

LENIR DA SILVA CAMPOS



**CONTRIBUIÇÃO DO “*EM CULTURA*” PARA DESENVOLVIMENTO DE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS**

FORMIGA
2011

LENIR DA SILVA CAMPOS

**CONTRIBUIÇÃO DO “*EM CULTURA*” PARA DESENVOLVIMENTO DE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, do Programa de Pós-graduação em Artes, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador: Lincoln Volpini Spolaor

FORMIGA

2011

Campos, Lenir da Silva

Contribuição do “EM Cultura” para desenvolvimento de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais/ Lenir da Silva Campos. Formiga – 2011
55 f.

Orientador: Lincoln Volpini Spolaor

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Artes Visuais.

1. Artes Visuais – Estudo e Ensino I. Lincoln Volpini Spolaor
II. Universidade Federal de Minas Gerais. **Escola** de Belas Artes
III. Título.

LENIR DA SILVA CAMPOS

**CONTRIBUIÇÃO DO “*EM CULTURA*” PARA DESENVOLVIMENTO DE
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, do Programa de Pós-graduação em Artes, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador: Lincoln Volpini Spolaor – EBA/UFMG

Giovanna Martins Viana – EBA/UFMG

FORMIGA

2011

Dedico este trabalho aos mestres da Arte, da Educação e do Jornalismo, que muito contribuíram para o meu crescimento intelectual e capacitaram-me para também ensinar a outros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me proporcionou a oportunidade de fazer este curso e de aprimorar os meus conhecimentos sobre a Arte. À minha família, pela compreensão das minhas constantes ausências. Especialmente à Naiara, que presenciou e apoiou-me em cada fase desta jornada. Ao meu amor, Guilherme, que sempre esteve presente nos meus pensamentos e na minha vida, enchendo-a com ternura e conforto. Aos tutores presenciais, Humberto Inchausti, Adriana Laudares, Maria José Boaventura, Isabella Fernanda Santos e Marconi Marques Ferreira. Aos diretores, coordenadores, professores e colaboradores deste Curso. Ao meu orientador Lincoln Volpini Spolaor, pela compreensão, esforço e incentivo para o bom êxito deste trabalho. A Giovanna Martins Viana, que também se dedicou a este estudo com o intuito de avaliá-lo. E, por fim, aos meus colegas de curso, especialmente Tiara Camargo, Neusa, Marcos Júnio Alves (Juninho), Lavínia Lopes, Paulo Henrique Camargo, Cida Leal, Cleide Faria e Adriana Silveira, pela amizade e companheirismo.

“Tudo colabora para o bem daqueles
que amam a Deus”. (Romanos, 8:28)

RESUMO

O presente trabalho aponta uma contribuição do Jornalismo para o Ensino de Artes Visuais. Isto é feito a partir de uma análise do suplemento *“Em Cultura”*, do jornal Estado de Minas. Para tanto, faz-se uma incursão pela literatura referencial, para delinear as características históricas e atuais do Ensino de Artes Visuais nas escolas formais, no Brasil. Ainda apoiado na literatura referencial, elucida-se a possibilidade de agregação de conteúdos do jornalismo cultural ao Ensino de Artes Visuais. Nesse sentido, apresenta movimentos de Arte e artistas, que influenciaram ou que sofreram influência relacionada aos impressos. Faz-se, também, uma explanação sobre como o jornalismo cultural apresenta-se como fonte de informação e construção crítica do pensamento, corroborando a eficácia de seu uso no Ensino de Artes Visuais. Por fim, apresentam-se Planos de Aulas, confirmando a viabilidade de uso do *“Em Cultura”* para o desenvolvimento de propostas pedagógicas no Ensino de Artes Visuais.

Palavras-chave: Ensino. Artes Visuais. Jornalismo Cultural.

Summary

The following study points out journalism's contribution to the teaching of visual arts, which is accomplished through the analysis of Estado de Minas' "Em Cultura" section. This analysis is an incursion of the reference literature that is set to outline the historical and current characteristics of the teaching of visual arts at public schools in Brazil. Still based on the reference literature, the possibility of incorporating the contents of cultural journalism into the teaching of visual arts is made clear, and for such artists and art movements that have either influenced or been influenced by printed news were presented. This study also explains how cultural journalism is presented as a source for critical thinking building and of information, confirming the efficacy of its use. At last, lesson plans are presented to corroborate the viability of using "Em Cultura" to develop visual arts teaching pedagogical proposals.

Palavras-chave: *Teaching. Visual Arts. Cultural journalism.*

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	9
1 - O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL.....	11
1.1 – O PCN no Ensino de Artes Visuais.....	12
1.2 - A Abordagem Triangular no Ensino de Artes Visuais.....	15
2 - CADERNOS CULTURAIS E ENSINO DE ARTES VISUAIS: UMA AGREGAÇÃO POSSÍVEL...18	
2.1- Impressos, Colagem e Artes Visuais: influências recíprocas.....	18
2.1.1 – Construtivismo	21
2.1.2 – Dadaísmo.....	23
2.1.3 - Bauhaus.....	26
2.1.4 - Poesia Concreta no Brasil	28
2.2 – Material didático para Ensino de Arte.....	30
2.3 - O jornalismo cultural como fonte de informação e construção crítica do pensamento para o Ensino de Artes Visuais.....	32
3 - O “EM CULTURA” E SUA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA	37
3.1- O suplemento cultural “Em Cultura”	37
3.1.1- Análise do “Em Cultura”	38
3.2 - Imagens e textos do “EM Cultura”: complementos que favorecem o Ensino de Artes Visuais	40
3.3 - O “Em Cultura” e sua aplicação no Ensino de Artes Visuais.....	42
3.3.1- Planos de aulas.....	42
3.3.1.1 - Cinema, “leitura” de imagens e vídeo na escola.....	42
3.3.1.2- Artes Visuais em interdisciplinaridade com “Leitura” de Imagens, Oralidade, Criatividade, Representação, Expressão e Cultura.....	45
3.3.1.3 - Técnica de monotipia, manipulação e reprodução de imagens, pesquisa, oralidade e expressão.....	46
3.3.1.4- Apreciação significativa em Artes Visuais, Colagem, produção em Artes Visuais e contextualização da Arte divulgada pelo “Em Cultura”.....	48
Conclusão.....	50
Bibliografia.....	51
ANEXO 1.....	55

1- INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz uma análise do caderno cultural “*Em Cultura*”, do jornal *Estado de Minas*, com o objetivo de apontar uma contribuição do Jornalismo para o Ensino de Artes Visuais. Nesse sentido, esta investigação revela que conteúdos culturais de jornais impressos, com circulação diária, são úteis para formulação de propostas pedagógicas, para serem desenvolvidas no Ensino Médio, na escola formal.

Por meio deste estudo, é apontada mais uma opção de material que poderá ser empregado no Ensino de Arte. Isto vem suprir uma demanda atual, visto que a falta de recursos é uma reclamação recorrente dos professores que atuam nesta área. Para tanto, foi considerada uma amostra de 30 exemplares do “*Em Cultura*”, publicados sequencialmente.

É necessário ressaltar que o uso de tais cadernos, para elaboração de propostas pedagógicas, é também uma forma de dar outra utilidade, além da simples leitura, ao material que, normalmente, é descartado diariamente. Outra característica que vai ao encontro da utilização dos cadernos culturais no processo de ensino é que eles são de fácil acesso e baixo custo, encontrando-se disponíveis na maioria das escolas.

Há que se considerar, ainda, que os cadernos culturais de grandes jornais apresentam, diariamente, material diversificado relativo a diferentes áreas que se relacionam com a Arte. São conteúdos que contemplam questões regionais, nacionais e internacionais, conforme preconiza o Parâmetro Curricular Nacional (PCN).

Outra característica que reafirma a importância do uso do Jornalismo no Ensino é que ele prioriza questões atuais, que levam em conta interesses da sociedade e, assim, pode contribuir para a formação crítica e intelectual de cidadãos.

Nesse sentido, no Primeiro Capítulo, explora-se a literatura referencial para delinear as características históricas e atuais do Ensino de Artes Visuais nas escolas formais, no Brasil, partindo de apontamentos de Gouthier. Ainda no Primeiro Capítulo discorre-se sobre a construção e desenvolvimento do Ensino

a partir de referências do Parâmetro Curricular de Arte, que ocupa um espaço de destaque neste processo evolutivo. O Capítulo I é finalizado com exposições sobre a sistematização da Proposta Triangular do Ensino da Arte, de Ana Mae Barbosa, que muito influenciou e continua a influenciar a prática cotidiana nas escolas.

No Segundo Capítulo exploram-se as referências bibliográficas para elucidar a possibilidade de agregação de conteúdos do jornalismo cultural ao Ensino de Artes Visuais. Nesse intuito, apresenta movimentos de Arte e artistas que influenciaram ou que sofreram influência, relacionada aos impressos, no desenvolvimento de suas obras. Partindo de apontamentos de Loyola, ainda no Segundo Capítulo, são colocadas orientações sobre o preparo de material didático para o Ensino de Artes Visuais. No último tópico do Capítulo II, faz-se uma explanação sobre como o jornalismo cultural apresenta-se como fonte de informação e construção crítica do pensamento. Isto é feito, basicamente, a partir das ideias dos teóricos do jornalismo, Bassi e Brito.

No Terceiro Capítulo, apresenta-se o Jornal *Estado de Minas*, no primeiro tópico. Na sequência, explica-se, detalhadamente, o que é o principal objeto deste estudo: o suplemento cultural "*Em Cultura*". A partir disto, expõe-se como a complementação entre o textual e o imagético favorece a utilização de tais materiais para a formulação de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais. Por fim, no último tópico, são apresentados Planos de Aulas, elaborados a partir do "*Em Cultura*", e que revelam diversas possibilidades de uso dos conteúdos do Caderno Cultural no Ensino de Artes Visuais, no Ensino Médio, em escolas formais.

Na conclusão, apontam-se os resultados da pesquisa e as impressões da autora sobre este estudo.

1 - O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, explora-se a literatura referencial para delinear as características históricas e atuais do Ensino de Artes Visuais nas escolas formais no Brasil. Isto será exposto inicialmente, antes de avançar-se no assunto principal desta pesquisa, que é apontar uma contribuição do jornalismo para o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, nas escolas citadas acima.

Nesse sentido, esta investigação parte do apontamento de Gouthier (s.d.), de que não existe um consenso sobre as práticas metodológicas que devem ser utilizadas no Ensino de Arte no Brasil. Faz-se necessário, então, esclarecer que, do mesmo modo, também não foram encontrados estudos que apontem uma concordância sobre as práticas metodológicas que devam ser empregadas especificamente no Ensino de Artes Visuais.

Entretanto, o que se procura nos estudos atuais sobre a questão das práticas metodológicas para o ensino desta disciplina, no geral, é rever o passado, com o objetivo de encontrar referências que ajudem os sujeitos históricos a avançar na experiência cotidiana, segundo a autora citada acima.

Avançando um pouco mais na questão, a autora expõe que o Ensino de Arte no Brasil passou por diversas mudanças, avanços e recuos, e que, atualmente, os estudos sobre tal assunto estão voltados para a busca de uma maior compreensão do momento contemporâneo. É neste universo, porém restringindo a questão apenas ao campo das Artes Visuais, que se insere esta investigação, buscando identificar no suplemento “*Em Cultura*”, do jornal Estado de Minas, materiais que sejam úteis na formulação de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais em escolas formais.

O que se busca com este estudo é contribuir positivamente nesta luta, que se desenvolve no sentido de compreender e alavancar os processos de ensino/aprendizagem das Artes Visuais. Para tanto, no próximo tópico deste capítulo se expõe o que é o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e alguns de seus aspectos relacionados ao Ensino de Artes Visuais para estudantes do Ensino Médio de escolas formais.

1.1 – O PCN no Ensino de Artes Visuais

Posto que o Ensino de Arte nas escolas formais, assim como no Ensino Médio, no Brasil, está em plena construção e desenvolvimento, faz-se necessário ressaltar que o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) ocupa um espaço de destaque neste processo. O documento, elaborado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de regulamentar e estabelecer critérios gerais para o Ensino no Brasil, acabou por conferir à Arte o status oficial de área do conhecimento, conforme relato de Gouthier (s.d.).

A arte (componente curricular) passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. (Gouthier apud PCN, pág. 20)

A mesma autora lembra, ainda, que foi com a instituição do PCN, em 1998, que se reconheceu a importância da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, o que ocorreu com a inclusão da disciplina no currículo da Educação Básica.

Contudo, é mister esclarecer que o PCN ainda não foi incorporado à prática cotidiana do Ensino de Arte em muitas escolas. Apesar disto, ele é um aparato legal para as escolas formais e representa um ideal a ser alcançado no ensino, de acordo com Gouthier (s.d.). E é exatamente por este motivo que o PCN servirá de norte para esta pesquisa, na busca por conteúdos do *“Em Cultura”* que possam ser utilizados na formulação de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais. Isto, visto que as Artes Visuais estão entre as expressões artísticas que fazem parte da área de Arte, e que estão definidas no PCN como: Música, Teatro, Dança e as Artes Visuais. Ressaltando que esta última é a que interessa a este estudo.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que o PCN coloca uma série de recomendações para o Ensino de Artes Visuais, assim como para o ensino de outros conteúdos e disciplinas. Ele surgiu como uma medida para organizar a

Educação com o objetivo de preparar os jovens para lidar, tanto com o presente, como com as possibilidades do futuro. E é considerando este mesmo universo que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou o Novo Plano Curricular do Ensino Médio, documento este que:

Não constitui uma proposta de intervenção modernizadora ou reformadora da escola de ensino médio existente. O objetivo é mais ambicioso. O ponto de partida desta proposta requer uma mudança na forma de se pensar a educação escolar. O que aqui se assume é a necessidade de organizar a educação escolar para além do papel de mediadora entre objetivos pragmáticos circunscritos nas esferas das continuidades de estudos preparatórios e as exigências de domínio de saberes escolares adequados à realização de concursos vestibulares ou mesmo para inserção no mundo do trabalho. O que aqui se persegue é a produção de um desenho de escola que cumpra o papel de continuidade formativa do ser humano, no caso dos jovens, e de seu desenvolvimento, aqui incluindo formação ética, profissional, científica e técnica, todas necessárias à formação do jovem como cidadão. (Novo Plano Curricular do Ensino Médio, pág. 1).

Considerando esta perspectiva e o desafio de reorganizar o Ensino Médio, com o objetivo de preparar o jovem para enfrentar o futuro, como posto acima, é que surgiram os Currículos Básicos Comuns (CBC's), embasados e congruentes com as determinações do PCN.

Antes de avançarmos mais sobre os aspectos do Ensino de Artes Visuais na escola formal, faz-se necessário colocar a seguinte consideração: por questões de localização e proximidade, já que este estudo se desenvolve em Minas Gerais, a exposição que se segue, relativa aos aspectos específicos para o Ensino de Artes Visuais, se baseia na Proposta Curricular do CBC de Arte, lançado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, documento voltado para as escolas formais do Estado citado e que guarda as características e a realidade educacional do mesmo. Avançando, então, neste sentido é preciso informar que o CBC foi criado a partir de um esforço conjunto, conforme citado nele mesmo:

É fruto da contribuição de inúmeros professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que, de 2004 a 2006, discutiram suas bases e propuseram, junto à equipe elaboradora, ajustes nas tarefas do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) e no fórum do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). (CBC Arte, pág. 12).

O CBC recomenda, a partir dos dados registrados conforme citação acima, que a escola abra espaços para atividades artísticas em outros momentos curriculares além da carga mínima obrigatória, que é de 80 horas/aula no primeiro ano do Ensino Médio.

Antes de avançar-se mais nas colocações do CBC, que interessam a este estudo, é fundamental esclarecer que tal carga horária foi estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a disciplina Arte no Ensino Médio, por meio da Resolução SEE nº 833/2006.

Tal Resolução, atualmente em vigor, coloca o Ensino de Arte como obrigatório, dentre os Conteúdos Básicos Comuns do Ensino Médio em Minas, apenas para o 1º ano. Ela recomenda duas aulas semanais para o período diurno, uma para o noturno e para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e uma no modo Aceleração de Estudos. Portanto, para as demais séries do Ensino Médio, a Resolução 833/2006 trata a Arte apenas como opcional, ficando, nesse caso, a critério da escola optar ou não pela inclusão da disciplina nos anos finais do Ensino Médio.

Voltando às colocações do CBC, que interessam a esta investigação, faz-se necessário destacar que tal documento trata a área de conhecimento Arte como ampla, englobando na mesma, para fins de estudo no Ensino Médio, as áreas específicas: Artes Audiovisuais, Dança, Música, Teatro e Artes Visuais.

Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infra-estrutura (sic) para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído. (CBC Arte, pág. 12)

Em conformidade com a citação acima, o CBC coloca uma série de recomendações para o ensino de cada uma das áreas específicas de Arte. No entanto, a seguir serão tratados apenas aspectos relacionados às Artes Visuais, uma vez que o enfoque deste trabalho recai sobre esta área exclusiva. Desse modo, referente ao Ensino de Artes Visuais, o CBC detalha Conhecimento e Expressão em Artes Visuais em dois eixos temáticos: Conteúdo Básico Comum para o 1º Ano do Ensino Médio e Conteúdos Complementares de Arte, voltados para o 2º e 3º ano do Ensino Médio, em outro eixo. Mais adiante, neste trabalho, serão colocados alguns detalhes destes dois eixos, ao se apontar materiais do caderno cultural “*Em Cultura*” que possam ser utilizados no Ensino de Artes Visuais e que atendam recomendações colocadas naqueles mesmos.

Por hora, observa-se que, ao introduzir os eixos temáticos, citados acima, o CBC destaca a importância das imagens na atualidade e a necessidade de desenvolver-se a aptidão de saber ver e analisar imagens, com o objetivo de compreender suas significações no mundo contemporâneo. Seguindo este intuito, o documento relaciona objetivos e estratégias para o Ensino de Artes Visuais, e estes serão observados e servirão para orientar a busca que se lança por meio deste trabalho.

Outros detalhes referentes aos eixos temáticos do CBC serão colocados mais adiante neste estudo. Esse objetivo é o de fundamentar o apontamento, que se fará, de materiais do suplemento cultural “*Em Cultura*”, do jornal Estado de Minas, que sejam úteis para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais, conforme citado anteriormente.

1.2 - A Abordagem Triangular no Ensino de Artes Visuais

Em meio a muitas mudanças – avanços e recuos – pelas quais o Ensino de Arte passou no Brasil, a sistematização proposta por Ana Mae Barbosa, com a construção da Proposta Triangular do Ensino da Arte - utilizada do final dos anos 80 até início da década de 1990 – ainda continua a influenciar a prática cotidiana nas escolas, de acordo com Gouthier (s.d).

Rizzi (2008) explica que a Abordagem Triangular propõe três ações no ensino: “ler obras de arte, fazer arte e contextualizar”. A autora lembra, em concordância com Gouthier, que a concepção de conhecimento em Arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa, vigora no Brasil dos anos 90 em diante.

Denominada “Proposta Triangular do Ensino da Arte”, nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a Arte e o Público. (RIZZI 2008, pág.66).

Rizzi lembra, ainda, que “ler” obras de Arte, conforme proposição de Mae, “envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos”, ações que envolvem as áreas de Crítica e de Estética.

As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, entre outros. (Rizzi, 2008, pág. 67)

Rizzi (2008) registra ainda que, para Ana Mae, “o objeto de interpretação é a obra e não o artista”, portanto não se justifica uma busca adivinhatória para descobrir as “intenções do artista”.

Já o fazer arte está relacionado com a “ação do domínio da prática”. Um exemplo colocado por Rizzi (2008) é o trabalho em ateliê. A autora explica que o contextualizar, proposto por Mae, se situa no domínio da História da Arte e também no de “outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino”.

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multicultural, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (Rizzi, 2008, pág. 70)

Apesar de a Abordagem Triangular ter, metaforicamente, lançado luz ao Ensino de Arte a partir dos anos 80, a proposta de Mae foi questionada como metodologia pela própria autora, ao defender que as “metodologias são construções dos próprios professores em sala de aula”, conforme ressalta Gouthier.

Apesar disso - devido à importância que alcançaram - os estudos de Ana Mae Barbosa são explorados nesta investigação, vez que esta monografia, ao analisar o “*Em Cultura*”, será fundamentada especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, como destaca Gouthier.

2 - CADERNOS CULTURAIS E ENSINO DE ARTES VISUAIS: UMA AGREGAÇÃO POSSÍVEL

Neste segundo capítulo exploram-se as referências bibliográficas para elucidar a possibilidade de agregação de conteúdos do jornalismo cultural ao Ensino de Artes Visuais. Importa ressaltar que o objetivo é apontar movimentos de Arte e artistas que tenham influenciado ou sofrido influência relacionada aos impressos, no desenvolvimento das Artes Visuais. No entanto, isto será feito por meio de uma breve explanação, com o objetivo de fundamentar a utilização do “*Em Cultura*” para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, dirigidas para o Ensino de Artes Visuais, conforme proposição deste estudo.

2.1- Impressos, Colagem e Artes Visuais: influências recíprocas

Mediante experiências anteriores de artistas e movimentos artísticos, que serão detalhadas mais adiante neste trabalho, acredita-se que a colagem seja uma excelente atividade inicial para estudantes no processo de aprendizagem de Artes Visuais. Portanto, exercícios que utilizem os diversos procedimentos em colagem podem e devem ser propostos e incentivados pelos professores, inclusive com a utilização do suplemento cultural “*Em Cultura*” ou de outros cadernos culturais, que se encontrem disponíveis.

Nesse sentido, Volpini¹ aponta que as Artes Visuais do século XX foram profundamente influenciadas pela Colagem que, popularmente utilizada como passa-tempo de crianças e amadores, alcançou o *status* de técnica artística, reconhecida e utilizada por grandes artistas, a partir da primeira década do século passado. Na época, a mudança de percepção em relação à Colagem permitiu a

¹ VOLPINI, Lincoln. *Pintura. Conhecimentos sobre os métodos e procedimentos técnicos e temáticos de pintura*. Material didático do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais a distância - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, [s.d], vol. 3.

introdução de uma nova expressão na Pintura, passando esta a admitir, em uma única obra, imagens de diversos contextos e realidades multifacetadas, especialmente advindas da Cultura de Massa² e publicadas nos meios de comunicação. Deste modo, recortes de jornais, de revistas, de propagandas e ilustrações de materiais gráficos diversos passaram a ser agregados à Pintura, colaborando para o surgimento de uma nova ideia, em relação, tanto à Colagem, quanto à Pintura. E a profunda alteração introduzida na Pintura, com a utilização dos novos procedimentos em colagem, foi muito além do uso das múltiplas imagens advindas de jornais, revistas, propagandas, ilustrações, etc. A inclusão de tais materiais e da colagem no processo de fazer Arte possibilitou o surgimento de um novo estilo, que acabou por influenciar os grandes pintores desde o começo do século XX. O ingresso das imagens advindas de outros meios na pintura colaborou também para a elevação do conceito de colagem que, de simples entretenimento ou passa tempo, ganhou o *status* de Arte ao ser largamente utilizada na composição de pinturas dos mais variados artistas. Muitos destes, inclusive, consagrados a partir da utilização de tal técnica, conforme aponta Volpini.

O autor mostra ,ainda ,que um passeio pela História da Colagem evidencia que ela foi admitida inicialmente pelos Cubistas. Estes incorporaram objetos reais, como recortes de jornais, nas pinturas, e assim introduziram a idéia de elemento gráfico nas Artes Visuais. Com a mesma técnica, os artistas italianos, Futuristas, começaram a trabalhar suas obras com um direcionamento ideológico voltado para o social, característica que diferenciou a produção deste movimento europeu. Na mesma ocasião, a colagem serviu, ainda, para alargar os propósitos anárquicos e desconstrucionistas já adotados pelos dadaístas, enquanto que aos artistas surrealistas ela serviu para enfatizar a justaposição de imagens disparatadas e incongruentes.

Volpini aponta ainda que, neste contexto, a Colagem passou a exercer um papel central nas Artes Visuais e também nas Verbais, influenciando, neste sentido, especialmente o campo da Poesia, que ganhou a designação de Poesia Concreta. Foi tamanha a influência da colagem, com a utilização de materiais impressos, que chegou a ser reconhecida pelo teórico Gregory L. Ulmer como “a

² Cultura de Massa é um termo cunhado por teóricos da Escola de Frankfurt e refere-se à produção industrial em larga escala de produtos antes restritos à elite e divulgação dos mesmos nos meios de comunicação, com foco nas massas.

única invenção formal mais revolucionária que ocorreu na representação artística” no século XX, segundo Volpini. E o que esta colagem, que emergiu a partir do século XX, tem de diferente, da praticada no século XIX, é justamente a transferência de materiais de um contexto para outro, especialmente dos impressos para as obras de Arte. Isto, ainda que mantendo o contexto aparentalmente original. Assim, a manutenção da alteridade dos elementos reunidos pela Colagem é uma das mais fortes características desta nova técnica, por meio da qual as Artes Visuais passaram a utilizar, além de seus materiais já consagrados, objetos retirados do mundo real e que colocam o mundo imitado em questão. Deste modo, os artistas que passaram a utilizar a colagem em suas pinturas se mostraram, então, desafiadores da ordem até então colocada pelos princípios da Pintura ocidental, que vigoraram desde o início do Renascimento até o final do século XIX. A Colagem ainda introduziu na Pintura a subversão das relações convencionais de figura-fundo, conferida pela justaposição das imagens que, retiradas de seus contextos originais e introduzidas na obra, passaram a colaborar para a criação do pitoresco e do enigmático. As influências da Colagem foram além, chegando a constituir uma ponte para outras expressões artísticas como o *ready-made*, que teve como precursor Marcel Duchamp, além de influenciar o Modernismo. Movimento este, que assimilou e contribuiu para a evolução do conceito de colagem, termo que passou a ser entendido como pouco amplo para abarcar a diversidade da moderna arte compósita.

Volpini lembra que, diante de tal entendimento, o teórico Seitz adotou o termo *assemblage* para referir-se a todas as formas de arte compósita e modos de justaposição de imagens nas Artes. No entanto, apesar do novo termo, o conceito de colagem continua vivo ainda na segunda década do século XXI.

No decorrer do século XX, a técnica de recortar, colar, enfim, transferir matérias de um contexto cotidiano para as Artes Visuais, serviu aos artistas como um suporte para pensar, exercitar ou esboçar a pintura que se queria fazer. A possibilidade de pintura sobre colagem também simplificou a produção da obra, já que facilitou o desenho das imagens e permitiu um pensamento pictórico mais direcionado, com eliminação, em parte, de questões relativas ao tema, composição, conteúdo, cromatismo e outros. Além disso, a colagem introduziu a possibilidade de mesclar, em uma mesma obra, diferentes técnicas de pintura e

ainda contribuiu no sentido de possibilitar os planos na pintura, que então passou a apresentar espacialidades múltiplas.

2.1.1 – Construtivismo

O Construtivismo, movimento estético-político que surgiu na Rússia, a partir de 1914, influenciou e foi altamente influenciado pelas atividades gráficas e pelos impressos. Considerando esta e outras características, que serão colocadas a seguir, acredita-se que os processos plástico-visuais de tal movimento artístico sejam úteis na tarefa de apontar a serventia de cadernos culturais para desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino de Artes Visuais, conforme proposição deste estudo.

Segundo estudiosos, tentando negar uma “arte pura”, os construtivistas procuraram eliminar a ideia de que a Arte é um elemento separado do mundo cotidiano e fruto especial da criação humana.

Os estudos sobre o tema apontam que o termo Arte Construtivista foi cunhado por Malevich, ao descrever o trabalho de Rodchenko, que se revelou um dos artistas mais atuantes e conhecidos do movimento. O Construtivismo fez uso constante de geometria, cores primárias, fotomontagem e da tipografia. O alcance dos trabalhos dos construtivistas foi tamanho que influenciou profundamente a Arte e o Design Modernos, além de fazer parte do contexto das vanguardas estéticas europeias do início do século XX.

O Construtivismo foi dos primeiros movimentos estéticos a adquirir caráter revolucionário. Com ele, a função social da Arte ganhou conotação também política. Os artistas da época buscavam representar acontecimentos sociais e políticos, demonstrando com suas obras a intenção de organizar a vida e não apenas decorá-la, como ocorria antes.

Outra característica do Construtivismo é que a recepção e o consumo dos trabalhos dos artistas estavam fortemente vinculados ao momento da produção.

Os estudos sobre o Construtivismo apontam, ainda, que Alexander Rodchenko está entre os artistas que mais se destacaram nos anos 20 e 30, na Rússia. O artista focou o trabalho dele na busca por imagens inovadoras, que

constituíram a principal marca das suas obras. Ele experimentou técnicas variadas para expressar sua arte e os recursos gráficos estavam sempre presentes em seus trabalhos. Para compor suas obras, Rodchenko estudou a pintura, a fotomontagem e a fotografia. Foi ele quem aliou Arte a trabalhos publicitários e comerciais, que surpreenderam, especialmente, pela inovação gráfica que apresentaram. O expoente do Construtivismo foi, também, influenciado pelo Dadaísmo; ele se impressionou com fotomontagens de artistas alemães dadaístas e iniciou suas próprias experiências com a técnica, utilizando imagens encontradas em 1923.

A sua primeira publicação, a fotomontagem ilustrava um poema de Vladimir Mayakovsky, "About this", em 1923 (ITAÚ CULTURAL).

Nesse sentido, Rocha (2011) afirma que a influência dos materiais impressos no Construtivismo foi maior do que os próprios edifícios construídos a partir de ideias do movimento.

O surgimento de revistas de arquitetura publicadas na Rússia no período entre a Revolução e a 2ª Guerra representa um fator essencial na constituição dos movimentos arquitetônicos e em sua atividade cotidiana. Eram espaço aberto para o debate teórico, impulsionando e revelando uma nova concepção de mundo além do fato de ser um instrumento privilegiado na conquista de um novo público atento para a arquitetura. Eram objeto estético, utilizados como tentativas de formulação visual, colocando em prática os ideais da arte da produção do Construtivismo (ROCHA, 2011).

O autor menciona que as tais revistas foram extremamente úteis para se compreender as vanguardas que surgiram mais tarde, nos anos 60. Os trabalhos dos construtivistas incluíam desde figurinos de teatro até projetos de arquitetura, desenho tipográfico, fotografia e desenho. Deste modo, acredita-se que o

movimento artístico russo pode ser considerado uma fonte rica, de informação e de inspiração, para formulação de propostas pedagógicas que utilizem material advindo de Cadernos Culturais, conforme proposição desta pesquisa.

2.1.2 – Dadaísmo

O Dadaísmo, movimento artístico formado em 1916 por jovens franceses e alemães, em Zurique, se serviu largamente de materiais impressos para composição de obras de Artes Visuais. Portanto, acredita-se que, por esta e por outras características, que serão colocadas a seguir, informações sobre o movimento artístico auxiliam no apontamento da utilidade do “*Em Cultura*” no emprego de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais, conforme proposição deste estudo.

De acordo com Martins e Imbroisi (2011), a proposta do Dadaísmo é que a Arte se livrasse “das amarras racionalistas e fosse apenas o resultado do automatismo psíquico”, propondo a seleção e combinação de elementos e materiais por acaso. As autoras afirmaram que o Dadaísmo retratava sentimentos relacionados ao contexto político da Primeira Guerra Mundial; portanto, se tratava de uma expressão crítica frente a uma declinação da ciência, religião e filosofia:

O Dada foi um movimento de negação. Durante a Primeira Guerra Mundial, artistas de várias nacionalidades, exilados na Suíça, eram contrários ao envolvimento dos seus próprios países na guerra. Fundaram um movimento literário para expressar suas decepções em relação a incapacidade das ciências, religião, filosofia que se revelaram pouco eficazes em evitar a destruição da Europa. A palavra Dada foi descoberta acidentalmente por Hugo Ball e por Tristan Tristan num dicionário alemão-francês. Dada é uma palavra francesa que significa na linguagem infantil “cavalo de pau”. Esse nome escolhido não fazia sentido, assim como a arte que perdera todo o sentido diante da irracionalidade da guerra (Martins e Imbroisi, 2011).

As autoras prosseguem afirmando que o Dadaísmo se revelou “uma negação total da cultura”:

O Dadaísmo defende o absurdo, a incoerência, a desordem, o caos. Politicamente, firma-se como um protesto contra uma civilização que não conseguiria evitar a guerra (Martins e Imbroisi, 2011).

Foi nesse contexto que a Arte passou a se servir de materiais antes inconcebíveis em uma obra, originando também o termo *Ready-Made*, como explicam as autoras.

Ready-Made significa confeccionado pronto. Expressão criada em 1913 pelo artista francês Marcel Duchamp para designar qualquer objeto manufaturado de consumo popular, tratado como objeto de arte por opção do artista (Martins e Imbroisi, 2011).

As autoras apontam ainda que o Dadaísmo, ou Dada, prolongou-se até 1921 e teve como destaque Marcel Duchamp (1887-1968), François Picabia (1879-1953), Max Ernst (1891-1976) e Man Ray (1890-1976), dentre outros.

A arte de Marcel Duchamp, pintor e escultor francês, “abriu caminho para movimentos como a Pop Art e a Op Art das décadas de 1950 e 1960”. Foi Marcel quem criou os *Ready-Made*, “objetos escolhidos ao acaso, e que, após leve intervenção e receberem um título, adquiriam a condição de objeto de arte”. O artista ainda utilizou-se de mecanismos para mostrar seu desprezo pela arte tradicional. Nesse sentido destaca-se a pintura de *Monalisa*³ com bigodes e a invenção de mecanismos ópticos.

François Picabia, pintor e escritor francês, se envolveu, além do Dadaísmo, com os principais movimentos estéticos do início do século XX, como o Cubismo e o Surrealismo.

Suas primeiras pinturas cubistas, eram mais próximas de Léger do que de Picasso, são exuberantes nas cores e

³ Cópia da pintura *Mona Lisa*, de Leonardo Da Vinci, feita por Marcel Duchamp.

sugerem formas metálicas que se encaixam umas nas outras. Formas e cores tornaram-se a seguir mais discretas, até que por volta de 1916 o artista se concentrou nos engenhos mecânicos do dadaísmo, de índole satírica. (Martins e Imbroisi, 2011).

Uma mudança na arte de Picabia ocorreu em 1927, quando ele “abandonou a abstração pura que praticara por anos e criou pinturas baseadas na figura humana, com a superposição de formas lineares e transparentes”, segundo Martins e Imbroisi (2011).

Sobre o pintor alemão, Max Ernest, as autoras citadas informam que ele foi “adepto do irracional e do onírico e do inconsciente”. No Dadaísmo, o artista expressou-se por meio de colagens e fotomontagens, em “composições que sugerem a múltipla identidade dos objetos por ele escolhidos para tema”.

Martins e Imbroisi (2011) afirmam ainda que o americano Man Ray, “nome real Emmanuel Radnitzky” era apaixonado pela fotografia e um “experimentalista por excelência”. Ele foi o responsável pela fundação, em 1915, da primeira revista Dadaísta dos Estados Unidos: “The Ridgefield Gazook”. Ray ainda questionou a posição da Fotografia frente às Artes publicando, em 1937, o livro “Fotografia não é Arte?”.

Fazia, assim, uma provocação tipicamente dadaísta à sociedade da época. Man Ray trabalhou, a exemplo da arte pictórica do século XIX, em três gêneros: natureza morta, paisagem e retrato. Lidando com os princípios básicos da fotografia, ele inova, busca relevo, a terceira dimensão e, para alcançar isso, começa a usar a raiografia, uma técnica em que objetos são colocados sobre o papel fotográfico em um quarto escuro e expostos à luz sem utilização da câmera (Martins e Imbroisi, 2011).

Foi nesse contexto que Man Ray se firmou como “o grande defensor da Fotografia como Arte, uma espécie de artesanato conceitual, sempre brincando com uma consciência por trás das coisas em busca da metáfora”. O artista deixou

lições que passam pelo Cubismo, Dadaísmo e Surrealismo, segundo Martins e Imbroisi (2011).

2.1.3 - Bauhaus

A escola de Arte Bauhaus foi inaugurada em 1919, pelo arquiteto germânico Walter Adolf Gropius. Surgiu com a fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, na Alemanha. Um traço destacado do perfil da nova escola foi a tentativa de articulação entre Arte e Artesanato. A Bauhaus teve uma influência profunda no desenvolvimento da comunicação impressa e, conseqüentemente, no emprego de materiais advindos da mesma na composição de obras de Arte.

Fonseca (2007) recorre a Herbert Spencer ao afirmar que “os precursores trabalhos tipográficos de Lissitzky, Schwitters, van Doesburg e Zwart são animados pelo uso criativo do contraste na utilização do espaço, pela dramática distribuição do preto e do branco, pela habilidade na exploração da cor”. O que se destacou no trabalho de tais artistas foi a vibração das páginas impressas com justaposições tipográficas “poderosas e por vezes surpreendentes”.

A Bauhaus foi um importante núcleo para a sistematização e difusão desta nova linguagem, não só pela síntese que realizou entre os novos conceitos da arte para aplicação nos campos do Design, mas também pela influência do trabalho gráfico ali desenvolvido por Bayer, Schmidt e seus alunos e em especial pelo pensamento de László Moholy-Nagy que assumiu a direção do curso fundamental a partir de 1923 (FONSECA, 2007, p.64).

Blackwel (1998) apud Fonseca afirma que no mesmo período o design gráfico, a fotografia e o cinema ganharam a maior notoriedade de suas histórias (2007, p.34).

Kinross [(KINROSS, 2002 p.246)] comenta que, analisando o conjunto do trabalho produzido na escola ou para ela, foi somente a partir de 1923 (com a presença de Moholy-Nagy) que a tipografia da Bauhaus emergiu com clareza: “Antes disto, vemos trabalhos gráficos desenhados por artistas (notadamente Oskar Schlemmer e Johannes Itten) em seus estilos pessoais. E onde a composição tipográfica era usada, a figura-chave no processo parece ter sido o impressor” (FONSECA, 2007, p.64).

Fonseca (2007) comenta ainda que, em 1923, a comunicação impressa caracterizou-se pela experimentação, a partir de então iniciando-se um período que caracterizou a organização de idéias em torno da mesma, resultando na consolidação de um movimento definido em torno da *Nova Tipografia*.

Ainda em 1923, o livro que acompanhava a primeira exposição da Bauhaus em Weimar trazia o ensaio de Moholy-Nagy *Die neue Typographie*, com caráter e eloquência de manifesto: Tipografia é uma ferramenta de comunicação. Deve ser comunicação na sua forma mais intensa. A ênfase deve estar na clareza absoluta, pois é isto que distingue o caráter de nossa própria escrita daquelas formas pictográficas de tempos ancestrais. [...] Legibilidade – a comunicação não pode nunca ser moldada por qualquer estética *a priori*. Letras não podem ser forçadas a um molde preconcebido, por exemplo, o quadrado. A imagem impressa deve corresponder ao conteúdo através de suas leis óticas e psicológicas específicas, o que demanda suas formas típicas. A essência e o propósito da impressão requer o uso ilimitado de todas as direções lineares (portanto não só a articulação horizontal). (FONSECA, 2007, p.65).

A autora explica que a intenção era criar uma nova linguagem para a Tipografia, que levasse em conta a “lei interna da expressão e efeito visual”, usando “todos os tipos, tamanhos, formas geométricas, cores, etc”. Levou-se dois anos até que a teoria essencial da Nova Tipografia fosse articulada.

A primeira “antologia”, incluindo artigos sobre o tema e exemplos significativos desta prática, aparecia na edição especial da revista *Typographische Mitteilungen* (Notícias tipográficas), sob o título *elementare typographie*.⁵⁸ No texto-manifesto que dava nome àquela edição, Tschichold apresentava, com termos e referências mais familiares ao tipógrafo. (FONSECA, 2007, p.66).

O movimento caracterizava-se pelos seguintes pontos principais: “1. A Nova Tipografia é orientada para o propósito. 2. O propósito de qualquer peça de tipografia é a comunicação. A comunicação deve aparecer na forma mais breve, simples e urgente [impactante]”, aponta Fonseca (2007).

2.1.4 - Poesia Concreta no Brasil

Este tópico visa demonstrar as influências de materiais gráficos na Poesia Concreta Brasileira, além de expor experiências de artistas que se destacaram em tal movimento, que tornou a Poesia mais visual e menos verbal.

A Poesia Concreta no Brasil surgiu por volta do ano de 1950, quando o movimento apareceu simultaneamente em vários países do mundo, apresentando-se como uma vanguarda e introduzindo novos conceitos na Poesia Lírica tradicional, conforme aponta Finizola (2011). A autora explica que a Poesia Concreta Brasileira nasceu fortemente influenciada por pensadores e poetas como Mallarmé, Ezra Pound, Apollinaire, Cummings e também por experiências do Cubismo e do Dadaísmo.

Finizola (2011) destaca que São Paulo foi o cenário do nascimento da Poesia Concreta no Brasil, que foi lançada oficialmente no país em 1956, no Museu de Arte Moderna, pelos paulistanos Décio Pignatari, Augusto de Campos e Haroldo de Campos.

As idéias dos três poetas foram difundidas a partir da fundação de um grupo chamado de “Noigrandes” e da publicação de uma revista com esse mesmo nome. Na edição número 4 da publicação, os poetas lançaram um manifesto chamado de “Plano Piloto para a Poesia Concreta”. Dentre as principais

características da Poesia Concreta citadas no manifesto, Finizola (2011) coloca as seguintes: evolução crítica de formas - Palavra Viva; espaço gráfico como agente estrutural; criação de ideogramas; poema-objeto; poema verbivocovisual; e uso de representações virtuais que simulam o real. A autora aponta ainda outras características dos poemas concretos:

Concentração na matéria física da qual o poema é feito, em detrimento da valorização exclusiva dos sentimentos, emoções e idéias subjetivas transmitidas de uma maneira linear. A linguagem utilizada também é bastante reduzida, concisa, essencial. O poema concreto é feito para, antes de tudo, ser contemplado como um todo, dentro de uma percepção visual gestáltica. (Finizola, 2011, p.02).

Os poetas concretistas brasileiros acrescentaram, ainda, à maior parte de suas produções, um tom crítico e político-sociológico. O auge da Poesia Concreta no Brasil ocorreu por volta da década de 60. O movimento “era associado, muitas vezes, a um movimento *underground* e subversivo que viera para extinguir as estruturas formais do verso”, de acordo com Finizola (2011).

Os poemas concretos surgiram na mesma época, senão antes, no Brasil e em vários outros países, ao contrário de outros movimentos, que só chegaram ao país algum tempo depois de instalados no exterior. Apesar disto, a destruição do verso, as palavras recortadas de impressos e dispostas na página, ou mesmo desintegradas, e a recusa à poesia discursiva tradicional, ainda causam susto em alguns leitores e geram polêmicas sobre o valor dos poemas concretos.

Para concluir, é mister ressaltar, ainda, que os poetas concretos se serviram largamente de materiais ou conteúdos advindos da mídia impressa, para se inspirarem e produzirem seus poemas.

2.2 – Material didático para Ensino de Arte

Loyola⁴ aponta que “o material didático é uma parte imprescindível no ensino e aprendizagem em Arte”.

Os recursos didáticos para o ensino de Arte nem sempre funcionam como uma receita passo a passo e nem sempre o livro impresso é o material mais indicado para que determinadas atividades sejam desenvolvidas. (LOYOLA, 2008, p.01).

O autor ressalta falha, em relação aos materiais didáticos, no sistema de Ensino, que não oferece condições ideais de trabalho aos professores de Arte e também não possui políticas que viabilizem os recursos didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, do Ministério da Educação (MEC), que distribui livros didáticos para os alunos das escolas públicas não inclui material para o ensino de Arte. Também não oferece alternativas ou orientações para os professores de Arte e não tem uma política que viabilize a produção dos recursos didáticos. (LOYOLA, 2008, p.01).

Loyola (2008) apontatambém duas tendências nas didáticas constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Arte), de 1998.

Uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, outra que trata de atividades somente autoestimulantes. Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno (p. 94).

⁴ LOYOLA, Geraldo. Abordagens sobre o material didático no ensino de Arte. Belo horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008. Material didático do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais a distância da Universidade Federal de Minas Gerais

(Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Arte), de 1998 apud LOYOLA, 2008, p.01).

A opinião de Loyola (2008) é que as didáticas propostas pelos PCN são “equivocadas”. Diante disso, ele traça o perfil do material que deve ser explorado pelos professores de Arte:

O material didático para a Arte deve ser instigante e despertar a curiosidade dos alunos, deve *tocá-los esteticamente*, no sentido de provocar estímulos e interesse em saber do que se trata, do que é feito, da possibilidade de experimentá-lo e compreendê-lo etc. (LOYOLA, 2008, p.01).

Avançando um pouco mais na questão, Loyola (2008) lembra que “as concepções contemporâneas do Ensino de Arte pressupõem a Arte como área de conhecimento, como expressão e como cultura”. Diante de tal realidade, o citado autor propõe que o ensino e aprendizagem em Arte devem ser orientados por didáticas que priorizem “ações e intervenções, que estimulem a construção de conhecimentos em Arte e a ampliação da percepção estética dos alunos”, propõe o citado autor.

O professor deve escolher conteúdos e procedimentos que proporcionem ao aluno habilidades tanto para produzir o próprio trabalho quanto para apreciar e analisar a produção dos colegas, a produção de arte local e a do patrimônio artístico em geral. (LOYOLA, 2008, p. 02).

As ações propostas por Loyola (2008) vão ao encontro das proposições da Abordagem Triangular, mencionada no primeiro capítulo deste trabalho. O autor defende a busca de conceitos vinculados a referenciais artísticos para o Ensino de Arte. A evolução estético-visual dos alunos é que deve servir de referência para os arte-educadores, defende Loyola, em concordância com artigo de Vicent Lanier, publicado em 1984.

Existem muitas idéias e conceitos que os arte-educadores defendem tais como criatividade, desenvolvimento intelectual, aptidão visual, arteterapia, comunicação, atividades de lazer, design ambiental, treinamento profissional e educação estética sendo algumas mais contundentes e populares do que outras e cada professor tem suas preferências. E nem todas que buscam uma direção curricular para a área reflete as contribuições específicas da arte-educação. (LANIER apud LOYOLA, 2008, p. 02).

A adoção de materiais e currículos que “reflitam a natureza e estética” e a “cultura” própria do aluno é outra sugestão de Lanier, destacada por Loyola (2008):

Partindo do que o aluno já conhece, do que é comum para ele e do que ele aprecia em arte pode-se estimulá-lo a descobrir, explorar e experimentar outras alternativas em artes visuais. Nesse sentido, o ensino de Arte ganha autonomia e atua como possibilidade de alargamento do campo do conhecimento e da qualidade das experiências estéticas e visuais. (LOYOLA, 2008, p.03).

A leitura de informações e imagens sobre obras de Arte e sobre os artistas, e “contextualizar e construir conhecimentos acerca do objeto pesquisado” também deve fazer parte do processo do Ensino de Arte, segundo o autor.

2.3 - O jornalismo cultural como fonte de informação e construção crítica do pensamento para o Ensino de Artes Visuais

Avançando um pouco mais neste estudo, faz-se necessário ressaltar que o jornalismo, e especialmente o cultural, apresenta conteúdo rico em informação

textual e imagética, e que, assim, acredita-se que possa ser utilizado para desenvolvimento de propostas pedagógicas a serem aplicadas pelos professores em aulas de Artes Visuais. Nesse sentido, vale destacar que a linguagem jornalística colabora para tal emprego do material, uma vez que ela compõe-se de uma conjugação simultânea de diversas “linguagens”, que podem e devem ser exploradas pelos arte-educadores, ao elaborar aulas ou propor atividades aos estudantes. Por exemplo, podem ser citados os tipos de linguagem elencados por Santaella (1982): “a linguagem verbal dos textos, a linguagem fotográfica, a linguagem gráfica e a linguagem diagramática”.

Apesar do conteúdo do jornalismo cultural conter tal diversidade de “linguagens” e apresentar novidades a cada edição, estima-se que tal material ainda é pouco explorado na sala de aula na escola formal, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) recomendarem o uso de material jornalístico no Ensino.

Em uma pesquisa básica, feita durante esta investigação, com o objetivo de conhecer sobre a utilização dos cadernos culturais em sala de aula, nada de específico foi encontrado sobre o assunto. Desde modo, acredita-se que tal material ainda é pouco, ou sequer, explorado pela maioria dos professores de Artes Visuais.

Diante de tal realidade, acredita-se que a não utilização dos cadernos culturais pelos professores pode estar ligada à ideia, que muitas pessoas fazem e que acabou se disseminando, de que os jornais são descartáveis após uma simples leitura, normalmente apressada. Aliado a isto, há que se considerar ainda que, durante muitos anos, os cadernos culturais foram considerados como um produto jornalístico inferior. Isto, devido à pouca atenção que os editores dispensavam aos assuntos relacionados à Cultura.

Porém, com o passar do tempo, houve uma grande melhoria na cobertura jornalística relacionada à Cultura. Em função disto, atualmente os cadernos culturais são bem mais respeitados e apreciados pelo público. A melhoria na cobertura cultural levou alguns jornais, inclusive, a publicarem cadernos, geralmente semanais, sobre assuntos específicos. Por exemplo, o Jornal do Brasil tinha uma revista com a programação cultural, na edição de sábado, e o jornal Folha de São Paulo tinha o caderno “Mais”, que apresentava artigos sobre cultura ou ciência. Apesar disto, uma breve análise dos cadernos culturais revela

um jornalismo bastante acomodado com relação à informação textual, porém rico em imagens e exploração visual de ilustrações e de tipos gráficos.

Outra característica, dos cadernos culturais, que colabora para a exploração textual e imagética dos mesmos no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais é a diversidade e a variedade. Normalmente, eles apresentam: notícias, entrevistas, notas, crônicas, resenhas relacionadas a cinema, TV, livros, música, artes e outras; quadrinhos, horóscopo, informativos sobre programação de TV e cinema; passatempos, como palavras cruzadas e labirintos; colunas sociais e outros. Tudo isto, geralmente, é apresentado com ilustrações.

Nesse contexto, porém, há uma dificuldade para se identificar o que é e o que não é arte, em meio ao jornalismo cultural, que sofre grande influência do capitalismo, sistema que fez nascerem os conceitos de crítica social e crítica cultural, segundo (BRITO, 2011).

Bassi questiona até que ponto “o entretenimento e arte podem ser conceitos mesclados e quando devem ser distinguidos?”. Segundo a autora, a resposta foi colocada por Nuria Azancot, redatora-chefe do caderno “El Cultural”, do jornal espanhol “El Mundo”, durante conferência de um congresso de jornalismo cultural. Os papéis elencados por Azancot como essenciais aos suplementos culturais são:

Constituir-se como espaço de reflexão e visão crítica e atentar-se aos movimentos insurgentes, além de estimular a militância e o questionamento. (Bassi, 2011)

A autora explica que, na concepção de Azancot, o objetivo do jornalismo cultural não deveria ser a rentabilidade, advinda das publicidades subsidiadas pelo capitalismo, mas a qualidade. “Nesse sentido, pode haver uma grande distância entre a arte e o entretenimento, que possui um viés mais mercadológico e, portanto, não deve ser tema primordial” dos cadernos culturais, adverte.

Bassi observa que a visão de Azancot difere da opinião de Raquel Gazón, editora da revista de cultura “Ñ”, do jornal argentino “El Clarín”. Pois, esta acredita

que “não se trata dos temas que serão abordados, mas do tipo de tratamento adotado”.

O comunicador deve produzir, afirma [Gazón], com ambições de profundidade antropológica. O jornalismo cultural, a seu ver, deveria ser “onívoro”, contar o mundo por meio do pensamento crítico e servir como meio e não como fim: o público deve terminar sua leitura mais ávido por cultura. Segundo Nuria, o grande desafio dos suplementos seria a comunicação horizontal, aprofundada, que atrai o curioso sem afastar o especialista. (Bassi, 2011)

A autora coloca ainda, sobre a mesma questão, a opinião de Laura Greenhalgh, editora-executiva d'O Estado de São Paulo. Esta desenvolve o tema, considerando que há níveis de cultura nos quais o entretenimento está, de fato, presente, e observa que ele “faz girar as pás da cultura”, aponta Bassi. Avançando um pouco mais sobre o assunto, a autora afirma que Vladimir Safatle, professor de filosofia da Universidade de São Paulo (USP), considera essencial distinguir os conceitos de Arte e de entretenimento.

Já que o entretenimento submete a cultura aos parâmetros e, simultaneamente, aos limites do prazer. Por outro lado, as obras de arte carregam uma instabilidade entre o prazer e o desprazer que é impossível de ser mantida como nos produtos voltados ao mercado. Devido à necessidade de ampla circulação, no entretenimento são bloqueadas certas experiências, principalmente aquelas relacionadas a tempo e complexidade. (Bassi, 2011)

A autora coloca ainda a opinião de Marcos Augusto Gonçalves, editor de opinião do jornal “Folha de São Paulo”:

Se, por um lado, a transformação da arte em produto conferiu poder ao mercado, isso não acontece por autoridade, mas pelas exigências do próprio público

conquistado. Além disso, o jornalismo cultural existe por causa do mercado e inserido nele, assim como a arte. A própria postura impressa, em muitos cadernos de cultura, responde a uma pressão mercadológica. (Bassi, 2011)

Em uma reflexão sobre a necessidade de o jornalismo cultural ser educativo, Brito cita a consideração feita por Danilo Miranda sobre a questão:

O jornalismo cultural precisa ter compromissos com a educação, mas não a educação formal, sob a ótica da necessidade de informação para o leitor", concluiu. Daniel Piza também refletiu sobre o papel educativo do jornalismo cultural e o nascimento deste gênero na Europa. "O jornalismo cultural nasceu há 300 anos atrás na Inglaterra, justamente com o objetivo de levar o conhecimento do ambiente acadêmico doutoral para o público leigo, para a família", analisa. "A idéia hoje é a mesma. Mas o jornalismo cultural não pode ser apenas divulgação. Ele precisa ter um olhar crítico, de orientação. A formação por trás da informação", diz. (Brito apud Miranda, 2011)

Ainda segundo o autor citado acima, nota-se no jornalismo cultural atual uma valorização exagerada do personalismo dos colunistas, o que seria "uma tentativa de resgatar" origens de quando os nomes dos autores legitimavam o conteúdo que disponibilizavam, e assim influenciavam o consumo dos cadernos e conteúdos culturais.

3 - O “EM CULTURA” E SUA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando que nem todos os leitores deste trabalho têm acesso ao Jornal “Estado de Minas”, no primeiro tópico deste capítulo, após esta introdução, explica-se, detalhadamente, o que é o principal objeto deste estudo: o suplemento cultural “*Em Cultura*”. No segundo tópico são apresentadas associações entre textos e imagens disponibilizados no suplemento cultural. A partir disto, expõe-se como a complementação entre o textual e o imagético favorece a utilização de tais materiais para a formulação de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais. E relaciona-se tais conteúdos do “*Em Cultura*” a experiências artísticas que podem influenciar no desenvolvimento das propostas pedagógicas, a serem elaboradas pelos professores, com a utilização do suplemento. Por fim, no terceiro e último tópico, são apontadas, de forma sucinta e genérica, diversas possibilidades de uso dos conteúdos do “*Em Cultura*”, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, em escolas formais.

3.1- O suplemento cultural “*Em Cultura*”

Antes de relacionar as características do caderno se dirá, a seguir, um pouco sobre o próprio Jornal.

De acordo com Sing (2011) o “Estado de Minas” têm um público alvo bem definido.

São, em sua maioria, jovens de 20 a 39 [anos de idade] pertencentes às classes A, B e C (juntas somam 98% dos leitores). Os números se refletem no conteúdo da editoria, que divulga eventos que não fazem parte do dia-a-dia do público C e D como, exposições de arte e espetáculos de dança; informa sobre artistas pouco conhecidos do grande público; e publica, em colunas sociais, fotos e notas sobre pessoas da alta sociedade mineira (SING, 2011, p.2).

A partir das informações de Sing (2011) sobre o Estado de Minas, constata-se que também o suplemento cultural é voltado à elite. Percebe-se, então, que tal característica atende ao objetivo do Jornalismo Cultural de disseminar a Cultura, porém isso é feito no “*Em Cultura*” com um apelo grande à indústria cultural, o que se percebe pela quantidade de páginas gastas com conteúdos voltados à cultura de massa, conforme explica a autora. No entanto, tais características não chegam a prejudicar o uso do “*Em Cultura*” no desenvolvimento de propostas pedagógicas para o Ensino de Artes Visuais, uma vez que o conteúdo gráfico de todas as páginas pode ser aproveitado, mesmo que a maioria dos textos não sirva como fonte de conhecimento e reflexão sobre Arte.

3.1.1- Análise do “*Em Cultura*”

O presente tópico visa identificar as características do “*Em Cultura*” por meio da análise de uma amostra de 33 exemplares, sendo as publicações as do dia 14 de maio a 15 de junho de 2011. Inicialmente, será exposto um panorama do conteúdo fixo das edições e, posteriormente, o foco recai sobre a variedade e diversidade das seções variáveis.

Analisando a amostra, percebeu-se que o número de páginas do caderno é variável, de seis a dez, de acordo com o dia da semana. Todas as edições de terça-feira e de quinta-feira circulam com dez páginas; algumas edições de quarta-feira circulam com dez e outras, com oito páginas; as edições de segunda-feira, sexta-feira, sábado e domingo circulam com oito páginas, exceto uma edição de sexta-feira, que apresentou apenas seis páginas.

Quanto ao conteúdo, notou-se que existem seções fixas e seções que variam, dependendo do dia da semana.

As seções fixas, ou seja, aquelas que aparecem em todas as edições do jornal são: **Anna Marina**, que apresenta crônicas ilustradas sobre temas variados; **Horóscopo**, que também apresenta ilustração, porém se altera visualmente do apenas preto e branco para o colorido; **Gastronomia**, geralmente ilustrada com

fotografias; **História do Dia**, que apresenta pequenas crônicas; **Tour Court Minas**, com programação de festivais e exposições do interior do Estado e, geralmente, ilustrado com fotografias de artistas; **Mário Fontana** e **Hit**, colunas que apresentam conteúdo social, quase sempre relacionado à alta sociedade belorizontina, em meio a agenda de eventos, voltados para o mesmo público - nas duas colunas os textos são acompanhados por fotografias de pessoas da alta sociedade mineira; **Caras e Bocas**, com informações sobre programas de televisão e fofocas relacionadas a artistas, geralmente ilustrada com fotos dos personagens; **Cruzadas, Sudoku e Quadrinhos**, com ilustrações; **Telemania**, com programação de TV, de canais abertos e fechados, e sinopses de filmes do dia, geralmente ilustradas com imagens dos programas ou dos filmes citados; a coluna **Roteiro** apresenta agenda de cinemas, de exposições de artistas plásticos, de museus e de apresentações musicais e culturais; a seção **Em Movimento** informa sobre as novidades do mercado cultural, com textos e ilustrações sobre livros, cd's, artistas, documentários, festivais e outros; a coluna **Dicas de Português**, publicada às quartas-feiras e aos domingos, é destinada a tirar dúvidas sobre o Português; **O Berço da Palavra**, publicada às segundas-feiras, explica a origem e o significado de expressões do Português; todas as edições do suplemento contém crônicas com temas diversos e ilustrados, assinadas por diferentes autores.

Já o conteúdo variável do “*Em Cultura*” apresenta publicidades de produtos artísticos e culturais, e matérias informativas sobre cinema, televisão, artes plásticas, música, teatro, artistas, fotografia, museus, cidades culturais, literatura, ferramentas eletrônicas e uma infinidade de conteúdos relacionados, em geral, com a Cultura e com a Arte. Nestes espaços é que se encontra a maior riqueza de conteúdos potencialmente exploráveis no Ensino de Artes Visuais, já que os textos podem servir para embasar aulas sobre o conteúdo em questão. E as imagens podem ser trabalhadas pelo professor, no sentido de serem agregadas ou até de dar origem a novos materiais. Há, ainda, a possibilidade de explorar as fotografias e ou ilustrações apresentadas junto com as matérias informativas. Porém, os textos são superficiais, os temas tratados comumente relacionam-se com algo novo, como uma estréia, um lançamento ou uma publicação, por exemplo. Fato este que impossibilita que o professor utilize apenas informações do caderno para uma aula teórica sobre cinema ou música, por exemplo, já que,

quando há alguma análise, crítica ou dados históricos, estes ainda ficam no nível do básico e, portanto, aquém do que se deve considerar ideal para o Ensino.

Sobre a superficialidade dos textos do “*Em Cultura*”, apontada acima por meio da análise, Sing (2011) afirma o seguinte:

Amplitude dos assuntos tratados no caderno mostra que, para o jornal “Estado de Minas”, o termo cultura é entendido de forma ampla, abrangendo não só as manifestações culturais típicas de um povo, mas também aspectos ligados diretamente à sociedade, como é o caso das notas publicadas em coluna social, sobre política e economia, informações que poderiam ser inseridas nos cadernos especializados no assunto (SING, 2011, p.4).

A autora comenta que tal característica do suplemento parece ser uma maneira do Jornal eliminar espaços vazios no caderno. No entanto, mesmo que assim seja, o “*Em Cultura*” possui conteúdos, textual e imagético, que proporcionam inúmeras possibilidades de uso em aulas de Ensino de Artes Visuais, como será mostrado mais adiante.

3.2 - Imagens e textos do “*EM Cultura*”: complementos que favorecem o Ensino de Artes Visuais

A complementação das imagens aos textos do “*Em Cultura*” favorecem muito a utilização do suplemento no Ensino de Artes Visuais. A seguir, coloca-se um exemplo aleatório, sem qualquer pré-escolha do conteúdo, justamente para mostrar que qualquer parte do caderno cultural pode servir como material pedagógico.

Dando sequência a este projeto, propõe-se trabalhar com a matéria intitulada “Persona non grata”, lançada na primeira página do “*Em Cultura*” no dia 20 de maio de 2011 (Anexo 1). Considera-se que tal matéria pode estimular os alunos a refletirem sobre o perfil de um artista a partir da foto divulgada junto ao texto e posteriormente a partir das obras dele.

Para iniciar as atividades, o professor pode lançar as seguintes questões aos estudantes: a imagem do artista ou a obra dele pode transmitir o que ele é? O que é mais importante, a obra ou o artista? Para se trabalhar tais questões o professor deverá distribuir aos alunos cópias da fotografia do diretor de cinema Lars Von Trier, que ilustra a matéria, e pedir que eles a analisem. O professor deve chamar a atenção para as expressões e gestos de Lars e pedir que os estudantes formem um grupo e discutam as “leituras” possíveis da imagem do diretor. Feitas as devidas considerações a respeito da fotografia de Lars, os alunos devem ir até à frente, na sala de aula, e apresentar as conclusões do grupo aos demais.

Para uma segunda atividade, o professor poderá distribuir a matéria completa aos alunos, pedir que eles a leiam e depois promover uma discussão sobre as relações entre o que o texto diz sobre a personalidade de Lars e as impressões que eles tiveram da fotografia do mesmo.

Para a terceira atividade, o professor pode exibir trechos aleatórios dos filmes dirigidos por Lars Von Trier: “Os Idiotas” (1998), “Dançando no Escuro” (2000), Dogville (2003), Manderlay (2005), e “Anticristo” (2009”. Os vídeos podem ser encontrados no site You Tube, na Internet.

Após a exibição, o professor, novamente, deverá pedir aos alunos que reflitam se é mais importante o autor ou as obras dele. Para fundamentar a discussão, deverá distribuir cópia da matéria “A obra e não o artista”, divulgada na mesma página e edição do “*Em Cultura*” citada acima. Para terminar as atividades relacionadas a Lars Von Trier, o professor deverá propor aos estudantes que façam uma pintura, um desenho, ou uma colagem alusiva a uma das obras dele. Cada aluno deverá expressar-se, por meio do trabalho, a impressão que conseguiu formar a respeito dos filmes do diretor. Ao final, deve apresentar o que produziu para os colegas e para o professor.

Tais atividades podem ser avaliadas considerando o interesse, a participação, e o resultado final apresentado pelos estudantes.

3.3 - O “*Em Cultura*” e sua aplicação no Ensino de Artes Visuais

Claro que, como qualquer outro material, o “*Em Cultura*” não pode ser aplicado pedagogicamente a esmo, sem uma metodologia direcional que aponte os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos a serem alcançados e as estratégias de ensino.

A agregação de outros materiais às aulas baseadas no “*Em Cultura*” é essencial para se ampliar o leque de atividades que podem ser desenvolvidas pelos alunos e professores.

Os exercícios são pontos-chave para se obter bons resultados; eles devem ser cuidadosamente pensados pelo professor e repassados aos alunos de forma clara e precisa. A seguir, propõe-se Planos de Aula que sirvam de exemplos de uma metodologia capaz de aproveitar o “*Em Cultura*” no Ensino de Artes Visuais.

Destaca-se, porém, que o suplemento cultural oferece infinitas possibilidades, que podem ser exploradas pelos professores.

3.3.1- Planos de aulas

Nos subtópicos seguintes são colocados, a título de exemplo de uso metodológico do “*Em Cultura*”, quatro planos de aula, que somam, aproximadamente, 21 aulas de 50 minutos cada uma.

3.3.1.1 - Cinema, “leitura” de imagens e vídeo na escola

O objetivo desta aula - cujo conteúdo inclui Cinema, “leitura” de imagens e vídeo na escola - é promover conhecimento sobre a História, a “linguagem” e conceitos básicos do Cinema. Visa também propiciar aos estudantes uma oportunidade de contato direto com o processo de produção e manipulação de

imagens. É, ainda, uma oportunidade de apresentar aos alunos as possibilidades de uso interativo dos diversos veículos de comunicação, antigos e novos, para produção de vídeos. O desafio é ensinar noções básicas de introdução ao Cinema, por meio de textos curtos, apresentações e manipulação de imagens, e assim estimular o aluno a explorar as possibilidades de interação dos impressos com as novas tecnologias.

Estratégias de Ensino: apresentação de conceitos básicos e História do Cinema, apreciação de filmes, produção e edição de vídeo, com utilização de imagens do “*Em Cultura*”, discussão sobre o trabalho final e apresentação de resultados.

Público alvo: alunos da 3ª série do Ensino Médio

Tempo: dez horas/aula

Materiais necessários: Cadernos “*Em Cultura*” de edições variadas, com o objetivo de encontrar uma multiplicidade de imagens. Texto que contenha História e conceitos básicos do Cinema. Filme Meow e versão do mesmo, de Marcos Magalhães. Aparelhos de TV e DVD, computador com programa de edição, equipamentos para coleta de imagens e som: filmadora, celular ou câmera fotográfica. Papéis e lápis.

Atividades:

1ª Etapa: O professor deverá iniciar a aula explicando aos estudantes que a produção e edição de um vídeo, que resultam em um filme, são processos que dependem de certa técnica, mas que podem ser facilmente aprendidos. Em seguida, ele deverá propor aos alunos a elaboração de um vídeo com utilização de imagens do “*Em Cultura*”.

2ª Etapa: Antes de dar sequência ao projeto de produção e elaboração do vídeo, o professor deverá apresentar aos estudantes a História e evolução do Cinema. Isto deverá ser feito por meio de um pequeno vídeo ou apresentação em *slides*, ilustrados com imagens de filmes, que evidenciem a evolução do Cinema.

3ª Etapa: Após a familiarização dos estudantes com o tema, o professor deverá exibir o filme Meow.

4ª Etapa: Na aula seguinte, deverá ser apresentada aos alunos a versão do filme Meow, de Marcos Magalhães. Em seguida, a turma deverá ser provocada e estimulada a discutir sobre os aspectos de cada um dos filmes e sobre o que conseguiram captar de cada um deles.

5ª Etapa: O professor chamará a atenção dos alunos para os seguintes aspectos: gênero, tema, *story-line*, sinopse, roteiro, argumento, atos e enquadramentos.

6ª Etapa: Depois de ensinados a História e os conceitos básicos do Cinema, o professor deverá dar sequência ao projeto de produção e elaboração do vídeo junto com os alunos. Para tal, ele irá propor aos estudantes que escolham o gênero e o tema a serem trabalhados, e que definam a *story-line*, sinopse, roteiro, argumento e atos

7ª Etapa: Nesta aula, o professor deverá orientar os discentes sobre a escolha das imagens e dos sons, que irão compor o produto final. Por questões de organização e maior rendimento da tarefa, o trabalho será feito em grupo. As tarefas deverão ser divididas, porém de modo que todos possam participar e opinar em todas as fases do trabalho. Feito isto, os alunos partirão para a prática: coleta das imagens e dos sons que irão compor o vídeo. O desafio é montar o filme apenas com imagens retiradas do “*Em Cultura*”, estas podendo ser recortadas e escaneadas, fotografadas ou filmadas, a critério do grupo. A duração do vídeo deverá ser definida pelos estudantes.

8ª Etapa: Nesta fase, os alunos deverão ser levados para o laboratório de vídeo, onde farão a edição das imagens e dos sons que irão compor o produto final. O professor deverá auxiliar os estudantes na montagem do vídeo.

9ª Etapa: O professor deverá providenciar a exibição dos vídeos, produzidos pelos estudantes, em sala de aula. O objetivo é que todos conheçam o trabalho final dos colegas.

10ª Etapa: Após a exibição dos filmes, o educador deverá estimular uma discussão sobre o trabalho e deixar que cada estudante fale sobre o aprendizado adquirido no processo de desenvolvimento do projeto.

Avaliação: O professor deverá avaliar o interesse e envolvimento individual nos estudantes durante todo o processo de estudo e criação do vídeo.

3.3.1.2- Artes Visuais em interdisciplinaridade com “Leitura” de Imagens, Oralidade, Criatividade, Representação, Expressão e Cultura

O objetivo desta aula - cujo conteúdo inclui Artes Visuais em interdisciplinaridade com “Leitura” de Imagens, Oralidade, Criatividade, Representação, Expressão e Cultura - é ensinar os alunos a utilizar as imagens como meio de expressão; aprimorar a **oralidade**; pensar e expressar os elos de ligações entre o real e o imaginado.

Estratégias de Ensino: Discussão sobre cinema, escolha de um filme para trabalho, busca de imagens representativas e não representativas do filme em questão no “*Em Cultura*”, apresentação oral sobre a escolha das representações, discussão sobre o trabalho final e apresentação de resultados.

Público: alunos da 3ª série do Ensino Médio

Tempo: 3 aulas de 50 minutos

Materiais necessários: Caderno “*Em Cultura*”, tesoura ou régua para recorte de imagens, internet para pesquisar sobre o filme a ser criado.

Atividades

1ª Etapa: O professor deverá apresentar aos alunos a coluna “Roteiro” do “*Em Cultura*” e pedir que eles se organizem em grupos de até quatro componentes. Em conjunto, os membros deverão discutir sobre algum filme apresentado na coluna e que pelo menos um deles tenha assistido. Para complementar o conhecimento sobre o filme, o professor deverá disponibilizar aos estudantes um laboratório de informática com acesso à internet, para que possam fazer uma pesquisa básica a fim de conhecer melhor a *story-line*, os personagens, etc.

2ª Etapa: Ao final da pesquisa, cada grupo deverá fazer uma apresentação verbal do filme escolhido, para isto devem usar a criatividade e não precisam ser fieis ao conteúdo verdadeiro, podem inventar uma história ou acrescentar elementos que não estejam presentes no filme real.

Ao final das apresentações, o professor deverá instigar os alunos a pesquisarem no “*Em Cultura*” uma imagem que represente o filme contado ou uma cena dele e outra imagem que não sirva para representar de forma alguma o filme. A procura pode ser feita em qualquer sessão do suplemento cultural.

3ª Etapa: Ao final da pesquisa, cada estudante deverá apresentar oralmente a sua defesa de tais imagens escolhidas. Eles deverão expor as razões

que o levaram a selecionar tais imagens e explicar de que forma elas estão ou não relacionadas com o filme em questão.

Avaliação: O professor deverá avaliar a inventividade e a capacidade de apresentar uma história que seja a do próprio filme ou que tenha ligação com o mesmo. Também deverá valorizar o interesse e envolvimento individual dos estudantes em cada etapa do trabalho.

3.3.1.3 - Técnica de monotipia, manipulação e reprodução de imagens, pesquisa, oralidade e expressão

O objetivo desta aula - que agrega os conteúdos da técnica de monotipia, manipulação e reprodução de imagens, pesquisa, oralidade e expressão - é promover conhecimento sobre a técnica da monotipia utilizando imagens do “*Em Cultura*”. Como embasamento serão ensinados conceitos de reprodução da imagem, os diversos tipos de impressão e um pouco da História da Gravura. A intenção é propiciar aos estudantes uma oportunidade de contato direto com o processo de produção e manipulação de imagens únicas a partir de uma matriz. É ainda uma oportunidade de apresentar aos alunos as possibilidades de uso de materiais e técnicas simples para criação de uma obra única. O desafio é ensinar noções básicas de uso dos materiais, para estimular o discente a explorar as possibilidades da monotipia.

Estratégias de Ensino: apresentação da História da Gravura, formas de impressão e técnicas da monotipia por meio de apresentação de *slides*, que contenham textos curtos e imagens ilustrativas. Apreciação de trabalhos de monotipia, seleção de imagens, produção de monotipia, discussão sobre os trabalhos criados e apresentação de resultados.

Público alvo: alunos da 3ª série do Ensino Médio

Tempo: seis aulas de 50 minutos cada uma

Materiais necessários: Texto que contenha História da Gravura, formas de impressão e técnicas de monotipia. Aparelho retroprojetor ou *slide show*, papéis A4, lápis grafite, tesoura, tintas gráficas, borracha, fita adesiva, cola, rolo

para entintagem, placas duras (vidro, azulejo, raio-x, etc), cópias de imagens (fotografias, desenhos, etc) do “*Em Cultura*”.

Atividades:

1ª Etapa: O professor deverá iniciar a aula explicando aos estudantes que a monotipia é uma técnica de gravura com cópia única, que requer um mínimo de equipamentos e recursos técnicos bastantes simples, além de ser a forma mais tradicional de impressão. Em seguida, ele deverá propor aos alunos a criação de monotipias. Após os estudantes tomarem conhecimento de que terão que fazer um trabalho prático de monotipia, o professor deverá apresentar, por meio de retroprojetor ou *slide show*, a História da Gravura, as diversas formas de impressão e a técnica da monotipia. A apresentação deverá conter textos curtos e imagens ilustrativas e ser acompanhada por explicações orais do professor. A apresentação deverá conter imagens de monotipias que ilustrem as diversas possibilidades desta expressão.

2ª Etapa: Após a familiarização com o tema, o professor deverá estimular os estudantes a discutirem sobre os aspectos da criação de monotipias, para que eles compartilhem o que aprenderam na teoria. Em seguida, o professor chamará a atenção dos alunos para os diversos tipos de materiais que podem ser empregados no processo de criação das monotipias e pedirá que cada um liste aqueles que poderão levar para a aula prática.

3ª Etapa: Depois de ensinada a teoria e de discutidas as possibilidades da monotipia, o professor deverá dar sequência à aula prática, para que cada aluno possa fazer a própria obra. O professor deverá, então, ensinar, passo a passo, o processo de criação e também auxiliar os alunos individualmente. Esta atividade poderá ser realizada em duas horas-aula.

4ª Etapa: Nesta fase os alunos deverão apresentar suas monotipias ao professor e aos colegas. O professor deverá estimular uma discussão entre eles sobre a experiência de busca e seleção das imagens e os resultados obtidos em cada trabalho. O objetivo é que todos conheçam o trabalho final dos colegas e compartilhem a experiência individual de cada um: aprendizado e dúvidas.

5ª Etapa: O professor deverá indicar aos estudantes fontes de pesquisa sobre o assunto. Assim, aqueles que se interessaram serão estimulados a estudar e desenvolver mais a técnica da monotipia.

Avaliação: Os alunos serão avaliados durante todo o processo compreendido entre a pesquisa e a culminância do trabalho. Ou seja, na atenção ao conteúdo apresentado pelo professor, na busca e seleção das imagens para a monotipia. Deve ser observado se eles conseguiram alcançar os objetivos propostos, quais sejam: entender os conceitos de reprodução de imagem, os diversos tipos de impressão, a História da Gravura, unir o saber e o fazer na técnica da monotipia, compartilhar conhecimento e dúvidas por meio da apresentação da monotipia produzida.

3.3.1.4- Apreciação significativa em Artes Visuais, Colagem, produção em Artes Visuais e contextualização da Arte divulgada pelo “*Em Cultura*”

O objetivo desta aula – que abrange os conteúdos de apreciação em Artes Visuais, Colagem, produção em Artes Visuais e contextualização da Arte mostrada pelo “*Em Cultura*” – é promover conhecimento sobre a técnica da Colagem com a utilização de imagens do “*Em Cultura*”. O intuito é mostrar aos estudantes uma técnica fácil e que pode servir de base para outros trabalhos em Artes Visuais, como a Pintura, por exemplo. Incentivar a leitura e a busca por informações em impressos.

Estratégias de ensino: Refletir sobre Colagem e Arte; conhecer e pensar sobre a divulgação da Arte; produzir um perfil da Arte divulgada no “*Em Cultura*” por meio de recortes de imagens e textos do suplemento cultural citado; criação de um álbum de Colagem.

Público alvo: estudantes do 3º ano do Ensino Médio

Tempo: seis aulas de 50 minutos

Materiais necessários: Textos e imagens para introduzir o tema Arte e Colagem. Caderno “*Em Cultura*”. Tesoura, cola, lápis, régua e papel cartolina para produção do álbum.

Atividades:

1ª Etapa: Na primeira aula o professor deverá introduzir os temas Arte e Colagem, fazendo uma apresentação em *data-show* com textos curtos e bem

ilustrados com imagens de artistas e obras que incorporaram a Colagem em seus trabalhos. Nesta fase, o professor deve dar espaço para que os alunos comentem sobre a apresentação e tirem dúvidas sobre o tema em questão.

2ª Etapa: Dando sequência ao estudo, o professor deve apresentar aos estudantes uma linha histórica sobre os ambientes de divulgação das Artes; iniciando pelo período em que a Arte era privilégio de uns poucos burocratas, passando pela criação dos espaços de exposição artística até os dias atuais, em que o ambiente *online* funciona como o maior difusor da produção artística dentre todos os demais espaços dedicados a tal fim.

3ª Etapa: Na terceira aula, o professor deverá pedir que os estudantes façam uma pesquisa para encontrarem uma obra de Arte que agregue a Colagem e com a qual se identifiquem ou queiram trabalhar. Ele informará previamente que o aluno deverá fazer uma apresentação, em sala de aula, da obra escolhida, apresentando a justificativa da escolha e comentando os aspectos gerais da obra, como tema, tamanho, autor, técnica utilizada, cores, data da produção e outras. A escolha da obra e a apresentação da mesma deverão ocorrer até o final desta aula.

4ª Etapa: A quarta aula será dedicada à apresentação dos alunos das obras escolhidas. Cada um deverá fazer a sua apresentação individualmente enquanto os demais assistem. Isto fará com que todos tenham conhecimento sobre obras variadas, escolhidas pelos colegas.

5ª Etapa: Na quinta aula, o professor deve fazer com que a atenção dos alunos se volte para o “*Em Cultura*”, com a intenção de selecionar imagens e textos para produção de um álbum de Colagens. Os conteúdos devem ser relacionados à Arte sob qualquer forma, plástica, visual, cinematográfica, etc.

6ª Etapa: Na sexta e última aula, o professor deverá abrir espaço para que cada um dos alunos apresente seu álbum aos colegas. Durante a mostra, o professor deve incentivar os estudantes a exporem as facilidades e dificuldades encontradas para confeccionar o álbum; deve ainda incentivá-los a falar sobre o que aprenderam sobre a Colagem.

Avaliação: O professor deve considerar o interesse e envolvimento individual dos alunos durante todo o trabalho. A participação e o resultado final apresentado também devem ser considerados.

Conclusão

Ao finalizar este estudo, conclui-se que o Jornalismo, especificamente os conteúdos culturais, tem muito a colaborar para o desenvolvimento do Ensino de Artes Visuais, com ênfase na contemporaneidade, no Brasil. A riqueza do material, textual e imagético, encontrado no *“Em Cultura”*, e analisado durante esta pesquisa, permite fazer tal afirmação, já que os suplementos culturais de muitos dos jornais brasileiros são semelhantes, em forma e conteúdo.

Desta forma, este estudo permitiu a afirmação da hipótese inicial de que o *“Em Cultura”* apresenta-se como material que pode ser explorado pelos educadores para formação de seus educandos em Artes Visuais, o que contribui para preencher a falta de material pedagógico, tanto reclamada por professores de escolas formais.

Após uma incursão pela literatura referencial dos assuntos tratados neste estudo, e conforme apontado no Terceiro Capítulo, pode-se afirmar que as possibilidades de uso de cada exemplar do *“Em Cultura”*, em aulas de Artes Visuais, são inúmeras.

Há que se ressaltar, no entanto, que para aproveitar tal material de forma a atingir os objetivos preconizados pelo Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Arte, os professores que não encontrarem Planos de Aulas prontos necessitarão de uma dose extra de iniciativa, criatividade e ousadia para elaboração de propostas pedagógicas que sejam instigantes e envolventes. Isto, além de um vasto conhecimento prévio sobre Arte, Metodologia e Ensino.

Posto isto, e generalizando a questão investigada durante esta pesquisa, conclui-se que os cadernos culturais, de jornais impressos, apresentam-se como ferramentas importantes, que podem e devem ser utilizadas no Ensino de Artes Visuais.

Bibliografia

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

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, p. 18, 1998.

BASSI, Paula. *II Congresso de Jornalismo Cultural*. Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/textos_jornalismocultural.asp. Acesso em 07 de maio de 2011.

BENJAMIN, Walter. *Obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BOENTE, Alfredo; BRAGA, Gláucia. *Metodologia Científica Contemporânea para Universitários*. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : português/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRITO, Eder. *II Congresso de Jornalismo Cultural*. Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/textos_jornalismocultural.asp. Acesso em 07 de maio de 2011.

COLI, Jorge. *O que é arte*. Editora Brasiliense. 1995.

CULTURAL, Itaú. *Dadaísmo*. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3651. Acesso em 12 de junho de 2011.

DONIDA, Eduardo. **O Papel da Mídia na Sociedade**. Disponível em http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_18533/artigo_sobre_o_papel_da_midia_na_sociedade. Acesso em 12 de junho de 2011.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em Profundidade. Metodologia Folkcomunicação: teoria e prática**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. (org.) Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2005. Cap. 4, p.62-81.

FINIZOLA, Fátima. **Poesia Concreta Contemporânea - Novas Interferências do Meio Digital Contemporary Concrete Poetry – New Interferences of the Digital Medium**. Disponível em: <http://www.corisco.net/img/empresa/Poesia%20Concreta%20Contemporanea%20-%20Novas%20Interferencias%20do%20Meio%20Digital.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2011.

FONSECA, Suzana Valladares. **A tradição do moderno: uma reaproximação com valores fundamentais do Design Gráfico a partir de Jan Tschichold e Emil Ruder**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 196p.

FRONER, Yacy Ara. **Pesquisa em/sobre Ensino de Artes Visuais. Métodos e técnicas de pesquisa, levantamento e organização de material, etapas da pesquisa, pesquisa em Ensino de Artes Visuais, elaboração de um projeto de pesquisa**. Material didático do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais a distância- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, [s.d], vol. 1.

GIL, Carlos Roberto. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUTHIER, Juliana. **História do Ensino da Arte no Brasil. A trajetória do Ensino da Arte no Brasil, desde a chegada dos jesuítas às práticas contemporâneas**. Material didático do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais a distância- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, [s.d], vol. 1.

Jornal Estado de Minas. Edições de 14 de maio a 15 de junho.

KLICKEDUCACAO. **A poesia concreta é o rock'n'roll da poesia?**. Disponível em: <http://www.klickeducacao.com.br/materia/21/display/0,5912,POR-21-100-919-,00.html>. Acesso em 15 de junho de 2011.

LOYOLA, Geraldo. **Abordagens sobre o material didático no ensino de Arte**. Belo horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

LOYOLA, Geraldo. **Programa de intervenção Pedagógica**. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: [s/n], [2011].

MARTINS, Simone R.. IMBROISI, Margaret H.. **Dadaísmo**. Disponível em: www.historiadaarte.com.br. Acesso em 12 de junho de 2011.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.); FRONER, Yacy-Ara. **Pesquisa em/sobre ensino de Artes Visuais. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais** – Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **O que a arte tem a ver com a ciência?. In Presença Pedagógica**. Janeiro/Fevereiro de 2006.

QUEIROZ, Manasses. **O papel da mídia**. Disponível em: <http://manassesqueiroz.blogspot.com/2005/12/o-papel-da-mdia.html>. Acesso em 12 de junho de 2011.

REY, Sandra. **Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais**. In Brites, Blanca; Tessler, Elida (Org.) O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002. p. 123-140.

ROCHA, Bruno Massara. **Construtivismo**. Disponível em: http://www.territorios.org/teoria/H_C_construtivismo.html. Acesso em 12 de junho de 2011.

RODSCHENKO, Aleksandr. **Tipografia**. Disponível em: <http://tipografos.net/designers/rodschenko.html>. Acesso 12 de junho, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTANA, Sâmara. **Fundamentos de ensino de artes visuais**. Material didático do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais à distância- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, [2008], vol. 2.

SECRETARIA do Estado de Educação de Minas Gerais. **ARTE: ensino fundamental e médio, (CBC)**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2006.

SECRETARIA do Estado de Educação de Minas Gerais. Novo plano curricular ensino médio. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf. Acesso em 16 de fevereiro de 2011.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Muszkat Menezes. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Disponível em <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%20a%20edicao.pdf>,> Acesso em 28 de outubro de 2010.

SING, Marcella. **Crítica Em Cultura: uma análise do Jornalismo Cultural no Jornal Estado de Minas**. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-sing-marcella.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2011.

VOLPINI, LINCOLIN. **Pintura: conhecimentos sobre os métodos e procedimentos, técnicas e temáticos de pintura**. Belo horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

ZAMBONI, Sílvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre a arte e a ciência**. 3ª edição. Campinas,SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 59).

ANEXO 1

EM CULTURA

O POLÊMICO DIRETOR DINAMIZADOR LARS VON TRIER É REPREENDIDO PELO FESTIVAL DE CANNES POR DECLARAÇÕES ANTES SIMPÁTICAS AO NAZISMO. FILME ANELANCIOZA SE MANTÉM NA DISPUTA

PERSONA NON GRATA

de Daniel Finkel

Um dos cineastas mais importantes do mundo, Lars von Trier, o diretor dinamarquês, foi rejeitado pelo Festival de Cannes por declarações anteriores consideradas antissemitas e antizionistas. O diretor, conhecido por filmes como "Melancholia" e "Antichrist", é considerado um dos maiores nomes da nova geração de cineastas europeus. Sua obra é marcada por temas sombrios e uma estética visualmente impactante.



OS PROBLEMAS DE LARS

Em Cannes, o diretor dinamarquês foi rejeitado por declarações anteriores consideradas antissemitas e antizionistas. O diretor, conhecido por filmes como "Melancholia" e "Antichrist", é considerado um dos maiores nomes da nova geração de cineastas europeus. Sua obra é marcada por temas sombrios e uma estética visualmente impactante.

ANTICHRIST

O filme "Antichrist" de Lars von Trier, estrelado por Charlotte Gainsbourg e Mads Mikkelsen, é considerado um dos mais controversos de sua carreira. O filme aborda temas de dor, sofrimento e a natureza humana de uma maneira crua e perturbadora.

ANTICHRIST (CONTINUAÇÃO)

Em Cannes, o diretor dinamarquês foi rejeitado por declarações anteriores consideradas antissemitas e antizionistas. O diretor, conhecido por filmes como "Melancholia" e "Antichrist", é considerado um dos maiores nomes da nova geração de cineastas europeus. Sua obra é marcada por temas sombrios e uma estética visualmente impactante.

OBRA E NÃO O ARTISTA

de Daniel Finkel

Um dos cineastas mais importantes do mundo, Lars von Trier, o diretor dinamarquês, foi rejeitado pelo Festival de Cannes por declarações anteriores consideradas antissemitas e antizionistas. O diretor, conhecido por filmes como "Melancholia" e "Antichrist", é considerado um dos maiores nomes da nova geração de cineastas europeus. Sua obra é marcada por temas sombrios e uma estética visualmente impactante.

Página do caderno "Em Cultura"