcional. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2007. 78p. Dissertação – Curso de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

TORRES, M. G. **O brinquedo de Miriti e sua expressão na educação**. Belém: UNAMA, 1997.

Universidade Federal do Pará. Cultura amazônica uma diversidade diversa. **Série Aula Magna**, n. 2. mar. 2005.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

LEITURA DE IMAGEM E DE MUNDO: possibilidades educativas em espaços formais e não formais de educação em artes

Image and world reading: educational possibilities in formal and non-formal spaces of education in art

Tatiane Jeruza Odorizzi¹

Resumo: O presente artigo traz reflexões acerca das imagens (produto da criação humana) que comunicam e possibilitam leituras. Devido à contemporaneidade estar cercada pelas imagens, há uma grande necessidade de compreendê-las. Para isso, é fundamental que as pessoas entendam esses códigos, e que, da mesma maneira como são alfabetizadas por palavras, também sejam por imagens. O termo leitura de imagens será abordado com base em vários pesquisadores na área de arte-educação, tanto em espaços formais como não formais de educação. Os espaços formais (as escolas) podem contribuir de maneira significativa, já que é por meio delas que a maioria dos indivíduos tem contato com a arte. Além de obras de arte, é preciso que se leia imagens do cotidiano, como: cinema, televisão, publicidade etc. Os espaços não formais de educação (os museus) também podem contribuir para desenvolver esse processo, pois é onde os indivíduos tem o contato direto com a arte e podem visualizar suas características e peculiaridades. O contato com imagens e suas possíveis leituras, realizadas de maneira adequada, desenvolvem a capacidade do indivíduo de refletir sobre sua história, seu contexto e, possivelmente poderá agir com maior consciência, lendo também o mundo e suas múltiplas faces, projetando com mais qualidade seu futuro.

Palavras-chave: Leitura de imagem. Escolas. Museus.

Abstract: The present article brings reflexions about images (product of human creation) that communicate and make reading possible. Because contemporaneity is surrounded by images, there is a great need to understand them. For that, it is fundamental that people understand these codes, and, that the same way they are taught by words, they be by images too. The term image reading will be approached based on many researchers in the area of art education in formal and non-formal spaces. The formal spaces (the schools) can contribute significantly, since it is through them that most individuals get in touch with art. Besides art work, it is necessary to read everyday images such as: cinema, television, publicity, etc. The non-formal educational spaces (museums) can also contribute to develop this process, because it is where individuals get directly in touch with art and can view its characteristics and peculiarities. The contact with images and its possible readings - made adequately - develop the capacity of the individual reflecting on his history, his context, and he will probably be able to act more consciously, also reading the world and its multiple faces, projecting his future with more quality.

Keywords: Image reading. Schools. Museums.

Introdução

O ser humano, em sua essência, é um ser comunicativo. Utiliza a linguagem como meio para viver em sociedade, se relacionar, compreender o mundo a sua volta.

Uma das maneiras como ele desenvolve sua comunicação é por meio de imagens, desde os primórdios da humanidade.

Essas imagens, na contemporaneidade, estão presentes na vida das pessoas de maneira muito intensa, basta observar a mídia, a internet, o cinema, a publicidade, todos esses meios utilizam imagens para comunicar. Neste sentido, entendê-las é fundamental para que exista

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

uma compreensão desses significados, que podem variar de acordo com a cultura e o contexto histórico nos quais estão inseridos.

Neste artigo, foram abordadas algumas reflexões sobre o termo leitura de imagem e a importância de desenvolver tal conhecimento.

No segundo tópico, há definições da palavra imagem, a sua importância, além da reflexão que pode despertar por meio de suas leituras.

O tópico seguinte aborda as possibilidades de leitura de mundo que podem ser realizadas por meio da leitura de imagem de obras de arte e também do cotidiano, possibilitando assim, a ampliação da consciência visual que, para Buoro (2002, p. 46), contribui para “a construção de um repertório de imagens significativas para o sujeito, capacitando-o a imaginar, a criar, a ressignificar, a criticar e a escolher entre uma infinidade de ações possíveis”.

O quarto tópico traz contribuições para o profissional que trabalha em espaços formais de educação, as escolas. O arte-educador precisa entender que: “imagens impõem presenças que podem persistir ignoradas ou subestimadas em sua potencialidade comunicativa por editores e educadores, mas que, ao contrário, devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional” (BUORO, 2002, p. 34).

Em seguida, o penúltimo tópico trata das possibilidades de se desenvolver a leitura de imagem em museus de arte, que são espaços não formais de educação, por meio de visitas mediadas que ampliam o diálogo e a construção de conhecimento em artes.

Para finalizar o artigo, mas não os questionamentos acerca do conteúdo, constam as considerações finais, que reforçam a importância de se trabalhar com imagens e suas leituras na atualidade.

Leitura de imagens em um mundo de imagens

O cotidiano, na contemporaneidade, é constantemente cercado por imagens. Entre vários exemplos, pode-se citar: revistas, televisão, internet, *outdoors*, cinema. Essas imagens influenciam de maneira significativa os modos de vida e as atitudes humanas, estimulando, muitas vezes, o consumo de produtos, determinando comportamentos e ideologias, já que a grande maioria das pessoas aceita as informações sem questionar ou refletir sobre tal comportamento.

A palavra imagem deriva do latim *imago*, que significa figura, sombra, imitação (SESC, 2012).

Segundo o dicionário Aurélio (2004), a definição de imagem é:

Imagem. S.f. 1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto. [...] 5. Reprodução invertida, de pessoa ou de objeto, numa superfície refletora ou refletidora. 6. Representação dinâmica, cinematográfica ou televisionada, de pessoa, animal, objeto, cena etc. 7. Representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia. 8. Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica; símbolo. 9. Representação mental de um objeto, de uma impressão etc. 10. Produto da imaginação, consciente ou inconsciente; visão. 11. Manifestação sensível do abstrato ou do invisível. 12. Metáfora.

Para Coll e Teberosky (2000, p. 11), “as imagens visuais são constituídas por formas, linhas e pontos, que percebemos pela visão, mas dependem da luz e da nossa experiência”, ou seja, para vermos as cores e as formas de algum objeto ou obra de arte, é preciso que esteja iluminado, caso contrário, não pode ser visto. Podem-se imaginar as cores se em algum outro momento elas já tiveram sido vistas.

“As imagens, além de informar, provocam emoções. [...] Outras imagens dão mais importância às propriedades expressivas de sua época. Nesse caso, os artistas procuram explorar as formas artísticas para conseguir efeitos estéticos” (COLL E TEBEROSKY, 2000, p. 11).

As imagens sempre fizeram parte da vida humana, utilizadas para comunicar.

Há milhares de anos, as pessoas fazem imagens que representam o mundo que as rodeia, utilizando diferentes materiais, técnicas e formas de expressão. Atualmente, existem as imagens que também podem ser feitas utilizando-se meios tecnológicos, como a câmara fotográfica e a filmadora.

Com o desenvolvimento das tecnologias, essas imagens estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, alterando também a maneira como estas adquirem o conhecimento. Para compreender melhor essas influências na vida das pessoas na contemporaneidade, é preciso perceber que:

O universo da imagem vive hoje a sua fase pós-fotográfica, querendo dizer com isso uma fase em que a imagem – e sobretudo a imagem tecnicamente produzida – libera-se finalmente do seu referente, do seu modelo ou daquilo que nós chamamos um tanto impropriamente de a “realidade”. [...] A convivência diária com a televisão e com os meios eletrônicos em geral vem mudando substancialmente a maneira como o espectador se relaciona com as imagens técnicas e isso tem consequências diretas na abordagem da fotografia. [...] A imagem se oferece agora como um “texto” para ser decifrado ou lido pelo espectador e não mais como paisagem a ser contemplada (MACHADO, 1997, apud SESC, 2012, p. 97).

Nesse contexto, é fundamental que se compreendam essas imagens como textos visuais repletos de significados. Há uma necessidade de aprender lendo imagens e não apenas palavras. Desse modo, estará ampliando-se a visão de mundo dos indivíduos, oportunizando-lhes enxergar além de casas e muros, mas também pontes e universos possíveis ampliados pela sensibilidade desenvolvida por cada um.

O termo abordado neste artigo será leitura de imagens na educação formal: as escolas; além da educação informal: os museus de arte (neste caso específico).

A pesquisadora em arte Ana Mae Barbosa, referência no Brasil em termos de Arte Educação cria a Proposta Triangular fundamentada no estudo da *Discipline Based Art Education* – DBAE, que determina três eixos norteadores para a disciplina de artes visuais: apreciação ou fruição (leitura de imagem), contextualização (história da arte) e produção (criação de trabalhos artísticos). Com relação ao eixo da apreciação, Ana Mae (2002, p. 34) afirma:

Temos que alfabetizar para a leitura de imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

Nesse sentido, é fundamental que os arte-educadores de espaços formais e não formais de educação estejam preparados e munidos desse conhecimento, e que possam construir com seus alunos, leitores de imagens, um sólido conhecimento em artes.

Outra pesquisadora do tema é Maria Helena Wagner Rossi, que realizou uma pesquisa com 168 alunos de quatro escolas da cidade de Caxias do Sul - RS. Inspirou-se nos trabalhos de Parsons (1992, 1993, 1999) e Fremann (1995, 1997, 1999) como metodologia de coleta dos dados. Com base nesses autores, Rossi elabora uma proposta de classificação, onde relaciona

três níveis de pensamento estético. A autora analisa alunos com familiaridade com arte e outros que não a possuem.

A autora Anamelia Bueno Buoro (2002, p. 13) trata da leitura de imagens com base na semiótica greimasiana, “escolhida como um dos possíveis caminhos para a leitura visual, a qual considera a arte como linguagem e a produção artística como texto estruturado a partir de relações sintáticas e semânticas”. A autora acredita que a produção de obras de arte é plena de sentidos, portanto, cada pessoa que realizar uma leitura de imagem estará encontrando um significado, realizando um percurso para encontrar esse sentido. Existe uma relação entre obra de arte e aquele que a vê. Partindo da estrutura da obra, o leitor passa a atingir outros níveis, aprofundando-se na construção de sentido do texto.

Já a pesquisadora Sandra Ramalho e Oliveira (2005) pesquisa imagens estéticas, que fazem parte do cotidiano, como: frascos de perfumes, peças publicitárias, artesanato etc. A autora cria um modelo para ler imagens e salienta a importância de se fazer uma leitura referente à cultura visual, pois, dessa maneira, o aluno estará em contato direto com o objeto a ser lido, percebendo mais detalhadamente as peculiaridades.

Nesse sentido, é importante que o aluno esteja em contato com a produção artística exposta em museus. A leitura de imagem pode ser mais rica e pertinente, pois estará diante da obra original, perceberá detalhes, tamanho, enfim, as características que uma reprodução fotográfica não permite perceber.

Os espaços não formais podem enriquecer o trabalho de educação em artes, proporcionando um contato direto com o texto visual a ser lido e interpretado. Maria Helena Barbosa (2010) salienta a importância dos museus e da necessidade de o arte-educador realizar uma visita mediada, aproximando os alunos e o público das obras de arte e de suas várias possibilidades interpretativas.

Ler imagens para ler o mundo

Assim como as crianças aprendem desde pequenas a ler textos, entender as palavras e como escrever corretamente, é preciso estimular a leitura de imagens. São conhecimentos que se relacionam e se complementam.

Desse modo, entender como se dá esse processo e ser capaz de realizar uma leitura de imagem, seja ela obra de arte, objeto do cotidiano ou qualquer outro texto visual que tenha significado, é fundamental em um contexto contemporâneo, e a escola deve ser um espaço que proporcione tal conhecimento. Rossi (2003, p. 11) afirma que: “o olhar estético tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano. E é apenas através da educação formal que a maioria dos brasileiros poderá ter a oportunidade de desenvolver tal olhar”.

Nesse sentido, o educador em arte precisa ter conhecimento sobre como realizar essas leituras, ampliando o acervo pictórico dos alunos, selecionando as imagens que podem ser levadas à sala de aula. Segundo Rossi (2003, p. 10): “hoje, já existe uma consciência maior de que a seleção das imagens a serem analisadas deve ser abrangente e diversificada, incluindo, ao lado da arte erudita, as manifestações populares e as imagens da mídia”. Dessa forma, além de ampliar a leitura para imagens do cotidiano, permite um olhar mais crítico acerca da própria vida, aproxima o leitor da sua realidade, estimula reflexões, conscientiza sobre como essas imagens influenciam escolhas e atitudes. A publicidade procura seduzir as pessoas, além disso, utiliza imagens que:

[...] sugerem o que devemos fazer, o que devemos necessitar, o que devemos valorizar ou desejar. Moldam pensamentos e comportamentos. [...] A leitura dessas imagens é

um meio para a conscientização de que somos os destinatários de mensagens que pretendem impor valores, ideias e comportamentos que não escolhemos (ROSSI, 2003, p. 9).

Cientes desses mecanismos, os alunos passam a compreender de maneira mais ampla esse universo comunicativo existente, possibilitando maior consciência de seus comportamentos e escolhas.

Com relação à leitura de obras de arte, SESC (2012, p. 5) afirma que através delas:

[...] é possível aprender a decifrar a gramática do mundo visual. Para ler imagens, é preciso conhecer seus códigos. No entanto, apenas decodificar as imagens não é suficiente; é necessário, também, saber julgar a qualidade dessas imagens, dando sentido a elas no presente, percebendo suas relações com o passado e suas previsões para o futuro.

É preciso educar o olhar, para que os alunos passem também a ler e interpretar o mundo que os cerca. Essa educação estética é possível com o auxílio do professor por meio de atividades mediadas, o que estimula a aquisição do conhecimento no campo visual.

Caminhos possíveis para leitura de imagem em espaços formais de educação

No contexto escolar, a leitura de imagem, em muitos casos, ainda não é realizada com êxito. Por desconhecimento de alguns, bem como por outros motivos. Por isso, é importante que o professor amplie, primeiramente, suas possibilidades de leitura, visitando museus, lendo imagens do cotidiano e de arte, entre outras questões, para posteriormente possibilitar aos alunos o acesso ao saber contido nas imagens.

Uma das várias possibilidades de leitura de obras de arte é elaborada por Anamelia Buoro, Beth Kok e Eliana Aloia Atihé (2012), que consiste em primeiramente olhar e ver a obra, deixando o leitor livre, mas atento aos detalhes da imagem. Em seguida, há trocas de informações e comentários entre os alunos. Dessa maneira, abrem-se as portas para a leitura de imagem acontecer. Após isso, surge o momento de descrever os detalhes que foram observados, além de perguntas e questionamentos. É preciso analisar, buscar relações entre os elementos da imagem, como suas cores, formas, tamanho, descobrindo assim como a obra foi criada. Dando continuidade à leitura, é preciso relacionar texto e contexto, ou seja, a obra de arte foi criada em um determinado local, período histórico, por um artista tal, e essas informações ajudam a encontrar o significado da obra. A interpretação finaliza a leitura, que pode ser construída por meio de uma poesia, música, ou outra imagem com base na obra de arte utilizada para leitura de imagem. Esse roteiro pode auxiliar o professor, porém, ele deve estar atento à faixa etária dos alunos, utilizando as etapas pertinentes ao seu desenvolvimento e sua maturidade.

Outra possibilidade interessante é um modelo de leitura de imagem criado por Sandra Ramalho e Oliveira (2005), que pode ser feito com produtos do *design*, artesanato, publicidade etc. Segundo a autora, pode-se considerar a imagem um “texto”, afinal, ela gera sentido e tem significado. Para iniciar a leitura, é necessário “definir a linha ou as linhas que determinam a macroestrutura da imagem visual” (2005, p. 49).

Após, identifica-se os elementos constitutivos (linhas, pontos, cores, formas etc.), além dos procedimentos relacionais (as relações que se articulam entre os elementos para constituir a imagem). É preciso que o leitor transite entre um ou vários elementos ou procedimentos e que busque sempre desvelar novos conhecimentos a partir da imagem, pois “são inúmeras trilhas

que se entrecruzam no visível da imagem (plano de expressão) ao mesmo tempo em que tecem a significação (plano de conteúdo)” (OLIVEIRA, 2005, p. 53).

Por isso é tão importante que o leitor observe minuciosamente, percebendo os pontos fundamentais da imagem, para, “a partir deles, recriar, traduzindo uma teia de elementos e procedimentos significantes que, como tal, é construída por meio de linhas paralelas, concêntricas, todas relacionadas” (OLIVEIRA, 2005, p. 53).

O caminho para realizar uma leitura de imagem não é simples, mas a autora propõe um “referencial mínimo” que instigue o leitor a construir uma leitura: encontrar significados na imagem cotidiana ou nas obras de arte e que a partir da curiosidade que a imagem provocar, o leitor busque outros conhecimentos, além dos que já possui.

Maria Helena Wagner Rossi (2003) fala sobre leitura de imagens, com base em uma pesquisa com alunos, observando níveis de classificação que são descritos da seguinte maneira pela autora:

Nível 1: gera uma leitura realística (não mentalística), enfocando o real, o concreto, o fisicamente representado na imagem. [...] O aluno já está de posse da habilidade cognitiva que lhe permite considerar as potencialidades do objeto do conhecimento (no caso, a imagem) e não apenas o que está presente no momento em que olha para a imagem, como é o caso da criança da educação infantil. [...] O leitor pode pensar no potencial, mas não ainda no possível. [...] Não há consciência da intencionalidade e da autonomia do artista para usar símbolos ou metáforas. [...] Não há distinção entre o julgamento moral e estético, com a fusão dos termos bom/belo e ruim/feio (ROSSI, 2003, p. 124-125).

No segundo nível, ocorrem algumas mudanças:

Caracterizado pela transição de um pensamento que enfoca as relações mais ingênuas, bem como as mais sofisticadas, na busca de argumentos para a compreensão da arte. [...] Como o aluno ainda não está completamente de posse das habilidades do pensamento formal, ele mantém um vínculo com a concretude das coisas representadas na imagem. [...] Continua havendo a indistinção entre o julgamento moral e estético, já que são as qualidades do tema (transferido para a imagem) que merecem julgamento e não a obra em si. [...] Nível 2 é um pensamento intermediário na evolução da compreensão do sentimento na arte (ROSSI, 2003, p. 125-126).

No terceiro e último nível, é possível perceber que:

[...] os significados deixam de ser buscados no mundo concreto, ou no mundo interior do artista, para serem buscados nas subjetividades presentes no momento da apreciação estética. [...] No primeiro momento no nível 3, o aluno é capaz de se desvencilhar da determinação do mundo e pensar em possibilidades. Sua interpretação transcende o que está presente concretamente na obra, para supor outras possibilidades. [...] No segundo momento do nível 3, o leitor deixa de ver a si próprio como um decifrador das intenções do artista, para procurar o significado da obra na sua própria subjetividade, que passa a ser outra fonte de interpretação. [...] No nível 3, a interpretação revela o sentido abstrato (tema subjetivo) dos elementos da obra/imagem. [...] A ele importa se a obra tem uma mensagem, uma ideia que o faça refletir sobre questões importantes da existência humana. [...] O nível 3 deve sua existência ao pensamento formal e à familiaridade com a arte e a discussão estética (ROSSI, 2003, p. 126-127).

Os resultados obtidos de acordo com a pesquisa da autora demonstraram que os alunos

que tem familiaridade com arte, com atividades de leitura de imagem na escola, conseguem desenvolver sua leitura estética de maneira mais efetiva do que os alunos que tem pouco acesso a elas. Além disso, o meio sociocultural e as experiências vividas contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento dos estudantes.

Não basta ter apenas contato com a arte e realizar esporadicamente leituras, é fundamental que o professor conheça seus alunos e saiba qual o nível de desenvolvimento deles, para a partir disso, elaborar suas ações com vista a ampliar e aprofundar os conhecimentos existentes. Caso contrário, o professor corre o risco de focar apenas no que ele considera produtivo e pertinente. O aluno deve ser ouvido e seu desenvolvimento respeitado.

A imagem precisa ser observada por um olhar sensível, que deve ser desenvolvido pelo aluno, para que ela deixe de ser apenas produto do mundo externo, e passe a ter sentido e significado para a vida do estudante, tendo consciência de que também ele é capaz de criar, compreender, criticar, imaginar, entre outras ações possíveis.

Vários são os caminhos que o educador pode percorrer para realizar a leitura, sempre atento à sua realidade, ao contexto, ao acesso dos alunos, aos meios culturais. É imprescindível que ouse e experimente novas práticas, para então escolher a que melhor se aplica a sua realidade. Buoro (2002, p. 33) acredita “que muitas metodologias de leitura de imagem possam ser ampliadas e aprofundadas, partindo de novos subsídios teóricos que auxiliem o educador de arte nesse trabalho”.

A escola, como espaço formal de educação, tem esse papel importante, mas não é o único que pode possibilitar tal conhecimento. Os museus de arte, além de complementar, podem ampliar as possibilidades de leitura.

Leitura de imagem em espaços não formais de educação

Os museus são espaços não formais de educação, que também podem possibilitar a educação do olhar, ampliando as vivências dos alunos a partir do contato direto com obras de arte.

Esses espaços precisam ser vistos de maneira que propiciem a interação das pessoas, uma participação na construção de sentido e novas oportunidades de se ver o mundo e a vida, pois:

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose (SBM, 2012).

Portanto, os museus não são apenas espaços onde são guardados objetos e obras de arte antigas, podem estar “abertos” para oportunizar encontros de pessoas, de conhecimentos, de memórias, ou seja, de comunicação que gera conhecimento.

Para que esses espaços proporcionem esse conhecimento e ampliem de fato as possibilidades de leitura de imagem, o arte-educador de museu precisa estar preparado para mediar esse processo, além disso: “deve estar atento aos níveis de compreensão estética para trabalhar a leitura da obra de arte de forma que as perguntas formuladas correspondam ao entendimento dos públicos. [...] deve possibilitar que os públicos ampliem conhecimentos durante a mediação” (BARBOSA, 2010, p. 150).

A visita mediada é indicada para o público escolar, pois estimula a participação e a reflexão dos alunos, permite a comunicação e o seu envolvimento, que passam a ter um olhar mais atento acerca dos detalhes e das relações de significados das obras de arte.

As leituras podem gerar diversas interpretações para apenas uma obra, dependendo do público, da faixa etária, do contexto social em que vive, entre outros fatores. O arte-educador deve respeitar essas particularidades, além de estimular os alunos por meio de perguntas, de questionamentos, para que suas percepções sejam ampliadas, o que contribui para que tenham uma visão mais crítica acerca da realidade.

Para Maria Helena Rosa Barbosa (2012), as propostas educativas no museu, nas quais se prioriza trabalhar a partir dos objetos e do diálogo, exigem uma postura diferenciada do educador, tanto em relação ao seu planejamento quanto na sua interação com o público. Diante dessas concepções, é primordial a realização da “visita mediada”, na qual o educador abre espaço para que o público tenha voz por meio do lançamento de questões que instiguem os visitantes a um olhar mais atento para a obra, a fim de que eles falem sobre suas próprias interpretações, como também levantem outros questionamentos e reflitam sobre as questões socioculturais que as obras suscitam. Ser “mediador” em uma exposição no museu não é tarefa fácil, mas sim um desafio para todos aqueles que entendem que esse espaço é um local de apropriação do conhecimento e reflexão sobre as questões que envolvem os saberes dos visitantes e suas relações com o mundo em que vivem.

O contato com a arte em museus proporciona uma leitura diferente, pois as imagens ali expostas permitem a apreciação de detalhes, como tamanho, cores, suporte, relações possíveis com outras obras.

A arte contemporânea tem aspectos muito particulares, envolvendo, muitas vezes, o público que se integra à obra. A leitura não precisa estar focada em descobrir a proposta do artista, nem a intenção deste em realizar sua obra, mas ao contrário disso, é o apreciador quem irá construir esse significado, ou o sentido que este identifica.

Por isso, as mediações no museu são tão importantes, pois auxiliam os indivíduos na busca de significados para a obra de arte, respeitando a maneira como cada pessoa faz sua leitura ao se deparar com questões vividas e muitas vezes representadas nas obras. Há uma busca por conhecimento que ultrapassa os suportes, gera emoções, estranhamentos, questionamentos, mas é preciso que haja uma entrega desse indivíduo, que ele vivencie essa apreciação. É que o arte-educador tenha a competência de lidar com os variados públicos, seus estágios de compreensão estética, buscando ampliar e aprofundar essa compreensão.

Essas possibilidades de leitura podem contribuir para que os indivíduos, ao saírem do museu, não sejam os mesmos que entraram, pois estarão sensibilizados para continuarem suas leituras de imagem, bem como as de mundo.

Considerações finais

O termo leitura de imagens não se esgota nesta pesquisa. É um conteúdo muito importante, e que deve ser trabalhado nas aulas de artes como também em museus de arte, além das diversas disciplinas do currículo escolar, pois amplia a percepção e a criticidade dos alunos.

Devido ao acesso, cada vez mais rápido de imagens, sejam elas estáticas ou que tenham movimento, como a programação televisiva, cinema, vídeos, enfim, a tecnologia que proporciona diariamente o contato com as imagens, é preciso que os indivíduos possam lidar com essas informações. Quanto maior for a sua compreensão, tanto maior será a capacidade de refletir e entender a própria vida.

Além disso, o contato com obras de arte expostas em museus, como também objetos do cotidiano, peças publicitárias, imagens em movimento requerem conhecimento e uma postura mediadora do arte-educador.

Não basta mostrar imagens, é preciso relacionar, buscar o significado, o contexto histó-

rico em que a obra foi produzida, os materiais utilizados, e o que ela pode contribuir nas leituras de mundo.

É preciso compreender a gramática visual para propor atividades construtivas e que possam gerar dúvidas, pesquisas, enfim, conhecimento.

Nos museus, o arte-educador precisa respeitar os estágios de compreensão dos leitores e ter como proposta de trabalho visitas mediadas que possibilitam a comunicação, a reflexão e o aprofundamento das leituras.

É fundamental que se eduque o olhar, sensibilizando desde cedo as crianças para que cresçam em tamanho e em competência para lidar com a vida e com o conhecimento.

A arte revela, de maneira singular, que cada ser é parte de um todo, e que cada parte é fundamental. Como um grande quebra-cabeça, se faltar uma peça, a imagem não se completa.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. **Leituras de imagens e o ensino da arte**: considerações em educação não formal – em museus. III Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**. A leitura de imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno; KOK, Beth; ATIHÉ, Eliana Aloia. **Coleção Arte na Escola - o leitor de imagem**. Disponível em: <http://www.artenaescola.com/links/documentos/Encarte_03_formacao.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2000.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Tipo de arquivo: Aplicativo. Versão do aplicativo: 1.0.0.1
Direitos autorais: Copyright (C) 2004. Disponível em: <<http://universodosandroids.blogspot.com.br/2015/03/baixar-o-dicionario-aurelio-apkdata-v204.html>>. Acesso em: 14 set. 2012.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

ROSA BARBOSA, Maria Helena. A Máscara e a Face: “proposta de instrumento de mediação e análise crítica” de uma obra de arte em educação não-formal. In: Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP/ organizadoras: Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Sandra Makowiecky. Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/116.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SESC. Departamento Nacional. Divisão de Programas Sociais. Gerência de Cultura. **Espec-tador em trânsito, videoinstalações**: material educativo/ SESC, Departamento Nacional, Divisão de Programas Sociais, Gerência de Cultura; textos de Martin Grossmann; pesquisa e curadoria educativa Luiz Guilherme Vergara, Bia Jabor. – Rio de Janeiro: SESC, Departamen-to Nacional, 2012.

SISTEMA BRASILEIRO DE MUSEUS. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/sbm/oqueemuseu_apresentacao.htm>. Acesso em: 14 set. 2012.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

CUBISMO NO ENSINO DE ARTES

Cubism in art education

Gabriela Bento Porto¹

Cristiane Kreisch¹

Resumo: Este estudo busca indagar acerca das estratégias de ensino em artes, a prática docente do movimento cubista na educação básica, além de sugerir práticas de ensino vivenciadas durante os estágios. Dessa forma, foi realizado um estudo bibliográfico sobre o tema, incluindo abordagens e propostas contemporâneas ligadas ao questionamento de estratégias que despertem a atenção do aluno nos diferentes níveis de ensino, além de destacar questões de extrema importância, como o conhecimento sensível alinhado ao processo de ensino e aprendizagem e a Proposta Triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa, referência no ensino de arte no Brasil, contextualizando com a história do movimento cubista e reflexões pessoais sobre os estudos desenvolvidos.

Palavras-chave: Cubismo. Propostas. Vivências.

Abstract: This study seeks to inquire about the teaching strategies in the arts teaching practice of the Cubist movement in basic education, in addition to suggesting teaching practices experienced during the stages. In this way we conducted a bibliographical study on the topic, including contemporary approaches and proposals related to the question of strategies that awaken the student's attention in different levels of education, as well as to highlight issues of extreme importance as the sensitive knowledge aligned with the teaching and learning process and the proposal-art educator Anne Triangular Mae Barbosa, reference in art education in Brazil, with the history of the context of the Cubist movement and personal reflections about the studies developed.

Keywords: Cubism. Proposals. Experiences.

Introdução

A presente pesquisa é resultado das vivências de estágio realizadas na educação básica. O tema escolhido foi o Cubismo. Este é um movimento que traz consigo inúmeras possibilidades de trabalhar atividades didáticas nas mais diversas idades, foi então que, aplicado nos estágios, me proporcionou a experiência de trabalhar o mesmo tema com os diferentes níveis de ensino, tais como os anos iniciais, finais e ensino médio, que inclusive, oferecem diversos aspectos que podem ser trabalhados, como a forma humana, ou natureza morta, desfragmentação de ambas, além das diversas técnicas, como pintura, desenho e colagens.

A área de concentração é o processo de Ensino e Aprendizagem. Este processo não acontece somente pelas estratégias didáticas do professor, mas também pela interação entre o professor e o aluno, contando com a sua participação efetiva. Neste contexto, o aluno assume uma posição importante, pois é a ele que são destinadas as estratégias pedagógicas. Trabalhei o tema, primeiramente, explanando seus conceitos e características, mas também associando sempre trabalhos práticos e atividades didáticas.

Muitos professores de artes possuem dificuldade ou se questionam como trabalhar o tema cubismo em sala de aula. Diante das diversas possibilidades de levar aos alunos o conhecimento deste movimento, cabe a nós questionar quais as estratégias para trabalhar o cubismo em aulas de artes com alunos do ensino fundamental.

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

O principal objetivo desta pesquisa é apresentar possibilidades e maneiras de trabalhar esse tema nas aulas de artes, além de realizar uma busca teórica do referido movimento.

Esta pesquisa contribui na importância das abordagens a serem aplicadas na educação, já que o Cubismo faz parte da história da arte, sendo este componente obrigatório nas propostas curriculares de todo o país. Abordarei formas que despertem a atenção e a criatividade dos alunos no ensino do Cubismo em artes e também a Proposta Triangular, que é a principal referência do ensino da arte no Brasil atualmente, pois engloba pontos de extrema importância para o ensino e aprendizagem dos alunos, que consiste na leitura de imagem, contextualização e fazer artístico.

A história do cubismo

Segundo Baugmann (2011), o movimento Cubista teve início no século XX, em Paris, por volta de 1907, e durou até 1914, sendo inaugurado por Pablo Picasso com a obra “As Senhoritas de Avignon”. A princípio, a obra havia sido exibida a artistas e críticos amigos do pintor, onde causou impacto e choque aos expectadores, mas a rejeição não foi causada pelo fato da retratação de cinco prostitutas, mas sim, pelo estilo e ousadia de Picasso, pois na obra, fundo e corpos se confundem com formas geométricas. Não há definição de formas e volumes. Na obra, parece que alguns rostos usam máscaras africanas, tornando-a perturbadora e irreconhecível.

Figura 1. Pablo Picasso - As senhoritas de Avignon



Fonte: Disponível em: <<http://abstracaocoletiva.com.br/2013/01/02/senhoritas-de-avignon-analise/>>. Acesso em: 28 maio 2015.

Para Beckett (2002, p. 236), “o mundo nunca mais voltou a parecer o mesmo depois do cubismo. [...] Eles proporcionaram o que quase poderíamos denominar uma visão divina da realidade: todos os aspectos de um tema são vistos simultaneamente numa única dimensão”.

O termo Cubismo surgiu quando um crítico de arte reduziu as obras a figuras geométricas e cubos. Georges Braque desempenhou papel de destaque no movimento, pois também foi um dos percussores do movimento cubista.

O movimento tem como principal característica a decomposição das figuras, teve como inspiração as obras do artista Paul Cézanne, porém, os artistas do cubismo queriam ir além, deixando assim de representar as coisas como eles realmente viam para representar algo que eles criariam.

A modernidade surpreendente da obra resulta de uma série de estratégias artísticas audaciosas. Corpos e fundo são reduzidos a formas geométricas. Há pouco senso de profundidade espacial e a perspectiva deslocada é perturbadora, forçando o olhar a se mover pela tela a procura de sentido [...]. Picasso criou um plano decididamente horizontal, enfatizado por uma paleta de cores limitada e por sua opção por contornos para definir formas [...] (FARTHING, 2010, p. 392 apud BUGMANN, 2011, p. 137).

Segundo Soares e Schley (2012), dois momentos caracterizam o movimento: Cubismo Analítico (1908-1911) e Cubismo Sintético (1911-1914). Na fase analítica, as cores eram escuras e a fragmentação da imagem era quase total, dificultando assim a interpretação da imagem.

Tratava-se de visões múltiplas nas telas, simultâneas e complexas, era uma nova forma de retratação que caminhava rumo à abstração. Os tons eram escuros e a obra se encontrava “espalhada” por toda tela. Como a ideia revolucionária a princípio não havia sido bem compreendida, foi necessário que encontrassem outras formas de representação, para tornarem a ideia do Cubismo mais aceitável às pessoas daquela época. Foi assim que surgiu a segunda fase do movimento.

Já na fase sintética, a decomposição das formas diminui, prevalecem as formas geométricas simples e as colagens são introduzidas nas obras, facilitando assim a compreensão das obras.

No Cubismo sintético, os artistas passaram a incorporar outros materiais além das tintas, como papéis, embalagens e tecidos através da técnica de colagens. Nesta fase, a desfragmentação ainda permanece, porém com menos intensidade. As cores tomam destaque e as retratações são maiores e mais decorativas. Neste período, os artistas conquistaram mais aceitação por parte do público, tornando assim o Cubismo sintético o mais popular.

Os artistas cubistas representavam as imagens sob todos os ângulos, num mesmo plano em relação ao espectador, sendo esta outra característica marcante das obras do movimento. Como principais artistas destacaram-se: Pablo Picasso, Georges Braque, Juan Gris e Robert Delaunay.

Figura 2. Georges Braque – O dia



Fonte: Disponível em: <<http://elianeciscato.blogspot.com.br/2013/04/cubismo.html>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

A natureza morta era um dos elementos mais retratados pelos artistas cubistas. Este tipo de pintura geralmente tinha relação com a natureza, como frutas, alimentos e flores ou objetos relacionados à cozinha, como utensílios domésticos. Entretanto, os objetivos das retratações de naturezas-mortas foram se modificando no decorrer dos períodos e movimentos históricos da pintura.

Estas retratações podem estar relacionadas aos nossos sentidos, já que as flores remetiam ao nosso olfato, as frutas ao nosso paladar e os instrumentos musicais relacionavam-se a nossa audição.

No caso dos artistas cubistas, a principal intenção de utilizá-las nas pinturas se dá ao fato de aplicar novas formas de representar as formas e as cores dos elementos, envolvendo a desfragmentação e o uso de formas geométricas.

Como principal artista deste grande movimento, vale destacar Pablo Picasso, que era espanhol e já em sua juventude foi considerado um menino-prodígio. Entrou para a Escola Superior de Arte de Barcelona aos 15 anos de idade e ainda muito jovem fez exposições que obtiveram grande êxito. Frequentemente viajava a Paris e mantinha contato com as obras e os artistas mais conhecidos da época.

Picasso se insere na tradição dos grandes artistas que afirmam o predomínio da verdade sobre a estética [...] e a verdade vem à luz somente em descobertas sempre desconcertantes. [...] Além de ser um grande idealizador de formas e de linguagens - nas suas obras cubistas -, ele é um poderoso criador de mitos que elevam o belo e o feio e, enfim, toda a vida, a uma esfera mítica (JAFFÉ, 1965, p. 149).

Picasso era revolucionário e brilhante. Durante a sua jornada artística, estudou a arte egípcia, grega e romana, além de passar por diversas fases. Tornou-se um dos maiores artistas do século XX e antes de iniciar as obras do Cubismo e suas denominadas fases analítico e sintético, Picasso também criou obras em seu período Azul e Rosa.

Durante a fase azul (1901-1907) mostrou, através de suas obras, o trágico cotidiano da sociedade na época, como pobres e mendigos, adotando os tons de cinza e azul, caracterizado melancolia, cegueira, desespero e longos membros nos personagens para reforçar o desânimo e tristeza das figuras.

Já na fase Rosa (1905-1906), as pinturas tinham características mais serenas, sensuais, alegres e sensíveis, pois naquela época estava apaixonado pela modelo Fernande Olivier. Segundo Balboni (2004), Picasso viveu paixões intensas, sendo Fernande Olivier a primeira da lista. Ela conheceu o pintor em 1904, era uma mulher elegante, determinada e bonita. Nesta fase, retratou figuras alegres, como dançarinos, artistas circenses e arlequins.

Em 1907, Picasso demonstrou fortes influências da arte africana, pois percebendo a criatividade e a liberdade de criar sem se preocupar com a arte acadêmica, também passou a se tornar mais irreverente, foi então que nesse período reproduziu o quadro *As Senhoritas de Avignon*, obra que revolucionou a arte na época, pois retratava prostitutas em um bordel de uma conhecida Rua de Barcelona chamada Avignon, onde não usou sombreamento nem perspectiva. Esta obra é conhecida como ponto de partida para o Cubismo.

Outra grande obra do artista é *Guernica*, obra que foi inspirada na cidade espanhola Guernica, que vivenciava a guerra civil espanhola e foi bombardeada pela aviação do nazista Adolf Hitler. Nesta obra, Picasso retratou todo o sofrimento do povo, dos animais e a destruição das construções civis, causadas pela guerra.

Já foi dito que as obras de Picasso revelam sua desilusão precoce, mas eu acho o contrário. Tudo o encanta. Seu incontestável talento me parece a serviço de uma imaginação que mistura, em doses justas, o magnífico e o horrível, o abjeto e o delicado. O seu naturalismo escrupuloso de precisão se une àquele misticismo entranhado em todas as almas espanholas, mesmo as menos religiosas (APOLLINAIRE, 1905, p. 148).

Guernica foi pintada por Picasso em 1937, mesmo ano na qual a cidade foi bombardeada. A obra tornou-se símbolo da violência que a cidade enfrentou naquela época. O painel pintado por Picasso mede mais de três metros de altura e aproximadamente oito metros de largura. O choque foi grande, a nível internacional, diante da grande atrocidade do bombardeio sobre uma cidade que era amplamente habitada, sendo o primeiro da história e sendo como um prenúncio da Segunda Guerra Mundial.

Quando a obra foi apresentada, admiradores e amigos do pintor aplaudiram-na em silêncio total como se assistissem ao fim de um espetáculo teatral. Apesar da presente escuridão retratada na obra, a cidade não foi atacada à noite, mas os tons escuros e alguns pontos claros deixam evidente que o artista quis retratar o sentimento de dor e luto. Na obra, as formas estão distorcidas, retrata seres desesperados e apavorados.

O drama está presente em toda a obra, no cavalo moribundo, nas mulheres com expressões suplicantes e braços levantados, no soldado morto e na mãe que lembra a Pietà, uivando com o filho nos braços. A obra é a evidência do quão desumano e destrutivo o homem pode ser. Atualmente, *Guernica* se encontra exposta no Museu Nacional, Centro de Arte Rainha Sofia, em Madri, na Espanha.

Figura 3. Guernica, Pablo Picasso



Fonte: Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pintura/guernica/>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

Picasso não se preocupava com as formas das figuras, mas sim como representá-las.

Cubismo no Brasil

No Brasil, o movimento Cubista teve início com a Semana da Arte Moderna, onde houve bastante polêmica, pois através deste houve uma ruptura na pintura brasileira, entretanto, não há artistas nem obras com características exclusivas do movimento, apenas com influências e expressões do Cubismo. Dentre os artistas que se basearam no movimento, no Brasil destacam-se: Tarsila do Amaral, Di Cavalcante, Anita Malfatti e Vicente do Rego Monteiro.

Uma das principais precursoras do movimento no Brasil é Anita Malfatti, através de suas ideias inovadoras, transformou a pintura brasileira. Dentre as obras de Anita que apresentam características cubistas, destacam-se “O homem das sete cores”, “O homem amarelo” e “Nu cubista”. “Sua obra contou com o apoio de um grupo entusiasta de literatos e artistas que, mais tarde, desencadearam o movimento modernista no país” (ARTE BRASILEIRA, 1976, p. 51).

A arte moderna tendia à militância política. Procurava cantar as glórias da tecnociência como no caso do Futurismo Italiano, ou, pelo contrário, procurava denunciar o cenário caótico da modernidade urbana do capitalismo industrial, como nas cores fortes do cubismo e do fauvismo ou na cinzenta deformação da realidade do expressionismo alemão (XAVIER, 2003).

Di Cavalcante também conquistou seu espaço, onde expressou grande influência dos artistas europeus Pablo Picasso e Georges Braque, porém transformou essas ideias numa produção extremamente pessoal, dentre suas obras vale destacar a obra “Pescadores”. Considerando a estética cubista, o primeiro a se destacar é Rego Monteiro, onde seu talento surgiu desde cedo, sendo que possui um modo muito particular de pintar e retratar, interessando-se por mitos indígenas, onde fez diversas obras utilizando aquarelas.

O ensino da arte e o conhecimento sensível

A arte está presente em nossas vidas desde os primórdios da humanidade como forma de expressão e comunicação. E é através dessas expressões que se manifestam sentimentos

e potencialidades, revelando assim a nossa verdadeira personalidade. A arte nos proporciona percepções ligadas às emoções, aos sentimentos ou anseios, além de que, permite à criança o conhecimento de períodos culturais e históricos.

Portanto, para a arte não existe uma única definição. Quanto mais examinamos e pesquisamos o lugar que ela ocupa, e sempre ocupou em nossas vidas, mais percebemos o quão importante ela é. A arte nos faz conhecer a história da humanidade, evidenciando costumes, crenças, momentos de glória etc.

As manifestações artísticas não podem se restringir somente a uma pintura, escultura ou música em específico. Ela abrange muito mais do que podemos imaginar. É através dela que o homem expressa seus sentimentos mais íntimos e sinceros.

No decorrer da história da humanidade, a vida do homem passou por evoluções e mudanças profundas. Em meio a estas transformações, a escola e o ensino também tiveram que acompanhar as mudanças. O momento em que vivemos é marcado pelo desenvolvimento das tecnologias nas mais diversas áreas e o ensino da arte deve se adequar às novas necessidades de comunicação, que não podem ser mais atendidas pelas técnicas e materiais completamente tradicionais.

É necessário usufruir das diversas possibilidades que a tecnologia traz e dar aos alunos a oportunidade de aflorar o que há em seu interior de mais bonito e criativo e instigá-los a desenvolver o seu senso crítico.

O conhecimento sensível é quesito fundamental no processo de ensino e aprendizagem em arte, pois trata de elementos essenciais na construção humana, como imaginação, intuição e criação.

A sensibilidade, junto à cor, exerce ação tríplice, pois impressiona, expressa e constrói no mundo visual da criança, uma vez que é sentida provocando emoção, podendo construir uma linguagem que comunique ideias. É essencial destacar que a arte propicia a quem a faz e a quem a aprecia a melhor forma de expressar seus sentimentos e emoções. Por meio dela, pode-se desenvolver conhecimentos relacionados a aprendizagens que estimulam a capacidade de observar, pensar, construir e criar.

De acordo com Pasqualini (2012, p. 141):

A criança estabelece conexões e redes interpretativas como estratégias para concretizar e enriquecer a prática inventiva. É na infância que o leitor é seduzido pela visualidade, pelo reconhecimento figurativo, movido pela curiosidade, pela descoberta e pela ativação da fantasia. A imagem atua na sensibilidade e na cognição, auxiliando o leitor na interação com a palavra [...].

Nós, como professores, temos o compromisso de fazer o aluno observar, pensar e compreender, usando a reflexão e a criticidade.

A Proposta Triangular no estudo do Cubismo

O ensino da arte no Brasil já contemplou diversas propostas metodológicas, mas foi com a reestruturação do ensino, em 1996, a partir da nova LDB, que a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa se tornou referência no ensino contemporâneo em artes.

Segundo Siebert e Chiarelli (2009), a proposta triangular originou-se sobre influências das *Escuelas ao Aire Libre*, ou seja, “Escolas ao ar livre” do México, na qual o ensino se baseava na cultura local, nacional e nas expressões individuais. Outra influência a ser citada advém de movimentos ingleses que enfatizavam leituras críticas, produções de arte e estética.

As propostas e as abordagens no ensino da arte devem visar a formação de educandos críticos e participativos, proporcionando, como base norteadora, a decodificação e a compreensão da obra pelo aluno/espectador, pois faz-se necessário que este saiba decodificar signos e símbolos para compreender novos códigos visuais e poder inseri-los em sua realidade.

Como mencionado anteriormente, no ensino e na prática da arte na educação, a referência atualmente mais usada é a Proposta Triangular, da arte-educadora Ana Mae Barbosa, pois não basta o aluno apenas fazer a reprodução prática de um determinado movimento artístico ou obra, mas também é preciso que ele interprete o que está vendo, entenda a contextualização histórica, o que aconteceu para as obras serem representadas de determinada forma. É necessário que ele julgue, desenvolva sua capacidade crítica, descubra os motivos que determinaram as circunstâncias de determinada época, ambiente e lugar que a obra foi desenvolvida, e, é claro, que também faça a sua própria produção artística, pois este é o momento da representação pessoal de cada aluno. É neste momento que o aluno pode expressar seus pensamentos e concepções.

É necessário que os professores valorizem o que vão ensinar. O papel deles não é a imposição de conteúdos e saberes, mas sim mediar o conteúdo, ensinar, bem como aprender com os alunos, formar educandos participativos e conhecedores de arte. Constata-se que, na história da educação no Brasil, era imposta a pedagogia tradicional, na qual o papel do professor era ser autoritário e repassar conteúdos, exercícios, repetição e memorização, sendo que nas aulas de artes, as práticas eram apenas de desenhos de livre expressão, observação e desenhos geométricos.

Segundo Martins e Silveira (2011), a Proposta Triangular surgiu nos anos de 1980, devido ao questionamento, e até mesmo preocupação, de profissionais ligados ao ensino da arte. Foi então que, nesta época, Ana Mae Barbosa deu início ao desenvolvimento desta proposta. Inicialmente, esta abordagem era chamada de Metodologia Triangular, porém, a autora fez correções quanto ao termo “metodologia”, pois segundo ela, a metodologia é o professor quem faz na sua prática pedagógica, sendo assim, ela intitulou a abordagem como Proposta Triangular.

A Proposta Triangular compõe-se por três eixos, sendo estes: Leitura de Imagem, Contextualização e Fazer artístico. A Leitura de Imagem compreende a interpretação da obra, a criticidade e a visualização, compreende elementos e circunstâncias que a compõe. Já a Contextualização entende o momento em que o educando contextualiza a obra de arte no período em que ela foi criada, o contexto e as ideologias do artista presentes na criação. Por fim, o Fazer Artístico compreende o momento de reprodução e criação do educando, momento da representação pessoal de cada aluno.

O fazer artístico, de acordo com Plácido:

Está calcado no processo criativo, encarado como interpretação e representação pessoal. É por meio do fazer artístico que o aluno descobre as possibilidades e as limitações das linguagens expressivas, de seus diferentes materiais e instrumentos. É ainda a interpretação e a representação a partir daquilo que foi visto, pensado, analisado, conhecido. Ao mesmo tempo em que estimula o pensar sobre a criação visual, a produção associada às imagens pode colaborar para a construção de formas de maior força expressiva (PLÁCIDO, 2007, p. 40 apud MARTINS; SILVEIRA, 2011, p. 167).

Para a proposta triangular, não há uma sequência específica ou metodológica a ser seguida, ou seja, os eixos não possuem uma metodologia estática. Esta proposta deve ser utilizada como abordagem pelos professores, que podem ir além, promovendo assim grandes transformações, conceitos e valores.

Material e métodos

Os materiais utilizados foram as pesquisas bibliográficas, pesquisas de hipertextualidades da *web* e pesquisas de campo com profissionais da educação básica, como diretores, coordenadores e professores formados e especializados no estudo da arte.

Este Trabalho de Graduação visa uma maior reflexão sobre o Cubismo no ensino de artes e tem como enfoque a pesquisa qualitativa, sendo esta exploratória e indutiva. A coleta de dados foi realizada através da pesquisa de campo por meio de observações, entrevistas, questionamentos e aplicação de regência na área docente. Todos os trabalhos foram realizados no município de Indaial, em escolas municipais e estaduais.

Diante das possibilidades de levar aos alunos conhecimento do referido tema, o Cubismo, cabe aos educadores questionamentos, como: “Quais estratégias podem ser usadas para trabalhar o cubismo em aulas de artes? ”. As atividades desenvolvidas e aplicadas visam o estudo dos conceitos e características do movimento, assim como estudo de artistas e obras, e claro, seguindo a Proposta Triangular. Após a contextualização e a leitura de imagem, parte-se para o fazer artístico.

O intuito de trabalhar o movimento cubista com alunos do ensino fundamental foi as diversas possibilidades de trabalhá-lo, enfatizando a diferença entre os dois períodos que compreenderam o movimento, sendo estes, período analítico e período sintético. Os trabalhos práticos envolveram recortes, colagens e desfragmentação da forma humana, livrando-se de estereótipos e trazendo aos alunos novas percepções para reproduzir arte.

Resultados e discussão

O primeiro estágio foi realizado no Colégio Municipal de Indaial, com a supervisão do professor regente Daniel Reis. A turma escolhida foi o 3º ano 4 dos anos iniciais.

Através do estudo teórico, das análises realizadas e dos dados obtidos para a aplicação das abordagens com os anos iniciais, o primeiro passo foi trabalhar os conceitos e as características do movimento, com palavras de fácil compreensão para as crianças, além dos principais artistas e obras, especialmente as diferenças entre suas fases, que consiste em cubismo analítico e sintético. Após as explicações, vem a aplicação de um trabalho prático envolvendo desfragmentação de rostos, colagens, geometrização das formas e mosaico, despertando assim o interesse e um maior entendimento dos alunos pelo movimento artístico.

A atividade se inicia através da entrega dos materiais que consistem em papel A4, revistas e papel cartão. Os alunos devem procurar em revistas: olhos, nariz e boca de diferentes modelos e em formato grande para confecção do rosto, utilizando as formas geométricas nos recortes, e utilizando o papel colorido (papel cartão) para fazer o preenchimento do rosto através do mosaico.

Figura 5. Construção do rosto



O segundo estágio também foi realizado no Colégio Municipal de Indaial, com a supervisão da professora regente Lenice Zimmer, e a turma escolhida foi o 7º ano 1 dos anos finais.

Para os anos finais, as abordagens foram um pouco diferentes. Os objetivos também consistem em estudar o movimento cubista e suas características, a diferença entre o cubismo analítico e o cubismo sintético, conhecendo os principais artistas, destacando o pintor Pablo Picasso, além das obras do movimento.

Nesta atividade, os alunos deverão desenvolver dois trabalhos práticos, o primeiro trabalho terá como finalidade uma reprodução de Guernica e o segundo trabalhando tem como finalidade a desfragmentação do próprio rosto. Para a realização da primeira atividade, os alunos devem formar grupos de três integrantes e procurar em revistas e jornais imagens em cor preta e branca que simbolizam dor, tristeza e desespero, sendo estes os elementos retratados por Picasso na obra Guernica, que simbolizava o luto e a revolta pela cidade bombardeada. Após a junção das imagens, devem colá-las sob diferentes ângulos no papel pardo, constituindo assim um mural.

Figura 6. Representação de Guernica



Na segunda atividade, devem ser distribuídas as fotos impressas tiradas dos alunos, sendo uma de perfil e uma de frente, uma folha de papel A4 e o papel colorido para desenvolverem a atividade, os alunos devem, primeiramente, preencher o fundo do papel com o mosaico através do papel colorido para depois formarem a desfragmentação do rosto com as influências do movimento cubista, usando o máximo de elementos possíveis de ambas as fotos, tanto de perfil quanto a foto de frente.

Figura 7. Desfragmentação do rosto



O terceiro estágio foi realizado na Escola de Educação Básica Raulino Horn, com a supervisão da professora regente Anna Negri, e a turma escolhida foi o 3º ano 1 do ensino médio.

A aplicação com o ensino médio também pode ser feita através de duas atividades, a primeira com base no período analítico do Cubismo e a segunda no período sintético, partindo da contextualização histórica do movimento. Após a explicação do conteúdo teórico, pede-se aos alunos que tragam impresso, em uma folha de papel A4, de preferência, a impressão colorida do rosto de seu artista preferido para trabalhar a sua desfragmentação do rosto. Ambas as atividades devem ser desenvolvidas em papel A3. A atividade deve ser iniciada pelo fundo, que deve ser trabalhado através de recortes em formas geométricas ou mosaico, de jornais, revistas ou papel colorido. Depois de concluído o fundo, parte-se para a desfragmentação do rosto e junção dos elementos faciais.

Na segunda atividade, com base no período sintético do Cubismo, novamente os alunos devem iniciar a atividade através da construção do fundo da imagem, mas, desta vez, focando na utilização de jornais e folhas de listas telefônicas amarelas, podendo utilizar até meia página das folhas para compor o fundo. Depois de concluído o fundo, sobre ele os alunos devem retratar objetos, como natureza morta, instrumentos musicais e o que mais sua imaginação permitir, utilizando diversos materiais, como papelão, linhas, cascas de árvores ou madeiras, CDs, rolos de papel toalha, carvão etc. Lembrando que, no período sintético, a desfragmentação diminui, pois prevalecem as formas geométricas simples.

Utilizando a Proposta Triangular, primeiro o aluno estuda a história do movimento e as características. O segundo pilar da proposta no qual gosto de trabalhar é a leitura de imagem.

Através deste, o aluno assimila as características do movimento à obra e faz a sua própria interpretação. E o último pilar a ser aplicado é o fazer artístico, que compreende a representação pessoal do aluno.

Considerações finais

Para o ensino da arte, o papel do adulto como professor é fundamental, insubstituível. No entanto, o aluno também tem papel fundamental neste contexto. O centro do processo de ensino e aprendizagem é o aluno, pois a educação deve atender e se adequar às suas necessidades, afinal, o processo de ensino e aprendizagem é mais importante do que o conteúdo e o professor é quem deve incentivar e organizar as situações de aprendizagem, pois é ele o mediador entre o aluno e o conteúdo.

Compreendo que, para a disciplina de artes, a contextualização histórica e o fazer artístico caminham sempre juntos para a formação do educando e é esta a proposta com a qual sempre procuro trabalhar. É imprescindível que todos os educadores de artes se conscientizem de que a contextualização, ou seja, a apresentação do conteúdo teórico aos alunos é importante, mas as atividades práticas são essenciais para a sua compreensão. É necessário que o professor entenda a importância da criatividade e da sensibilidade dos alunos para a formação destes.

Concluo que, para as aulas de artes, o ensino do Cubismo pode proporcionar aos alunos experiências únicas, pois a retratação dos elementos é diferente, trabalha-se com formas com as quais os alunos não estão acostumados a trabalhar. Através da retratação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, podemos compreender as formas de expressão e o desenvolvimento perceptual e emocional de cada um, afinal, a educação é uma prática social que acontece no viver e conviver com crianças, adolescentes ou até mesmo adultos nas mais diversas vivências humanas e formas de relacionamento.

Exalto que é necessária a busca de novas possibilidades para aplicação dos conteúdos e dos trabalhos práticos em sala, é preciso que o educando sinta a arte de todas as formas, que saiba apreciar, mas também, que entenda seu contexto, que desenvolva seu senso crítico, pois quando a arte é apresentada às pessoas, esta pode mudar sua percepção sobre as coisas e sobre a vida, despertando as melhores sensações e os sentimentos mais belos de todo ser.

Percebi que, a partir dos anos finais, a aplicação de conteúdos teóricos fica mais intensa e através de relatos dos próprios alunos, as aulas podem acabar se tornando monótonas. Destaco que a contextualização história de fato é essencial, mas os professores devem sempre buscar abordagens atrativas ou dinâmicas, pois na educação básica, a principal forma de aproximar os alunos da arte é através da própria prática, ou seja, do fazer artístico.

Finalizo afirmando que as experiências fornecidas pela Graduação em Artes Visuais foram maravilhosas. Através dos estágios, conheci profissionais da educação extremamente dedicados e prestativos. As experiências através das regências foram gratificantes. Gosto muito da história da arte e qualquer movimento artístico que eu terei de trabalhar no decorrer desta jornada de educadora será maravilhoso. Arte é vida, é a mais pura e antiga forma de expressão humana. A arte pode mudar nossa realidade, além de proporcionar as mais belas sensações.

Referências

APOLLINAIRE, G. Antologia crítica. 1905. In: PICASSO/ABRIL COLEÇÕES. **Coleção Grandes Mestres**. v. 5. Tradução de José Ry Gandra. São Paulo: Abril, 2011.

ARTE BRASILEIRA. São Paulo: Abril Cultural, 1976. Disponível em: <www.abceram.org.br/site/?area=2&submenu=20>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BALBONI, Mariana. **As mulheres de Picasso**. 2004. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/mulheres-picasso-433643.shtml>>. Acesso em: 9 out. 2014.

BAUGMANN, Sandra Regina Claudio. **Gêneros de Pintura**. Indaial: Uniasselvi 2011.

BECKETT, Wendy. **História da pintura**. São Paulo: Ática, 2002.

BITENCOURT, Amauri Carboni. **Técnicas de Pintura**. Indaial: Uniasselvi 2011.

BRAGA, Osmar Rufino. **A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem: um desafio para a ação docente**, 2013. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/relacao-professor-aluno-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem-um-desafio-para-acao-docente>>. Acesso em: 29 out. 2014.

CAVALCANTI, Jardel Dias. **Picasso e As Senhoritas de Avignon (Parte I)**, 2011. Disponível em: <[http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3467&titulo=Picasso_e_As_Senhoritas_de_Avignon_\(Parte_I\)](http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3467&titulo=Picasso_e_As_Senhoritas_de_Avignon_(Parte_I))>. Acesso em: 9 out. 2014.

CROCHET, Frederico Marcelo; FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A Arte Cubista e os questionamentos contemporâneos**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=41537>>. Acesso em: 9 out. 2014.

DUARTE, Vânia. **Cubismo**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/cubismo.htm>>. Acesso em: 9 out. 2014.

HIRATA, Cely Kaori; BUENO, Luciana Barone. **“Guernica”, um percurso pela história, pelo artista e pela obra**, 2013. Disponível em: <http://www.canal6.com.br/FIO/PDF/ARTES/art001.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2014.

JAFFÉ, Hans L. C. Antologia crítica. 1965. In: PICASSO/ABRIL COLEÇÕES. **Coleção Grandes Mestres**. v. 5. Tradução de José Ry Gandra. São Paulo: Abril, 2011.

MARTINS, Josenei; SILVEIRA, Tatiana dos Santos. **Didática e Metodologia do Ensino de Artes**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

PACIEVITCH, Thais. **Cubismo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/cubismo/>>. Acesso em: 9 out. 2014.

PASQUALINI, Joseni Terezinha Frainer. **Metodologia e conteúdos básicos de língua portuguesa**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

PEREIRA, Paula velloso; FARIA, Nelson vieira da Fonseca. **O Cubismo e a Desconstrução da Forma**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6717>>. Acesso em: 9 out. 2014.

PETRIN, Natália. **Cubismo**. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/cubismo-caracteristicas-artistas-e-o-cubismo-no-brasil/>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SANTANA, Ana Lucia. **Pablo Picasso**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/pablo-picasso-biografia/>>. Acesso em: 9 out. 2014.

SIEBERT, Emanuele Cristina; CHIARELLI, Lígia Carina Meneghetti. **Trajetória do Pensamento Pedagógico no Ensino da Arte**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2490_1365.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

SILVA, Patrícia Simone da. **Aplicação da Abordagem Triangular nas Séries do Ensino Fundamental II nas Escolas Públicas da Cidade de Barretos**, dezembro de 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Vis-UAB/tccpatriciasimonesilva>>. Acesso em: 21 abril. 2015.

SOARES, Rosana; SCHLEY, Clara Aniele. **História da Arte**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do Trabalho Acadêmico**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

UNIVERSIA BRASIL. **Conheça Guernica, de Picasso**, 2013. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/06/21/1032143/conheca-guernica-picasso.html>>. Acesso em: 9 out. 2014.

VIEIRA, Francisco Pociano; CARVALHO, Carla. **Arte Brasileira**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

XAVIER, Charles Odevan. **A arte pós-moderna**, 2003. Disponível em: <<http://www.florfutura.jex.com.br/pensamento/a+arte+pos-moderna>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

ZIP, Caio. Picasso. Disponível em: <<http://www.caiozip.com/picasso.htm>>. Acesso em: 9 out. 2014.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A TECNOLOGIA NO ENSINO DE ARTES

Technology in arts education

Alcides Faria¹

Alex Bauer Antonio Moreira¹

Darciele Schlueter¹

Francielle Talita Pegoretti¹

Cristiane Kreisch¹

Resumo: Observando o mundo em que vivemos, rodeados de tecnologias, nosso grupo teve como objetivo apresentar considerações a respeito da fotografia em sala de aula. Fomentaremos sobre a evolução desta arte, que nos dias de hoje passa a ter uma função diferenciada, não servindo apenas como algo decorativo, mas também como uma forma de expressar seu olhar perante o mundo. Traremos este tema à sala de aula, para que nossos alunos possam se expressar através de algo que é tão comum e utilizado por eles em seu dia a dia, a fotografia. Para complementar esse projeto, incluiremos a construção da câmera Pinhole e pesquisas sobre o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Considerando a fotografia como uma revelação de seus ideais, pretendemos demonstrar, através de aulas dinâmicas, que ela é fundamental na constituição e formação do indivíduo.

Palavras-chave: Fotografia. Câmera Pinhole. Sebastião Salgado.

Abstract: Observing the world we live, surrounded by technology, our group aims to present considerations about photography in the classroom. We will foster the evolution of this art, which these days is replaced by a different function, not only serving as something decorative, but also as a way to express his gaze to the world. We will bring this issue to the classroom, so that our students can express themselves through something that is so common and used by them in their day to day photography. For complement this project will include the construction of Pinhole camera, and research on the Brazilian photographer Sebastiao Salgado. Considering the picture as a revelation of his ideals, we intend to demonstrate, through dynamic classes, it is essential in the formation and training of the individual.

Keywords: Photography. Pinhole camera. Sebastião Salgado.

Introdução

As tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. As crianças nascidas nessa era estão rodeadas de informações e tecnologias que são utilizadas para vários fins, que podem ser positivos e negativos. A arte, antes da tecnologia, era considerada Artes Plásticas, após seu surgimento foi denominada Artes Visuais.

A fotografia não teve um único criador, pois diversas pessoas agregaram diversos conceitos e modificações na fotografia ao longo da história, mas a primeira fotografia reconhecida se deu na data de 1825, sendo produzida pelo francês Joseph Nicéphore Niépce, através de uma placa de estanho coberta por um derivado de petróleo.

Atualmente, a fotografia digital é muito popular entre crianças e adolescentes na escola. No entanto, percebe-se que ainda é pouco utilizada como um recurso que viabiliza conhecimento em Arte. Nesse sentido, cabe-nos perguntar: De qual forma a fotografia pode contribuir para o ensino de Artes?

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

O objetivo é abranger o conhecimento sobre as obras do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado e uma ressalva sobre a importância da técnica fotográfica na história da arte moderna. Com intuito de oportunizar uma atividade diferenciada, buscando explorar diferentes visões, as quais serão demonstradas através de imagens feitas pelos educandos em fotos tipo Pinhole.

Os próprios alunos farão a construção de uma câmera propícia para tais fotografias, no qual o procedimento de construção, montagem e revelação das fotos será descrito na metodologia deste trabalho.

Com uma visão de trabalho voltada ao manual, à construção e à elaboração da câmera feita pelo aluno, nosso grupo focalizará no processo de construção e não apenas no material pronto. Além de intensificar o trabalho em grupo, estimularemos a consciência ambiental, demonstrando que em qualquer classe social é possível despertar uma atitude ecologicamente correta.

História da fotografia

Toda imagem representa alguma coisa. A arte de fotografar é aliada à técnica e exige talento e criatividade. A fotografia não é, de fato, uma simples reprodução da cena presenciada pelo fotógrafo no instante do *clic*. Há tempos, ela é entendida como testemunho, um depoimento silencioso, que assim como a pintura, a escultura ou outras linguagens, carregam a marca de seu autor.

A fotografia não teve um único criador, pois diversas pessoas agregaram diversos conceitos e modificações na fotografia ao longo da história. Segundo Gabriela Porto (2015), a primeira fotografia reconhecida se deu na data de 1825, sendo produzida pelo francês Joseph Nicéphore Niépce, através de uma placa de estanho coberto por um derivado de petróleo. Lembrando que a imagem não era colorida, e sim, em preto e branco. Só no período de 1861 foi que realmente James Clerk Maxwell tirou uma foto colorida permanentemente.

Desde então, a fotografia vem sofrendo mudanças constantes, principalmente na evolução tecnológica. A partir do século XX, a fotografia ganha grande importância com as câmeras digitais, que mudaram totalmente os paradigmas fotográficos. Os custos foram minimizados, assim como houve redução de etapas, facilitando a reprodução e os processos, em consequência, o armazenamento e a transmissão pelo mundo.

Tecnologia no ensino de artes

Nos tempos em que vivemos, nossas crianças estão muito acostumadas com o que vem pronto e o esperar tornou-se algo estressante. Temos o mundo a um clique, na ponta de nossos dedos, mas será que em tempos tão corridos temos tido o tempo para pensar no passado?

Sim! O passado, a ‘moda antiga’, também nos traz grande aprendizado, e é com esse pensamento que trazemos para dentro da sala de aula o ato de construção, de dar vida e forma ao material. Coisa que muitas crianças não têm conhecimento.

Por que com a Pinhole? A fotografia transforma olhares e através dela podemos desenvolver o lado artístico da criança e o senso crítico. A fotografia Pinhole acentua o potencial, lida com a estetização do mundo aparente, enquanto na fala dos alunos lida com o seu processo de significação à frente da linguagem fotográfica.

Outro benefício de trabalhar com a câmera Pinhole dentro das salas de aula é a conscientização de material reciclável, por ser uma câmera montada com lata, fazendo uso somente de um material não reciclável - o filme para revelação da foto.

Usar o lixo para fazer arte com certeza irá mexer com o olhar de cada criança, passando

a se conscientizar de que não é necessário grandes e caríssimas coisas para criação de uma obra de arte. Como demonstraremos, com uma lata, podemos abordar questões da sociedade, retratando nas fotos o que pensamos, seguindo o modelo de Sebastião Salgado.

Sebastião Salgado

O fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado nasceu na cidade de Aimorés (MG), na data de 8 de fevereiro de 1944, tendo doutorado em economia. Teve seu encontro com a fotografia em um dos seus trabalhos da faculdade, onde teve que retratar a realidade econômica.

Sebastião Salgado, em suas fotografias, pretendia primeiramente causar discussões sobre as questões sociais, retratando as necessidades das classes menos favorecidas, como a pobreza, o sofrimento, a guerra, as lutas e a fome.

Apropriava-se das fotos sempre em preto e branco, pois queria focalizar mais as tristezas e as misérias do momento, ou seja, não queria tirar o impacto e o drama quando as pessoas fossem olhar para a imagem retratada.

Segundo José de Souza Martins (2008, p. 7):

O próprio Sebastião Salgado insiste no caráter documental de sua fotografia, embora ela contenha aspectos que levam muito além da reportagem fotográfica. Mesmo que se diga a ele que há uma dimensão artística e estética em sua obra, ele refuta com veemência essa 'leitura' em nome de seu compromisso com os que, na atualidade, vem sendo definidos, discutivelmente, como excluídos.

Salgado proporcionou, em seu mais recente trabalho, *Gênesis*, assim como diversos outros, a geografia daqueles que são desapropriados de atenção. Buscou, por oito anos, o conhecimento da vida em lugares intocáveis, explorou o belo da intimidade entre homem e natureza. O sentimentalismo posto pelo fotógrafo na sublimidade de suas fotografias excita uma beleza pelos sujeitos retratados.

A efemeridade das emoções eleva o conceito artístico aplicado à técnica de capturar o momento. Este espaço de tempo tão precioso no imediatismo lavra as exposições de Sebastião Salgado e aplica a devida valorização da contemporaneidade. Segundo Kochanski e Lopes (2012, p.141) “Sebastião Salgado foi fortemente influenciado pela técnica denominada ‘momento decisivo’, que era utilizada pelo fotógrafo francês Henri Cartier Bresson, onde consistia em fotos diretas, exatamente no momento crucial a ser fotografado”.

Montagem Pinhole

Segundo Marcos Campos (2008), procede-se da seguinte forma para elaboração da câmara Pinhole:

O primeiro passo é furar a lata para que possibilite avançar o filme e rebobinar, depois de exposto totalmente e fazer também o furo por onde irá entrar a luz. Para fazer os furos, eu utilizei uma furadeira com uma broca fina e depois, com uma chave de fenda, vou aumentando o furo para que ele se ajuste ao pino que usaremos para encaixar no filme.

Caso você prefira, use uma broca mais grossa ou algo que perfure até o tamanho que desejar, neste caso, o furo tem 0,8 cm. Para saber onde furar, coloque o filme dentro da lata e

encoste-o na lateral, aí então, na altura do olho, você marca e fura, não se preocupe em ser tão rigoroso nas medidas, pois o interessante da câmera artesanal é ir moldando, criando e sentindo a necessidade da adaptação, é isso que torna sua câmera única e sua foto singular. O furo da frente, por onde irá entrar a luz, faça pequeno, coisa de menos de 0,5 cm, não precisa ser tão grande, apenas precisa ser bem no centro, use a régua, marque na vertical e na horizontal e encontre o centro.

Estando os furos prontos, corte um pedaço de fita isolante, mais ou menos 2 cm e cubra com uma camada dupla o furo de número, pois este furo só será usado no momento que todas as fotos foram batidas e então você irá tirar a fita isolante e trocar o pino de lugar para que possa rebobinar o seu filme exposto. Isto só irá acontecer depois de fotografar um filme inteiro, então fique tranquilo para entender melhor isso bem mais tarde.

O segundo passo é o momento em que você irá criar os locais onde as bobinas de filme irão ficar encaixadas e também definirá o seu fotograma, ou seja, o espaço que a imagem terá para se formar e sensibilizar seu filme. Aqui, você vai precisar de dois pedaços de papelão duro. Como já foi comentado, você pode utilizar outros materiais, madeira fina seria interessante também, usamos o papelão porque era o que tinha por perto. Corte dois pedaços iguais com 5,5 cm x 2 cm, a altura do papelão tem que ter exatamente esta medida, pois se for maior ela irá prensar o filme na tampa e isso pode arranhá-lo e acabar com sua foto.

Para fixar no interior da lata use cola quente, não poupe, coloque bastante mesmo, pois a lata é lisa e o papelão pode soltar se for mal colado. Para saber as medidas e onde fixá-los, coloque o filme no canto da lata, veja se está alinhado com o furo e então comece a fixar, retire o filme e fixe bem a divisória. Cada divisória irá ficar com cerca de 3 cm de distância da borda externa da lata. O espaço entre elas fica com cerca de 4 cm, este será seu fotograma.

Depois de cumprido este passo, pinte o interior da lata de preto, com *spray* ou algo do tipo, isso irá melhorar significativamente a qualidade da sua foto, pois como o interior da lata não tem pintura, isso pode causar alguns reflexos que interfiram na imagem. É dica, e não regra, já fotografei sem pintar e dá certo, mas com interior preto a qualidade sobe um pouco sim.

O terceiro passo é o momento que mais irá influenciar na sua foto. O famoso buraco de agulha. Para realizá-lo, você vai precisar de um pedacinho de lata de alumínio com cerca de 1 cm x 1 cm, uma agulha bem fina e um pedaço de lixa fina.

Coloque o alumínio na mesa e apenas pressione com a agulha, sem furar, apenas crie um “biquinho” no outro lado. Feito isso, pegue a lixa e comece a passar neste “biquinho” que se formou, passe um pouco e coloque ele contra a luz, até ver que está passando luz por ele, pronto, está feito o furo, mas não está 100% finalizado. Agora, pegue a agulha e coloque a ponta dela no furinho que se formou, sem atravessá-la, pressione bem pouco, só com a função de aperfeiçoar o furo sem aumentá-lo. Isso irá deixar o orifício mais perfeito, mais arredondado, sem rebarbas que poderiam atrapalhar a formação da imagem.

Feito isso, coloque contra a luz e veja se está passando luz por ele, se estiver passando luz está pronto. Agora é só colar na frente do buraco feito na câmera com uns pedacinhos de fita isolante preta e sua lente estará pronta.

O quarto passo na confecção da tampa é bem simples, fácil de construir. Você irá precisar de um pedaço de papelão duro com cerca de 6 cm x 10 cm e um pedaço de E.V.A preto com 7 cm x 11 cm. Pegue o papelão e arredonde os cantos dele, feito isso vá testando se ele se encaixa na lata, continue cortando até ele encaixar, não precisa ficar encaixado milimetricamente, pois quem irá vedar mesmo será o E.V.A.

Depois de recortado o papelão, cole o E.V.A nele, deixando cerca de 0,5 cm sobrando nas bordas, isso sim é que irá isolar contra a luz nossa câmara escura. Feito esse processo, a tampa está pronta, use os elásticos para fixá-la na câmera quando for usar. Lembram-se quando

falei para ter cuidado na altura das divisórias internas, se elas forem altas demais, o filme vai ficar prensado na tampa, então cuide bem disso.

O quinto passo é um processo bastante simples. Você irá precisar de um pedaço de papel cartão, 6 cm x 3,5 cm com uma janelinha de 1 cm x 1 cm ou menos, só não pode ser pequena demais, pois atrapalha a luz, e mais um outro pedaço com o tamanho de 2 cm x 8 cm.

Coloque a janelinha sobre o furo da agulha e fixe as bordas com fita isolante preta, e depois é só enfiar o pedaço mais comprido por baixo da janela e está feito o obturador da sua câmera. A função dele é não deixar entrar luz enquanto estiver fechado, e quando você puxar, ele deixa à mostra o buraco e então a luz entra na câmera através do furo de agulha para sensibilizar o filme.

Para o sexto e último passo, você irá precisar de uma bobina de filme usado e uma de filme novo. Pegue a de filme velho e com o auxílio de um abridor de garrafas tire a tampinha de uma das extremidades da bobina. Não é tão fácil abrir, mas com paciência você consegue. Depois que abriu, inverta a posição do carretel do filme e feche, é só apertar um pouco e depois colar com fita e ele nunca mais abrirá.

Feito isso, você pega uma folha de papel A4 ou até mesmo uma folha de caderno e corta uma tira de 3,5 cm x 20 cm, você faz uma emenda, cola com fita no pedacinho de filme que está para fora da bobina que você acabou de mexer. Pronto, você tem um filme vazio que irá servir de guia para o filme novo. Agora, pegue o filme novo, corte a ponta para ele ficar reto e faça uma emenda com fita na tira de papel, pronto, você uniu os dois filmes. Agora é só colocar dentro da lata. Feito isso, você pega o pino de plástico ou madeira (um só) da foto ao lado e encaixa no filme através do buraco que você fez em cima da lata. O outro furo continua tampado com fita, pois após bater todas as fotos, você retira a fita e troca de lugar o pino para rebobinar seu filme. Pronto, sua câmera está pronta para usar. Boas fotos.

Prática

Para realizarmos atividades em sala, usaremos fotos de Sebastião Salgado como modelo e a câmera Pinhole substituindo a câmera fotográfica.

Os alunos observarão algumas obras de Sebastião Salgado e farão uma releitura, retratando sua realidade ou algo que queiram “protestar”. Dramatizarão suas obras, usando roupas e materiais disponíveis em sala.

Considerações finais

Concluimos que, através da fotografia podemos romper barreiras sociais que aos olhos de muitos parecem ser intransponíveis. Que cada aluno tem uma nova visão, que através de recursos acessíveis eles podem se tornar artistas críticos, retratando o que lhes chama atenção.

Aos professores, uma nova forma de adaptar as tecnologias às aulas de arte, incentivando um olhar mais aguçado para o fazer artístico.

De modo geral, trazer a fotografia para o ambiente escolar como forma de manifestação artística a todos os olhares.

Referências

BONA, Rafael Jose. **Fotografia**. Indaial: Asselvi, 2008.

CAMPOS, Marcos. Pinhole Sardinha. Disponível em: <<http://www.marcoscampos.com.br/sardinha/tutorial.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

KOCHANSKI, Djone; LOPES, Elisiane Souza Saiber. **Artes e Novas Tecnologias**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

LEITE, Simonelly. **Fotografia**: discrepância nas mensagens e ficção na construção. Tuiuti: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MARTINS, Jose de Souza. **Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PORTO, Gabriela. **Fotografia**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/fotografia/>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

SALGADO, Sebastião. **Gênesis**. São Paulo: Taschen, 2013.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.