

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Belas Artes

Programa de Pós-graduação em Artes

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias

Contemporâneas

Eunices do Carmo Costa Ribeiro

**CONTEXTUALIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E CRIAÇÃO DE IMAGENS
LUMINOSAS EM SALA DE AULA**

Belo Horizonte

2023

Eunices do Carmo Costa Ribeiro

**CONTEXTUALIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E CRIAÇÃO DE IMAGENS
LUMINOSAS EM SALA DE AULA**

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

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Camila Rodrigues
Moreira Cruz

Belo Horizonte

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: EUNICES DO CARMO COSTA RIBEIRO, Nº. DE REGISTRO: 2021695292

TRABALHO FINAL: “CONTEXTUALIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E CRIAÇÃO DE IMAGENS LUMINOSAS EM SALA DA AULA”.

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas — CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes — PPG Artes, da Escola de Belas Artes — EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

APROVADO em 14 de julho de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Profa. Dra. Camila Rodrigues Moreira Cruz (Orientadora/ CEEAV/ PPG Artes/ EBA/ UFMG)

Profa. Dra. Andréa de Paula Xavier Vilela (Membro da Banca Examinadora/ CEEAV/ PPG Artes/ EBA/ UFMG)



Documento assinado eletronicamente por Camila Rodrigues Moreira Cruz, Professora do Magistério Superior, em 10/08/2023, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Andrea de Paula Xavier Vilela, Professora do Magistério Superior, em 26/08/2023, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2531456 e o código CRC 004EAADF.

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO

É preciso reconhecer

que na vida tudo se pode aprender.

É preciso reconhecer

a importância daqueles que lhe tem bem-querer.

É preciso reconhecer

que há muito para se agradecer...

E, então agradeço:

A cada raio de luz

Que serviu de inspiração para o que aqui expus;

O apoio terno de cada familiar

Que com paciência souberam meu desejo respeitar;

E minha gratidão é maior ainda por meus pais

- dois seres especiais.

Que mesmo sofrendo sob as agruras da vida

mostraram-me que, com esforço e resiliência,

as batalhas podem ser vencidas.

Muita gratidão à Gercino e Maria!

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente a sua pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol.

Fazia-se a estrela no chão. [...] (EVARISTO, Conceição. 2007. p. 16)

Resumo

Esta pesquisa parte da necessidade de entender os princípios norteadores das práticas artísticas na sala de aula bem como identificar as características da produção de imagens no ensino de Artes Visuais, suas qualidades e características múltiplas. O interesse pelo tema de pesquisa se dá devido a um questionamento antigo de um aluno: O que é luz e sombra? Outro motivo da insistência nesta questão é que no ambiente escolar, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, a incidência do Sol dentro de sala trouxe alguns acontecimentos que chamaram a atenção. Além da questão do desconforto, a projeção dos raios solares em alguns objetos refletores de luz produziram imagens instigantes.

O objetivo desta pesquisa é investigar características essenciais do elemento luz, bem como fazer uma breve imersão no estudo sobre a influência da luz nas composições imagéticas e do acervo de artistas que a utilizam como matéria pictórica para conferir excelência estética e conceitual em suas obras de arte. Procura-se através desses referenciais teóricos sobre este elemento essencial à produção artística elencar questões práticas a partir de uma experiência estética em sala de aula.

Esta pesquisa se respalda no estudo de abordagens teóricas contemporâneas sobre o ensino de artes que dialogam com as teorias educacionais que privilegiam a cultura visual e teoria construtivista, sendo a principal delas, a abordagem triangular apresentada por Ana Mae Barbosa. Espera-se que ao final do trabalho os alunos possam vivenciar escolhas artísticas que dialoguem com suas convicções pessoais, que interajam com as diferentes formas de expressão artísticas culturais e que compreendam o papel da Arte para a formação humana.

Palavras chave: imagem-luz; experimentação e contextualização.

Abstract

This research starts from the need to understand the guiding principles of artistic practices in the classroom as well as to identify the characteristics of the production of images in the teaching of Visual Arts, its qualities and multiple characteristics. The interest in the research topic is due to an old question of a student: What is light and shadow? Another reason for the insistence on this issue is that in the school environment, both in the morning shift and in the afternoon shift, the incidence of the Sun inside the room brought some events that drew attention. In addition to the issue of discomfort, the projection of the sun's rays onto some light-reflecting objects produced thought-provoking images.

The objective of this research is to investigate essential characteristics of the light element, as well as to make a brief immersion in the study on the influence of light on imagery compositions and the collection of artists who use it as pictorial matter to confer aesthetic and conceptual excellence in their works of art. It is sought through these theoretical references on this essential element to artistic production to list practical issues from an aesthetic experience in the classroom.

This research is based on the study of contemporary theoretical approaches on the teaching of arts that dialogue with educational theories that privilege visual culture and constructivist theory, the main one being the triangular approach presented by Ana Mae Barbosa. It is expected that at the end of the work the students can experience artistic choices that dialogue with their personal convictions, that interact with the different forms of cultural artistic expression and that understand the role of Art for human formation.

Keywords: light-image; experimentation; contextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese cronológica da utilização da luz em Artes Visuais	31
Figura 2 - Primeira imagem capturada.....	35
Figura 3 – Luz e sombra como matéria pictórica	37
Figura 4 - A Luz como matéria pictórica. Imagem original.....	39
Figura 5 - A Luz como matéria pictórica. Manipulação digital.....	40
Figura 6 – Reflexo do Sol no pátio da escola.....	41
Figura 7 – Série Montanhas	41
Figura 8 – Série Objeto voador não identificado	42
Figura 9 – Série Portal para o Universo	42
Figura 10 – Série Tubarões	43
Figura 11 – Série Natureza morta	44
Figura 12 - Série O guardião	45
Figura 13 – Série Letra M	45
Figura 14 – Composição Objetos reais	46
Figura 15 – Série Natureza morta I	46
Figura 16 – Série Natureza morta II.....	47
Figura 17 – Modelo de objeto plástico refletor de luz	48
Figura 18 – Série Arco-íris I	49
Figura 19 – Série Arco-íris II.....	49
Figura 20 – Composições luminosas I	50
Figura 21 – Composições Luminosas II	50
Figura 22 – composições Luminosas III	51
Figura 23 – Composições luminosas IV	51
Figura 24 – Composições Luminosas V	52

Figura 25 – Composições Luminosas VI.....	53
Figura 26 – Composição Luminosa VII	53
Figura 27 – Composição Luminosa VIII	54
Figura 28 – Composição Luminosa IX	54
Figura 29 – Composição Luminosa X	55
Figura 30 – Composição Luminosa XI	55
Figura 31 - Composição Luz e sombra I	56
Figura 32 – Composição Luz e Sombra II.....	56
Figura 33 – Composição Luz e Sombra III	57
Figura 34 – Composição Luz e Sombra IV	57
Figura 35 – Territórios e Materialidades da Luz	58
Figura 36 - Um sorriso no meio do caminho.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEEAV	Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas
EBA	Escola de Belas Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPG	Programa de Pós-graduação em Artes
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	13
2.1 Breve contextualização do ensino de artes visuais.....	14
2.2 A abordagem triangular	17
2.3 O uso da leitura de imagens.....	21
3. A EXPERIÊNCIA E O FAZER	25
3.1 Pesquisas em sala de aula: imagens luminosas	26
3.2 A construção da imagem como um processo de objetificação do pensamento	29
3.3 A influência da luz na construção e leitura da imagem	30
4. CRIAÇÃO DE IMAGENS - RELATOS E PESQUISAS	32
4.1 Pensar a imagem a partir da experiência.....	33
4.2 Catalogação e pesquisa de objetos refletores	37
4.3 Relatos do processo	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa analisa a experiência interdisciplinar realizada com alunos do Ensino Fundamental I em uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte a partir dos apontamentos teóricos e das atividades práticas desenvolvidas durante o curso de Pós-graduação em Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas, oferecido pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, nos anos de 2021/2023.

Nessa pesquisa, o processo criativo é abordado dentro do contexto da arte contemporânea, no campo expandido dos conceitos e das técnicas, uma vez que a prática de construção e análise das imagens em sala de aula possibilitou a criação de novas composições. A pesquisa se respalda por uma pesquisa de campo/experiência estética construída a partir de uma proposta de coleta de imagens e objetos refletores de luz, previamente catalogados, que foram traduzidos em novas composições de acordo com as associações feitas pelos alunos.

A proposta metodológica desta pesquisa partiu da experiência artística em sala de aula através da percepção dos alunos sobre a projeção de imagens no chão da sala e dos desdobramentos da interação estética e reflexiva deste evento. Partindo da premissa de que uma questão real pudesse impulsionar, através de uma experimentação artística, processos cognitivos que permitiram aos alunos se perceberem enquanto sujeitos e agentes transformadores do mundo que o circunda.

O Capítulo 1 apresenta uma breve contextualização do ensino de arte no Brasil, um panorama da Abordagem Triangular e o uso da leitura de imagens na escola.

O capítulo 2 perpassa pelo contexto histórico das produções artísticas no Brasil e como o processo ensino-aprendizagem em artes vem se configurando ao longo do tempo. Apresenta uma lista de artistas que foram apresentados aos alunos uma vez que em seus estudos e obras a luz é elemento condutor do pensamento.

Por fim, o capítulo 3, traz um breve relato da proposta didática apresentada aos alunos sobre a produção de imagens luminosas. Esclarece sobre o ponto de

partida e as razões pelas quais as escolhas dos elementos de criação foram feitas e apresenta alguns dos modelos de imagens usados como norteadores dessa prática.

2 O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

As proposições curriculares mais recentes para o Ensino de Arte apontam que as orientações em sala de aula devem priorizar ações e intervenções que estimulem a construção de conhecimentos, a ampliação da percepção estética e a experimentação em leituras e interpretação de imagens. Neste contexto, os PCNs/97 trazem orientações baseadas na Abordagem Triangular formulada por Ana Mae Barbosa. Para atender às novas exigências do sistema educacional e consolidar a importância do ensino de Arte, Barbosa (2018) lista sete mudanças que ampliam a acessibilidade de diferentes classes aos conhecimentos ofertados pela Arte.

A primeira mudança refere-se ao maior compromisso com a cultura e com a história, permitindo que todos possam usufruir e compreender a Arte. A segunda mudança diz respeito à relação indissociável entre o fazer, a leitura da obra de Arte e a contextualização histórica, social, antropológica e estética da obra. A terceira mudança propõe a Arte como instrumento importante para a identificação cultural e o desenvolvimento de pessoas. A quarta mudança enfatiza a abordagem da criatividade com base na leitura e interpretação de obras artísticas ao valorizar a elaboração e a flexibilidade; A quinta mudança respalda-se pelo ensino de artes que viabiliza a alfabetização visual. A sexta mudança defende o comprometimento com a diversidade cultural. E, por fim, a sétima mudança aponta o conhecimento da imagem como relevante tanto para o desenvolvimento da subjetividade como para o profissional.

Essas mudanças compõem a base da formulação proposta por Ana Mae Barbosa na qual esta pesquisa está ancorada. Compreender estes pontos elencados na abordagem triangular, produzir materialidades didáticas que dialogam com este referencial teórico e relacionar o fazer artístico e as vivências individuais e coletivas são, em síntese, as bases do ensino de artes na contemporaneidade.

Posto isto, Loyola (2016) reitera a importância da escolha dos materiais didáticos para consolidar efetivamente a ampliação do ensino de artes ao afirmar que, além de conhecer estas mudanças é preciso que:

A abordagem do material didático-pedagógico numa perspectiva expandida, vinculando a sua concepção e produção a conceitos estéticos e de estímulos à criação artística, se configura como uma reflexão fundamental na elaboração de projetos e ações para o ensino aprendizagem em Arte. Essa abordagem, a partir do ponto de vista de professores artistas, reflete o lugar do material didático-pedagógico em consonância com as especificidades da arte e do seu ensino aprendizagem, ao incentivar ações de pesquisa, experimentação e respeito às subjetividades dos alunos na construção de conhecimentos artísticos. (LOYOLA, 2016, p. 99).

A escolha adequada do tema, das metodologias e do material didático viabiliza o sucesso das propostas de experimentação artística em sala de aula e colaboram para a prática reflexiva. Em consonância com ações que propiciam a contextualização, o refletir e o fazer arte apontados na abordagem triangular é possível provocar estímulos e interesse nos alunos, instigando-os a investigar do que se trata uma obra, do que ela é feita, em qual contexto foi produzida e com qual intencionalidade. Entendendo esta prerrogativa como elemento crucial para o aprendizado, justifica-se o uso do processo experimental em sala de aula, de práticas que tragam estes elementos como suporte para viabilizar a produção artística autoral.

2.1 Breve contextualização do ensino de artes visuais

Para melhor compreensão da escolha metodológica desta pesquisa faz-se necessário elencar alguns pontos importantes que nortearam a educação brasileira no que diz respeito ao lugar da arte no currículo nacional. Para tal finalidade pontua-se brevemente algumas mudanças relevantes desta trajetória por considerá-las referências para o diálogo entre a teoria e a prática didática aqui proposta.

O recorte temporal apresentado compreende o período que se estende do século XX até os dias atuais, porque é a partir deste momento, conforme explicita Juliana Gouthier (2008) que há uma preocupação com o ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias em reivindicar o desenho como linguagem técnica e da ciência com base nas ideias de Rui Barbosa e ideário positivista divulgados em meados do século XIX.

De acordo com Gouthier (2008), percebe-se que, com a instauração da República, a Arte passa a ser a disciplina mais importante. Isso acontece porque nos ideais liberais a educação artística seria a base para a educação popular.

Porém, a corrente positivista francesa também contribuiu para as formulações do currículo de Arte porque inseriram no pensamento liberal brasileiro conceitos como a racionalização da emoção e a liberação da inventividade.

Gouthier (2008) aponta que na segunda década do século XX a pedagogia experimental sinalizou um novo lugar para o ensino de arte ao considerar a criança como sujeito. A educação brasileira passou por várias reformas e é conferido às disciplinas o objetivo de capacitar o indivíduo a viver em sociedade. Logo, a escola passou a desempenhar uma dupla função: refletir sobre a sociedade e reconstruí-la. Foi nesse momento que surgiram os currículos e programas educacionais que romperam com a educação tradicional. Nesta década os pensamentos de John Dewey chegaram ao Brasil e iniciou-se, sob a influência de Anísio Teixeira, o debate em busca da construção de uma identidade nacional e da valorização da expressão infantil.

No início dos anos 1930 surgiram escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes e Gouthier (2008) considera que este momento tornou-se importante para o ensino de arte no Brasil devido ao desdobramento dialético das tensões entre o desenho como Arte e o desenho como técnica e entre a expressão do eu e a expressão dos materiais. Mas, com a Ditadura, houve uma redução do interesse pela arte-educação. O então ministro da educação solicitou um projeto de reformulação do desenho no ensino secundário com a finalidade de conciliar os conceitos teóricos e a livre expressão. Foi proposto um curso de formação que abordasse as três modalidades do desenho: o técnico, o de observação e o como meio de expressão plástica.

Gouthier (2008) relata que, com o fim do Estado Novo, o ensino de arte adquiriu um viés instrumentalista e a Escola Nova priorizou a ampliação do acesso à educação. Nestas condições a arte ampliou seu campo de atuação fora da escola através das Escolinhas de Arte com um ensino pautado pela livre expressão.

Em 1956 é criado o PABAE com o objetivo de treinar supervisores e professores aptos a executar o currículo. A LDB-4024/1961 acelerou o processo de desenvolvimento do currículo, impulsionado em parte pelas contestações de uma construção do sistema de ensino via cópia de modelos estrangeiros e em parte pelos movimentos contra a dependência cultural e o subdesenvolvimento. Porém, o contexto social do início dos anos 1960 afetou o discurso curricular e o propósito de

incluir a classe popular e oportunizar o acesso à arte não se concretizou devido ao golpe de 1964.

A criação da LDB nº 5692/71 incentivou a profissionalização e ao fragmentar o trabalho pedagógico em objetivos, método, conteúdo e avaliação, com o intuito de torná-lo efetivo e produtivo, impôs um ensino no qual o aluno fosse socializado em acordo com os valores dominantes na sociedade. A Arte entrou para o currículo obrigatório no ensino fundamental sob a nomenclatura Educação Artística, composta pelas atividades de artes plásticas, música e artes cênicas.

De acordo com Gouthier (2008) a partir dos anos 1980 houve uma retomada do discurso político sobre acessibilidade e foram apresentados projetos de inclusão da classe popular no sistema escolar e, em 1985, criou-se um programa intitulado Educação para Todos. Em arte, os avanços vieram via movimentos de lutas de arte-educadores. A Constituição de 1988 colocou como dever do Estado e direito do cidadão o acesso à educação pública, de qualidade, gratuita e universal. Assim, em consonância com movimentos de reivindicações da sociedade civil foi promulgada a LDB-9394/96 que extinguiu a Educação Artística e reconheceu a disciplina de Arte como área do conhecimento.

Foi neste contexto que a sistematização do ensino de arte aconteceu através da Abordagem Triangular construída por Ana Mae Barbosa e os PCNs de 1997 criaram diretrizes, cujo embasamento teórico foi sustentado pelas propostas desta abordagem, que reforçaram a importância da arte na formação dos alunos.

Com a reformulação curricular da educação que ocorreu com a BNCC/2018, a Arte passou a ser incorporada à área de linguagens e a proposta curricular para o ensino de Artes de acordo com as orientações elencadas na BNCC/2018 pretende conduzir o educador a pensar e se orientar por práticas didáticas que corroborem para a consolidação da tríade fazer/ensinar/aprender como uma ação processual e contínua:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, ao componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (BRASIL, 2018, p. 199)

Dentre as competências da BNCC/2018 específicas para o ensino de artes do Ensino Fundamental destacam-se a primeira, a sétima e a oitava porque elas corroboram para a afirmação da abordagem triangular como proposta orientadora das práticas pedagógicas em Arte.

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. [...]

Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. [...] (BRASIL, 2018, p. 198)

Percebe-se que essas três competências retomam a triangulação proposta na abordagem triangular reafirmando assim a atualidade desta proposta e a necessidade de um planejamento que corrobore para a efetivação da leitura de imagens.

2.2 A abordagem triangular

Após várias leituras acerca do ensino de Arte fica-se evidente que um dos desafios das Artes Visuais na contemporaneidade refere-se à leitura de imagens. Isto acontece devido à diversidade de códigos estéticos e culturais existentes na produção, consumo e circulação destas imagens.

Para atender as demandas provenientes dessa dificuldade, e em acordo com os estudos e pesquisas sobre o lugar das produções artísticas no ensino e no currículo nacional, é criada uma proposta que visa orientar os professores de artes no trabalho com seus alunos em sala de aula. Esta proposta, denominada Abordagem Triangular e elaborada por Ana Mae Barbosa é uma teoria pós-colonial por que se identifica com questões educacionais que prescindem necessariamente da conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

Para a formulação da abordagem triangular Ana Mae Barbosa compartilhou das ideias de Paulo Freire sobre as diferentes leituras de mundo, na qual, Freire (1996) defendia a tese de que a leitura de mundo é anterior aos códigos verbais e

não verbais e, conseqüentemente, esses códigos devem estar sempre relacionados ao modo como os sujeitos veem e interpretam os fenômenos sociais que acontecem em seu entorno, quer sejam os fenômenos atuais ou do passado.

É Barbosa (2022) quem corrobora este pressuposto ao dizer que:

A contextualização como instrumento fenomenológico e epistemológico da Abordagem Triangular foi construída em relação direta com a ideia de “conscientização” de Paulo Freire. Só tornando-se conscientes da opressão os sujeitos podem se libertar da realidade opressiva, da injustiça e do colonialismo sistêmico. (BARBOSA, 2022, p.4)

Posto isto, é necessário ressaltar a influência dos pressupostos desta abordagem para o surgimento de projetos de inclusão da classe popular nas instituições de ensino público. Através do diálogo com o contexto político e histórico nacional, com algumas teorias defendidas internacionalmente e com a mobilização social por melhorias na educação da classe popular que validaram a importância da mediação no ensino aprendizagem ao reafirmar que o ensino em artes permite interpretar, inter-relacionar, compreender os pensamentos e as expressões de uma cultura.

A atualidade das proposições da abordagem triangular permite que ela continue sendo referência para muitos profissionais da arte-educação uma vez que a partir dela a arte passou a ser pensada como uma linguagem que apresenta características próprias e em constante diálogo com as outras áreas do conhecimento. Para evidenciar a importância do ensino em Artes, pressupõe-se que haja um foco na aprendizagem prática e reflexiva com abordagens temáticas do cotidiano da comunidade escolar e, conseqüentemente, que tenham sentido para os alunos.

Barbosa (2022) organizou a Abordagem Triangular com base em três elementos indissociáveis: o ver, o contextualizar e o fazer.

O primeiro aspecto diz respeito à apreciação de um objeto no qual se pode perceber o sentido que o mesmo propõe. Isto se dá tanto através da articulação dos elementos de linguagem visual escolhidos e os materiais e suportes utilizados. Este aspecto possibilita a construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e seus produtores. Porém, ver e/ou apreciar uma obra vai além dessa simples ação. A produção de sentido só é possível se houver fruição. E fruir,

em artes depende do conhecimento do sujeito e de como ele faz a leitura de mundo. É Pimentel (2017), quem complementa esta afirmativa ao dizer que:

O fruir visa propiciar outras percepções do objeto, ou seja, a fruição pressupõe conhecimento e conseqüente correlação de elementos contextuais. No fruir, pelo envolvimento sensório-cognitivo com a Arte, são ativados movimentos de imaginação e de relações com a memória e com as marcas das vivências artísticas, que promovem a interligação entre o que ocorre no momento da fruição e as informações e os saberes apreendidos anteriormente. (PIMENTEL, 2017, p. 311)

O segundo aspecto corresponde à reflexão sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando as considerações feitas pelos agentes do processo ao serem confrontados por questionamentos ou através do contato com suas produções e as produções de outros artistas. A reflexão pressupõe uma correlação do conhecimento individual e social através da contextualização. Para Pimentel, contextualizar visa estabelecer relações pela compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades:

No contextualizar, em que o desafio é selecionar, dentre os saberes e conhecimentos já construídos, quais são importantes para uma nova construção que realmente faça sentido para quem os está construindo e para seus pares no processo de ensino/aprendizagem, entender como os alunos e arte/educandos se relacionam consigo mesmos e com os outros auxilia o professor ou o arte/educador a determinar quais os pontos de contato mais propícios para o trabalho. (PIMENTEL, 2017, p. 311)

O terceiro aspecto aborda o fazer artístico e concentra-se na exploração, expressão e comunicação de trabalhos por meio de práticas artísticas que propiciem um percurso de produção autoral. O contato direto com experimentações estéticas conduz a construção do conhecimento. Pimentel enfatiza que:

No fazer, a expressão e a experimentação são as mostras mais evidentes, pois, além dos exercícios — que são importantes para o conhecimento de materiais, técnicas e tecnologias —, as propostas de ações artísticas cumprem um papel fundamental para as construções de conhecimento propiciadas pela imersão em si e na relação com os materiais, técnicas e tecnologias. Para a construção da narrativa de si, também é necessária a imersão do sujeito em seu íntimo, apropriando-se das memórias de fatos e de sensações vivenciadas. (PIMENTEL, 2017, p.310-311)

Barbosa (2022) ao explicitar os objetivos da abordagem triangular para o ensino aprendizagem em artes reafirmou a importância de eleger em sala de aula ações didáticas que ampliem a leitura contextualizada do material artístico dos diferentes meios culturais bem como do meio ao qual o aluno está inserido:

O objetivo é desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade). Desenvolver a capacidade crítica para analisar imagens, objetos e a realidade percebida. Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a. É composta por processos mentais como tradução de imagem mental em imagem materializada, processos de descrição, análise e interpretação e processos de identificação e comparação cultural entre tempos e modos de vida diferentes. (BARBOSA, 2022, p.2)

Esta leitura propicia aos alunos processos de interação no mundo enquanto sujeitos históricos. Este entendimento, no qual eles se reconhecem como parte da história e construtores de material cultural, é que os possibilita atuar enquanto transformadores do mundo. Assim, a Abordagem Triangular é uma teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais que convida o educador a reelaborar sua ação pedagógica propondo a leitura e produção de imagens como universo de ensino, aprendizagem e pesquisa.

Porém, para aplicar os princípios da Abordagem Triangular, o educador deve se pautar por ações que mobilizem elementos internos e externos da aprendizagem numa ótica de interdisciplinaridade levando em consideração as ações sociais e as atividades cotidianas que os sujeitos têm com as dimensões naturais e culturais do seu entorno. O ensino aprendizagem pautado por práticas que evidenciam a relação do sujeito e a coletividade é que permite aos alunos compreender que o sujeito é fruto das experiências coletivas e, ao mesmo tempo, que sua subjetividade reflete na forma como os demais indivíduos apreendem o mundo que os cerca.

É quando se planeja uma prática didática que permite esta possibilidade de diálogo com a vida cotidiana e com o posicionamento diante daquilo que incomoda é que acontece o deslocamento do habitual e que faz ver o que já foi visto e vivido a partir de novas configurações. Assim, ao perceber o fenômeno luminoso que incomodava, as ações didáticas foram redirecionadas para ver e reinventar esse objeto natural e deslocá-lo para uma posição com maior potencial artístico.

Essa intervenção sobre algo que estava causando desconfortos constantes em sala de aula serviu de parâmetro para a análise de questões sociais relevantes tanto no que diz respeito às questões do espaço escolar quanto as questões sociais ocorridas fora dele.

2.3 O uso da leitura de imagens

Para viabilizar a leitura e interpretação de imagens faz-se necessário investir numa alfabetização visual através da prática constante da leitura de imagens em sala de aula. O objetivo principal dessa prática é a aquisição de conhecimentos sobre a construção das imagens e o desenvolvimento da sensibilidade para saber como as imagens apresentam o que querem indicar, seu contexto de referência e quais são seus modos específicos de representar a realidade. Logo, a imagem na escola deve adquirir a importância cognitiva que merece nos processos de ensino aprendizagem porque ela apresenta conceitos e signos que estão implícitos e que devem ser aprendidos e explorados. É a partir dessa apreensão das mensagens contidas nas imagens veiculadas nos diferentes espaços de socialização e interação no modo contemporâneo é que se torna possível a leitura de mundo.

De acordo com Barbosa (2022) a leitura de imagens tem sido enfatizada na educação contemporânea por todas as correntes pedagógicas e muito especialmente pela Pedagogia Crítica e pela Pedagogia Cultural. Nestas correntes, a concepção de leitura dos códigos verbais e não verbais se estende além das fronteiras da decodificação porque pressupõem um processo abrangente de leitura que permeia as relações entre o sujeito que lê e o contexto no qual o material artístico foi construído.

Na abordagem triangular a leitura de imagem ocupa um lugar de destaque:

Palavras, textos, livros e, também, da leitura de gestos, ações, necessidades, desejos, expectativas, imagens e objetos. A leitura como identificação cultural, como necessidade de reconhecimento de si próprio e de construção da realidade na qual estamos inseridos é o centro da educação que se pretende desenvolver não só através das palavras, mas também através da imagem. (BARBOSA, 2022, p.2)

Os códigos verbais e não verbais utilizados para a interlocução entre os sujeitos são múltiplos. No dia a dia, deparamos com diferentes formas de expressão. Alguns símbolos são empregados para representar uma coisa ou uma ideia explicitamente: etiquetas, placas de trânsito são exemplos dessas linguagens usadas cotidianamente. Mas existem as linguagens artísticas que também falam de alguma coisa, representam algo e estão repletas de significados. Nas artes visuais, podemos nos expressar por meio de diferentes fazeres: o desenho, a pintura, a gravura, a fotografia, a escultura, a colagem, e, conseqüentemente, interagir com os outros e com o mundo.

Logo, as imagens artísticas utilizadas como forma de expressão ao transmitir uma informação de alguém e para alguém precisam ser bem interpretada, pois, enquanto representação de um olhar ela tanto pode mostrar como ocultar coisas. Assim é importante investigar a maneira como foram executadas e quais técnicas foram utilizadas. Mas, essa ação só faz sentido para a compreensão da função da arte se juntamente se fizer um exercício de leitura e interpretação das imagens por meio da análise comparativa de obras em diferentes estilos, gêneros, movimentos ou períodos artísticos. Portanto, faz-se necessário começar a leitura de uma imagem perguntando sobre os motivos que originaram essa representação, o que ela quer mostrar, ocultar e consagrar. Não se deve considerar suficiente ver apenas o que está aparente. É preciso ir além do que se vê na imagem.

Por fim, vale ressaltar, de acordo com Losada (2017), que:

A contextualização nas formulações educacionais de Ana Mae também é um exercício holístico. Para ela, o fazer e o apreciar visam desencadear uma elaboração existencial e cognitiva, que envolve a descoberta e a memória, a imaginação e a história, a afetividade e a crítica, a experimentação e o código, o individual e o coletivo... Em suas formulações teóricas não há qualquer distinção entre o erudito, o popular ou a cultura de massa. (LOSADA, 2017, p. 235)

Assim, de acordo com Losada (2017), as diferentes culturas, ao produzir suas linguagens erguem em torno de si um campo vasto de referências por que as imagens são signos visuais que compõem e organizam a maneira de ver, reconhecer e compreender o que os cerca ao afirmar que as imagens, ao ficarem armazenadas na memória e através de diferentes situações de aprendizagem vão adquirindo significados. Segundo Losada (2017), tudo que se imagina no presente é fruto do que foi vivenciado no passado e essa relação espaço temporal influencia na escolha das imagens que são apropriadas para expressar o presente.

Losada (2017) explica que o artista ao se expressar através de uma obra de arte, também é afetado por esta relação dialógica entre sua subjetividade e as informações que recebe da sociedade. O autor complementa ainda que entender suas escolhas, através da contextualização, possibilitará a compreensão da mensagem que determinada obra quer comunicar. Essa é a relevância do papel da contextualização na leitura de imagens e que permite entender que os critérios de análise, de reflexão e compreensão do material artístico prescindem não apenas das vivências e consciência individual de cada observador, mas também da sua

disponibilidade para investigar as influências históricas que há por trás da produção artística. É a junção desses elementos que permite que se faça uma leitura de mundo enquanto sujeito social e histórico.

Para enveredar por este processo de ler e construir imagens é preciso, além de criar condições para que haja a contextualização, criar condições para a aquisição do conhecimento de técnicas de construção das imagens. É preciso apresentar aos alunos as estruturas da imagem: cor, traço, linha, textura, volume associado aos fatores históricos, sociais, psicológicos, estéticos, culturais que moldam o olhar. Por que é esta ação conjunta que permite a contextualização. Conduzir o aprendizado por este viés, na qual a imagem pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, reforça a importância do educador se atentar para os diferentes modos de ver e pensar sobre o mundo que constituem o grupo com o qual trabalha.

Assim sendo, em uma sociedade na qual as imagens transbordam por todas as mídias sociais é oportuno pensar em um processo que extrapola os limites da definição de alfabetização, cujo conceito principal é o de decodificar. Ao contextualizar a produção imagética, pode-se referir a este processo como um letramento visual, se o objetivo da leitura estende-se a compreensão dos modos de produção, as finalidades e aos elementos escolhidos na constituição dessa imagem. É esse processo de letramento visual que Barbosa (2022) defende na abordagem triangular, pois entende que é a partir dessa leitura contextualizada das diferentes imagens, sejam elas artísticas ou não, é que se adquire a consciência defendida por Paulo Freire que emancipa o sujeito e o liberta da opressão:

Se a leitura de imagem é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a contextualização ilumina a leitura levando a arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. (BARBOSA, 2022, p. 4)

Assim, a partir do letramento visual, a imagem como um objeto de análise é considerada como um bem cultural. Neste lugar, a leitura e compreensão da imagem amplia a capacidade imaginativa dos alunos e resulta em uma produção que privilegia várias formas de representação. Esta proposta promove uma formação que integra os alunos ao contexto que os cerca porque permite que eles entendam

os processos comunicativos e lancem um olhar estético sobre o mundo a partir de uma narrativa própria.

Para que se realize um efetivo exercício de leitura das imagens em sala de aula, o educador deve conhecer as especificidades das linguagens artísticas, pesquisar sobre o material que será apresentado para os alunos, fazer o recorte histórico da produção escolhida e relacionar o objeto ao contexto atual e passado, pois é a partir dessa mediação que uma leitura significativa acontece. O educador precisa compreender que saber ler implica um processo de letramento visual, ou seja, ler uma imagem exige conhecer um pouco das informações de que ela é depositária, de modo que a leitura aplicada esteja relacionada com a construção de significados a partir do repertório, da experiência cultural e da posse dos conhecimentos essenciais requeridos na apreciação.

Em acordo com esta linha de pensamento, Losada (2017) complementa que:

Ana Mae sempre destacou a importância da 'alfabetização visual' na Abordagem Triangular como um processo que resulta da apreciação dos aspectos sintáticos, semânticos e históricos das obras de arte e demais signos visuais que, por consequência, ampliam o repertório expressivo e crítico dos estudantes. (LOSADA, 2017. p. 235)

Reforça-se nessa afirmativa a necessidade de mediar uma aprendizagem que leve os estudantes pelos caminhos da compreensão de uma imagem. Essa ação principia-se, de acordo com Barbosa (2022), numa leitura que ultrapassa as características formais do ensino de arte no que se refere aos termos: linha, cor, espaço etc., mas, que abarca ações pautadas por uma leitura interpretativa, crítica, contextualizada do ponto de vista social.

Logo, esta pesquisa partiu da premissa de que é possível experimentar no ambiente da sala de aula um compilado de ações que levou os alunos a ter gosto em fazer arte e a compreender o que é preciso conhecer para apreciar ou saber ver a arte, em especial as artes visuais, relacionando-a ao próprio fazer artístico e suas interações com os assuntos da vida cotidiana. Isso pressupõe considerar o domínio do conhecimento artístico nas três esferas de atuação do fazer pedagógico apontado na Abordagem Triangular: o fazer, o apreciar e o contextualizar.

3 A EXPERIÊNCIA E O FAZER

Na visão contemporânea o fazer artístico está intrinsecamente pautado pela ideia de fazer arte através de procedimentos que revelam um valor subjetivo, um sentimento singular proveniente de uma experiência única e individual resultante da relação do sujeito com o mundo. Neste processo o caminho é tão relevante quanto o resultado obtido, uma vez que entender os meios e os motivos nos quais se pautou uma produção em arte permite a elaboração de mapas mentais que conduzirão a uma interpretação subjetiva da obra de arte utilizando como balizadores os elementos técnicos, culturais e históricos.

Nesse sentido, e de acordo com Pereira (2012):

Ao contrário de perguntar o que é arte ou se isso é uma obra de arte, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo naquilo que ele tem em termos de potencial artístico, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético. (PEREIRA, 2012, p. 111)

Para que o acontecimento estético aconteça, recomenda-se que o profissional em arte-educação sabia compreender e se expressar através de composições e arranjos inter-relacionados com a realidade, pois é a partir dessa interação do sujeito com o objeto artístico que convergem os elementos essenciais para a fruição, a contextualização e o fazer artístico defendido na abordagem triangular. Ao compreender o papel do educador em turmas do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental e a importância da relação sujeito-obra-realidade buscou-se nessa pesquisa ampliar o repertório de informações e conhecimento sobre as linguagens artísticas e o tema a ser trabalhado com os alunos, que nesse caso específico é a leitura de imagem. A sensibilização e a consciência do potencial estético, advindo da percepção dos alunos sobre um fenômeno luminoso ocorrido em sala de aula, possibilitou a adoção de procedimentos de construção e leitura de imagens ancoradas pelos elementos essenciais da abordagem triangular e que resultou em uma experiência estética repleta de significados.

E, corroborando com a importância desta prática realizada em sala de aula, Pereira (2012) reafirma que:

Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que ainda não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a

constituir o campo da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética. (PEREIRA, 2012, p. 113)

A percepção da disponibilidade dos alunos para olhar mais detalhadamente as imagens produzidas devido à incidência dos raios solares em alguns objetos refletores na sala de aula corroborou para ver neste fenômeno um elevado potencial de produção artística. A atitude estética desencadeada pela percepção espontânea e, sobretudo, encantada dessas imagens revelou caminhos possíveis para a efetivação de uma experiência estética.

3.1 Pesquisas em sala de aula: imagens luminosas

Para consolidar a experiência estética proposta nesta pesquisa fez-se necessário colocar os sujeitos envolvidos como público diante de obras artísticas que proporcionou uma apreciação contextualizada, permitindo que a realidade dos objetos escolhidos para análise produzissem sentimentos de interação, perplexidade, aceitação e recusa através de uma experimentação sensorial, e conseqüentemente, da fruição estética. A partir dessa relação com o objeto, cujos artistas foram escolhidos porque suas obras estão de acordo com o tema aqui proposto, criou-se competências para a construção de um repertório de interpretações múltiplas e expressão em artes a partir do diálogo com essas obras.

Pereira (2012) corrobora com essa possibilidade de produção a partir do acontecimento estético ao destacar que:

Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada muito mais do que um amontoado de algo material - papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, cores, etc. – até que entrem em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência. Todo objeto ou acontecimento é uma fonte inesgotável de possibilidades que abarca um infinito de sentidos apesar de sua limitação material. (PEREIRA, 2012, p. 116)

A apresentação do contexto de criação dos objetos de arte selecionados para apreciação e interpretação viabilizou, através da assimilação e produção de sentido, a conexão dos alunos com as suas produções autorais. Isso somente se tornou possível porque os sujeitos dessa experiência vivenciaram o acontecimento e o relacionou com outras formas de expressão artística. Assim, consolidando esta inter-relação entre o fazer, ver e contextualizar utiliza-se como referência o pressuposto colocado por Pereira (2012) no qual enfatiza que:

A produção de sentidos que caracteriza a experiência estética é efeito do entrelaçamento, do arranjo que o sujeito faz com o objeto ou o acontecimento de maneira rigorosa, ou seja, levadas em consideração as possibilidades de compreensão que a experiência torna viável. (PEREIRA, 2012, p. 117)

Pereira (2012) ao afirmar que a fruição de alguns exemplos do meio artístico permite a percepção e a compreensão ante as infinitas possibilidades da existência retoma a ideia central da abordagem triangular, na qual referência a importância da experiência direta com o objeto que é a fonte da informação e que para entendê-lo é preciso estudar seus conceitos através da apreciação de outras obras artísticas.

As experiências vivenciadas em sala de aula levaram-nos por um caminho que podia ser ancorado pelos movimentos artísticos em arte cinética, Op Art e por uma linguagem voltada para o estilo abstrato. Logo, foram feitas pesquisas que direcionaram o nosso fazer com base nessas referências. Essa ação foi necessária para que os alunos pudessem compreender as singularidades das suas produções, ao mesmo tempo, perceber que havia semelhanças com a linguagem e obras artísticas de artistas renomados nacional e internacionalmente.

Após fazer uma pesquisa sobre os conceitos e características da arte cinética e Op Art, percebeu-se que ambas comungam de algumas características semelhantes que foram importantes para complementar o fazer em sala de aula.

Na arte cinética valoriza-se o estímulo do sentido visual por meio de efeitos visuais: movimentos, ilusão de ótica, o uso de cores, luz e sombra, uso de formas simples e repetidas, oposição à arte figurativa, profundidade e tridimensionalidade.

No movimento Op Art a obra de arte apresenta movimento, contraste de cores, efeitos óticos e visuais, uso de formas geométricas e linhas, tons vibrantes, estilo abstrato e tridimensionalidade.

A interação dos alunos com as características mencionadas acima, permitiu correlacionar as produções artísticas autorais realizadas em sala de aula numa linha cronológica da história da arte.

Logo, dessa experiência coletiva em sala de aula foi possível compreender a pluralidade de interpretações e a diversidade de modos de sentir a realidade, proporcionar o acesso dos estudantes aos diferentes estilos de fazer arte e suas diversas linguagens, contemplar mecanismos essenciais para a leitura e interpretação contextualizada das obras de arte apresentadas durante a experiência

estética e criar autonomia para o engajamento em novas proposições que provavelmente surgirão dos desdobramentos deste acontecimento.

Após intensas pesquisas sobre o uso da luz como matéria pictórica fez-se necessário limitar a quantidade de referências a serem utilizadas em sala de aula. Diante de tanto material referencial foram selecionadas propostas de atividades com artistas brasileiros e artistas estrangeiros e utilizadas as obras que são apresentadas nos livros didáticos de Arte, adotados pela escola, como referência para a produção artística autoral.

Dos artistas estrangeiros cujas obras foram elencadas para o processo de análise e fruição pode-se citar: Marcel Duchamp, Alexander Calder, Antoine Pevsner, Naum Gabo, Victor Vasarely, Pol Bury, Jean Tinguely, Yaacov Agam, Abraham Palatnik, Janet Echelman, Stephen Knapp, Olafur Eliasson e Julio Le Parc.

Os artistas brasileiros referenciados nessa experiência estética foram: Lygia Clark, Mary Vieira, Abraham Palatnik, Ivan Serpa, Lothar Charoux, Luiz Sacilotto, Almir Mavignier, Mira Schendel.

De todos os artistas acima citados foram apresentados aos alunos uma série de obras que estão disponíveis por meio de mídias digitais, tanto em vídeos quanto em imagens disponibilizadas na Internet. Foi apresentado um material biográfico resumido sobre alguns destes artistas e a contextualização das suas obras e o diálogo que elas fazem de acordo com o contexto histórico em que foram produzidas.

Outra referência importante para a produção dos alunos foi o uso de imagens disponíveis na Internet sobre os fenômenos naturais que produzem imagens a partir do efeito da luz solar nas paisagens. Exemplos desses fenômenos são: arco-íris, halo solar, auroras, bioluminescência, e, é claro, situações espontâneas de reflexão da luz em espelhos d'água e objetos refletores diversos.

Além de observar esses fenômenos, produzimos aproveitando os raios solares que invadem a nossa sala, um arco-íris. No livro didático de Língua Portuguesa, coincidentemente, a primeira leitura era do gênero instrucional e o título era: Como produzir um arco-íris. Ao ver esta atividade ficou impossível fugir do tema de produção imagética utilizando as fontes luminosas como referência principal em Arte. Logo, ficou claro que todas as variáveis apontavam para um resultado

satisfatório e significativo para as experiências estéticas resultantes da interação dos sujeitos da pesquisa e suas interpretações e produções oriundas dessas fontes luminosas ficando mais instigante continuar com o projeto.

Outras fontes de referência foram os vídeos de desenhos animados exibidos para os alunos em sala de aula. Em todos os filmes selecionados, os recursos visuais especiais para garantir os efeitos de luz e movimentos complementaram o exercício artístico ao trazer novas perspectivas de leitura e reflexão.

No processo de conduzir a leitura de imagens em sala de aula procurou-se atentar para não dissociar as dimensões estéticas e políticas das obras analisadas por entender que é a relação entre o produto e o contexto que confere sentido à obra. Logo, esse exercício de leitura das imagens em sala de aula foi pautado pela apreciação/reflexão contextualizada.

3.2 A construção da imagem como um processo de objetificação do pensamento

A importância e especificidade da Arte no processo ensino aprendizagem foram postas de maneira clara e eficiente por Pereira (2012), quando reitera que ela cumpre o papel de comunicar, representar e expressar sentimentos:

Podemos ver a arte assumir fins expressivos, comunicativos e representativos: a obra de arte pode expressar algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência; a arte pode comunicar algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte pode representar algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, significa algo, quando sua existência remete a algo que não está ali. (PEREIRA, 2012, p. 110 -111)

Ao entender os mecanismos que constituem a produção em arte disponibilizadas nas diferentes mídias tornou-nos possível caminhar um passo à frente, na busca de uma produção autoral como forma de expressão individual e coletiva. As atividades colocadas em prática permitiu que os alunos percebessem a possibilidade de traduzir suas ideias e pensamentos através da produção textual, e, é claro, imagética.

A consciência de que podíamos capturar a luz através de mecanismos tecnológicos e analógicos permitiu aos alunos criar um repertório de

indagações sobre o que aparentemente estava ali, mas que era perceptível apenas como elemento de desconforto e que assumiu elevado potencial de materialidade artística. A partir da compreensão deste fenômeno que nos aconteceu em sala de aula e que não conseguimos explicar com eficácia apenas em palavras, fez-se necessário mediar uma experiência estética, e a partir dela, conduzir os alunos na aquisição da habilidade de expressão que advém do estudo, do domínio, do conhecimento e da prática de uma determinada linguagem, de uma técnica e de um material para a viabilização dessa expressão.

Através da produção dos alunos, ocorrida necessariamente a partir de uma experiência estética prévia, foi possível replicar os sentidos e reflexões deste fazer, aos demais alunos das outras turmas, usando como ferramenta uma exposição imersiva no auditório da escola das obras concretas e virtuais desta experiência. Essa ação propiciou a efetivação da objetividade da nossa produção artística. Isso porque quando foi confrontada por outros sujeitos a experiência estética e os resultados advindos desse fazer ganharam novos arranjos de interpretações. Foi essa ação de publicar e apresentar os resultados do experimento artístico que conferiu existência à materialidade da obra de arte produzida nessa experimentação.

3.3 A influência da luz na construção e leitura da imagem

A luz, elemento vital ao ser humano e cultuada por diferentes civilizações, configura-se como uma linguagem entre o homem e o meio físico permitindo uma diversidade de interpretações. De acordo com Ramos (2007) em todos os períodos da história da arte a luz e a sombra tem um lugar de importância.

Na atualidade a luz se torna matéria para a realização de obras que mexem com a sensibilidade e, ao mesmo tempo, se torna o fio condutor para chamar atenção sobre os fenômenos sociais. A pluralidade de ações que o elemento pictórico luz possibilita em arte, vai além de sua atuação no ambiente e, conseqüentemente, na obra analisada. Ela, a luz, apresenta-se como uma ilimitada fonte de recursos de expressão em artes visuais. Nas diferentes linguagens das artes visuais o entendimento sobre a influência e o adequado controle do manejo da luz garante a qualidade do material disponível na coleção.

É com base nos apontamentos de Ramos (2007) que apresento um esquema da utilização do elemento luz ao longo da trajetória da produção artística na fig. 1.

Figura 1: Síntese cronológica da utilização da luz em Artes Visuais

Síntese da utilização da luz na produção artística	
Período histórico	Luz
Idade média	Substância virtual e imaterial. Espelho do Divino.
Renascimento	Interpretação e uma ligação do homem com o cosmos.
Maneirismo	Função expressiva. Deforma a realidade.
Barroco	Elemento espacial e temporal.
Impressionismo	Efeitos ao ar livre e vibrações cromáticas
Orientais	Tons graduados de sombra. Indireta e difusa.
Ocidentais	Transparência do cristal e das cores que concentram todos os raios de sol.
Lighthart	Luz artificial como elemento da obra de arte. E manipulável.
Luminosa-cinética	Sensação tátil através do movimento-luz-cor.
Década de 90	Elemento de fusão entre o real e o fictício
Arte contemporânea	Veículo comunicador de sensações e sentimentos

Fonte: Tabela produzida a partir da leitura do texto de Ramos, M. G.M. 2007. Sombra, Contraponto da Luz: matérias impalpáveis.

Com base nesta breve síntese do elemento luz para as produções artísticas ao longo da história pode-se relacionar o trabalho realizado pelos alunos como uma ação comunicativa que não se encontra alheia aos acontecimentos históricos e que faz todo sentido no contexto atual. Depois de um longo período de racionalização do

ensino através de uma aprendizagem tecnicista em Arte, faz-se necessário uma retomada da sensibilidade estética atrelada ao conhecimento contextualizado das diferentes formas de expressar a arte.

4 CRIAÇÃO DE IMAGENS - RELATOS E PESQUISAS

Em 2022 fui professora referência de duas turmas: uma de quinto ano e outra de terceiro. Na turma de quinto ano a aula de arte ficou na responsabilidade da professora de apoio devido à organização estrutural dos tempos e espaços escolares. Na turma do terceiro ano fui responsável pelos componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Ensino Religioso e Arte. Então diante desta variedade de planejamentos e das defasagens em leitura, escrita e noções básicas de Matemática, fica evidente que as aulas de Arte não tinham um planejamento adequado. Mas, a partir do momento que estive em contato com as proposições da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, senti-me desafiada a colocá-la em prática.

Portanto, o movimento que conduz a experiência estética aqui relatada baseia-se literalmente no que Barbosa (2018) sugere para a leitura, interpretação e criação de imagens da abordagem triangular:

O objetivo é desenvolver a percepção e a imaginação para captar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade). Desenvolver a capacidade crítica para analisar, imagens, objetos e a realidade percebida. Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a. (BARBOSA, 2018, p. 2)

Similarmente ao que ela propõe, foi realizado o experimento artístico em sala de aula, que ousou denominar de uma experiência estética. O envolvimento dos alunos foi tão promissor que posso afirmar que os três aspectos apontados na abordagem triangular para o trabalho com a leitura de imagens: ver-contextualizar-fazer estiveram presentes em cada momento da pesquisa.

A escolha do tema da proposta pedagógica aos poucos foi criando forma. As pistas vinham de várias fontes: um filme assistido na escola com os alunos, algumas atividades realizadas para as disciplinas do curso de pós-graduação, uma imagem

aleatória produzida pelo reflexo do Sol sobre uma superfície. E enquanto tudo isso acontecia, as leituras iam dando suporte e organizando as ideias e o fazer didático.

Capturava junto com os alunos algumas imagens que chamaram nossa atenção... Colhia-as sem nunca ter plantado. Imagens das sombras dos objetos, imagens do reflexo do sol no quadro, no chão, no rosto das crianças... Imagens de fontes de luz artificial, advindas do reflexo da luz das lâmpadas.

Atualmente trabalho com duas turmas. Com aquela que em 2022 era do 3º e agora em 2023 está no 4º ano e continuo responsável pelos componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Ensino Religioso e Arte. A outra, que não era da escola, e que chegou este ano é uma turma de 1º ano, cheia de energia e cheia de luz iniciando o processo de alfabetização e letramento e, com ela, também sou mediadora de todos os componentes curriculares acima citados.

O projeto experimental continua em processo e as proposições de construção da imagem continuaram sendo resgatadas com a turma do 4º ano que está participando efetivamente da produção de imagens luminosas. Não foi possível continuar o trabalho com a turma do 5º ano, uma vez que os alunos, em 2023 estão estudando em outro turno... Não será possível começar com a turma do 1º ano. Uma porque nos deixou no meio da história; a outra porque chegou no meio da trajetória.

4.1 Pensar a imagem a partir da experiência

De acordo com Larrosa (2017) na trajetória do processo educacional a educação é pensada a partir de paradigmas que conduzem e orientam o que e como devem ser trabalhados os currículos na escola. Um destes modelos apontados por este autor tem o suporte através da dicotomia ciência e técnica, que remete a uma perspectiva positiva e retificadora e os sujeitos são concebidos como técnicos que aplicam com eficácia ou não as tecnologias pedagógicas produzidas pela ciência.

Outro modo que Larrosa (2017) aponta como modelo de pensar a educação baliza-se pela dicotomia teoria e prática. Teóricos que defendem a construção do conhecimento entendem que esta relação é imprescindível para a efetivação de uma perspectiva política e crítica. É a partir desta concepção que os indivíduos que

participam do processo educativo ocupam o lugar de sujeitos críticos e comprometidos com ações pedagógicas emancipadoras.

Larrosa (2017), porém, convida a pensar a educação a partir de uma terceira via. Ele propõe pensar a educação a partir da experiência e do sentido que damos ao que somos e ao que nos acontece. Segundo esse autor, é através do uso da palavra que damos sentido ao que somos e são as palavras que imprimem novos significados ao que nos acontece. Essa ressignificação só se dá quando correlacionarmos as palavras e as coisas, quando nomeamos o que vemos e o que sentimos e, evidentemente, quando compreendemos como vemos e sentimos o que nomeamos.

Percebo com clareza que Larrosa (2017) fala sobre o pensar a educação de modo geral, mas pensando no caso específico do ensino de artes é coerente elencar a necessidade de abarcar todos esses elementos. Logo, na tentativa de alinhar a experiência estética proposta para a criação de imagens nas aulas de artes com a minha turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, procurei fazer uma inter-relação com as proposições destes três modelos apresentados por Larrosa (2017).

Entendo como ações importantes conjugar o que estes modelos propõem porque a partir da ciência e da técnica consegue-se apreender os mecanismos necessários para que uma ideia seja colocada em prática. Ao analisar a prática autoral e de outros sujeitos da história artística relacionando-as às teorias sobre a arte e a história da arte criam-se conexões cognitivas acerca do objeto artístico produzido, e, experimentar o fazer artístico a partir da experiência e sentido, condições subjetivas ao sujeito, é que se viabiliza a aquisição de competências e habilidades para fazer, interpretar e contextualizar.

Na expectativa de consolidar ações tão importantes como as apresentadas nos modelos acima que recorri à Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, por entender que esta abordagem contempla os aspectos principais de cada um dos paradigmas citados. Ao escolher um tema que foi vivenciado em sala de aula e compor de modo harmônico e significativo os elementos inerentes ao ensino de arte, cristalizou-se uma prática que dialoga com as exigências da arte contemporânea, cuja característica principal é a acessibilidade de todos e o respeito a todas as formas de linguagens artísticas.

E, foi a partir da percepção dos alunos e da captura das imagens luminosas que os reflexos dos raios solares produziram ao entrar na sala e incidir sobre um objeto metálico que esta experiência estética aconteceu. Ao conduzir o olhar dos alunos vislumbramos um novo sentido para um acontecimento que, até então, era alvo de queixas constantes. A mediação de um diálogo sobre este acontecimento a partir de observações e produção de imagens fotográficas digitais resultou em uma experiência estética produtiva e autoral. E desse acontecimento aleatório que nos aconteceu surgiu a possibilidade de algo novo.

Esse fenômeno no qual originou essa pesquisa é demonstrado na fig. 2.

Figura 2 – Primeira imagem capturada



Fotografia digital. Câmera do celular. Coleção particular, 2022.

Logo, se o objetivo da abordagem triangular é desenvolver a percepção para capturar a realidade circundante e descobrir o que nela aparentemente não existe,

desenvolver a criticidade para analisar essa realidade, estimular a imaginação para materializar aquilo que foi observado, e, principalmente, agir em busca da transformação e mudanças sobre essa realidade percebida, compreende-se como satisfatórios os resultados obtidos nessa experiência estética, uma vez que os objetivos foram concretizados.

Mais do que isso. Desse acontecimento nasceram novas ideias para outras instigantes propostas didáticas no decorrer deste ano porque a percepção da utilização da luz e sombra como material pictórico se mostrou infinita.

A organização e planejamento do trabalho ocorreram de maneira espontânea, porém, no decorrer das atividades houve a necessidade de sistematizar o registro das mesmas. Para atender a essa demanda optou-se por realizar uma sequência didática por considerar que esta forma de organização lógica das atividades orienta o professor a promover a aprendizagem dos alunos.

A sequência didática tornou-se um instrumento importante porque o conjunto de atividades foi devidamente amarrado ao conteúdo trabalhado. Na busca de favorecer a aprendizagem dos alunos o foco nos objetivos estipulados no planejamento foi um ponto crucial para que houvesse uma organização e orientação em relação ao trabalho em sala de aula com os alunos.

Logo, sabendo que o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática que está ligada as concepções sociais e experiências de vida dos alunos permitiu que no decorrer da experiência estética em sala de aula as ações fossem criando forma e constituindo-se em um planejamento que resultasse na efetivação de habilidades e competências diversas tendo como referência o tema da produção pictórica utilizando a luz como matéria de produção e de análise.

O material fotográfico que narra as etapas do processo criativo e didático não está disponível para divulgação por questões autorais e de uso de imagem. Mas, para melhor compreensão das etapas do trabalho didático relatado nessa pesquisa encontra-se em anexo o esboço da sequência didática que norteou o trabalho e experimento estético em sala de aula.

4.2 Catalogação e pesquisa de objetos refletoras

Figura 3 – Luz e sombra como matéria pictórica



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Coleção particular, 2021.

Olhar para o objeto à nossa frente e reconhecer nele aspectos importantes para a elaboração mental e percepção do mundo. Trata-se de uma tarefa complexa tendo em vista a pluralidade dos sujeitos desta história, porém possível, tendo em vista a proximidade com o objeto analisado.

Torna-se assim necessário olhar para o objeto e identificar nele elementos que constituem a produção de imagens. Elementos de outrora, elementos de agora, elementos imperceptíveis que lhes dão sentido e aguçam a memória.

Olhar... Olhar... Olhar. Mas, mais que olhar. Pensar este objeto e relacionar seus elementos, suas características, seus suportes e as demais manifestações artísticas.

Este é o desafio... Este é o convite... Este é o acontecimento.

Diante da realidade curricular vivida e das obrigações que o professor alfabetizador deve cumprir se quisermos pensar efetivamente nas especificidades das linguagens artísticas precisamos mesmo de uma pausa para deixar que outras coisas aconteçam e que outros olhares sejam possíveis e, principalmente, que outras ações sejam realizadas.

Corroborando com esta constatação de carga curricular excessiva e com a necessidade de uma pausa para permitir que experiências aconteçam, Larrosa (2017) diz que na escola o currículo se organiza de uma forma que impossibilita a experiência e, conseqüentemente, a existência. Segundo o autor, para que haja experiência é necessário que se faça uma pausa, porque é nessa pausa do mundo moderno que a vida acontece:

A experiência, a possibilidade que algo nos aconteça, que nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar. E, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p. 17.)

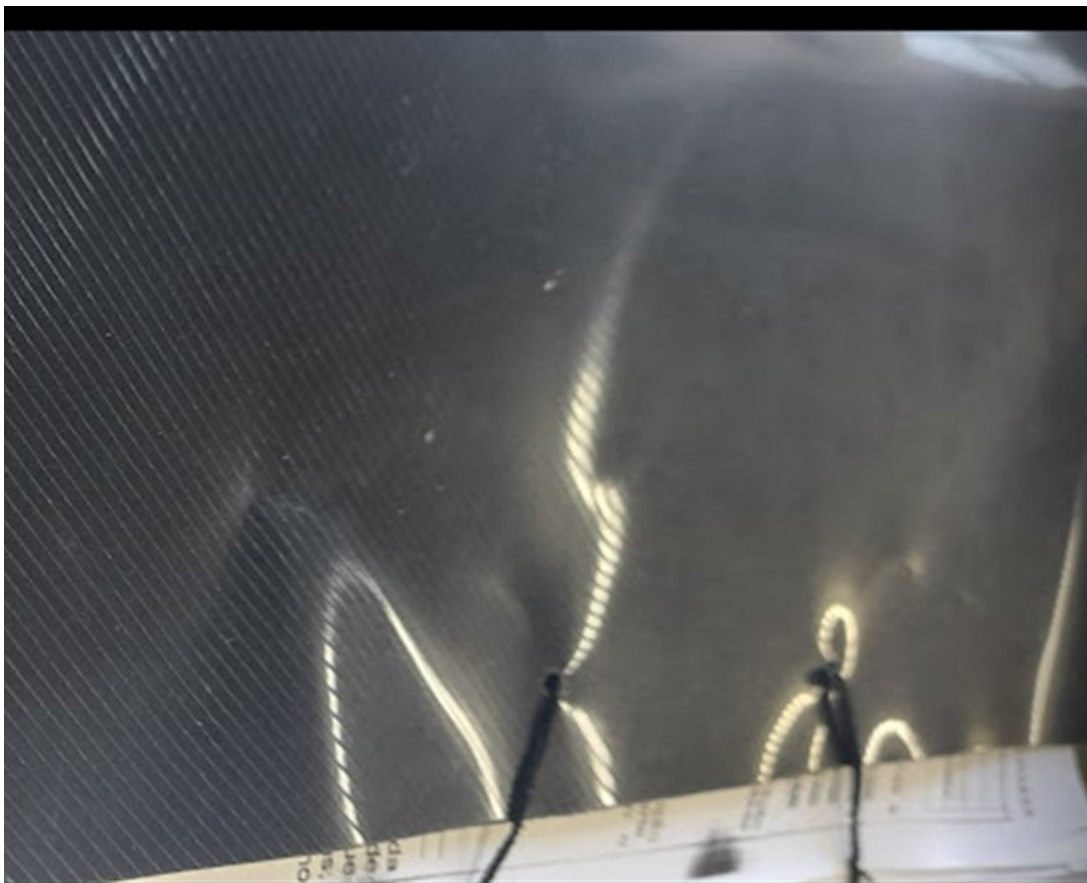
Aceitei o convite e porventura, imprimi em alguns minutos do nosso tempo em sala de aula ações que propiciaram que cada aluno se sentisse tocado a partir da leitura, interpretação e contextualização do fenômeno imagético ocorrido no ambiente escolar. O objetivo aqui foi fazer com que o processo ensino aprendizagem adquirisse um novo significado, pois quando se viram como sujeito da experiência a partir desse algo que nos aconteceu é que talvez aconteça, simultaneamente, a consciência da atuação de cada um de nós enquanto sujeitos que vivem a história e participa dela, individual e coletivamente. Foi a partir dessa consciência que, em conformidade com os ideais freirianos de libertação que nortearam as proposições da abordagem triangular, que se vislumbrou a transformação.

Se a experiência é o que nos acontece, e se, o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão captada a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LARROSA, 2017, p. 20)

Assim, nessa pausa, no meio do caminho algo aconteceu e percebemos, a partir das imagens refletidas no chão da sala, um motivo de pausa, de convite ao improvável. E os sujeitos, nessa situação específica - professora e alunos, ao adotar uma atitude estética, a partir da experiência vivenciada coletivamente, foram conduzidos na aquisição do conhecimento, no compromisso com as questões sociais e possivelmente, na aquisição de aptidões para a ação.

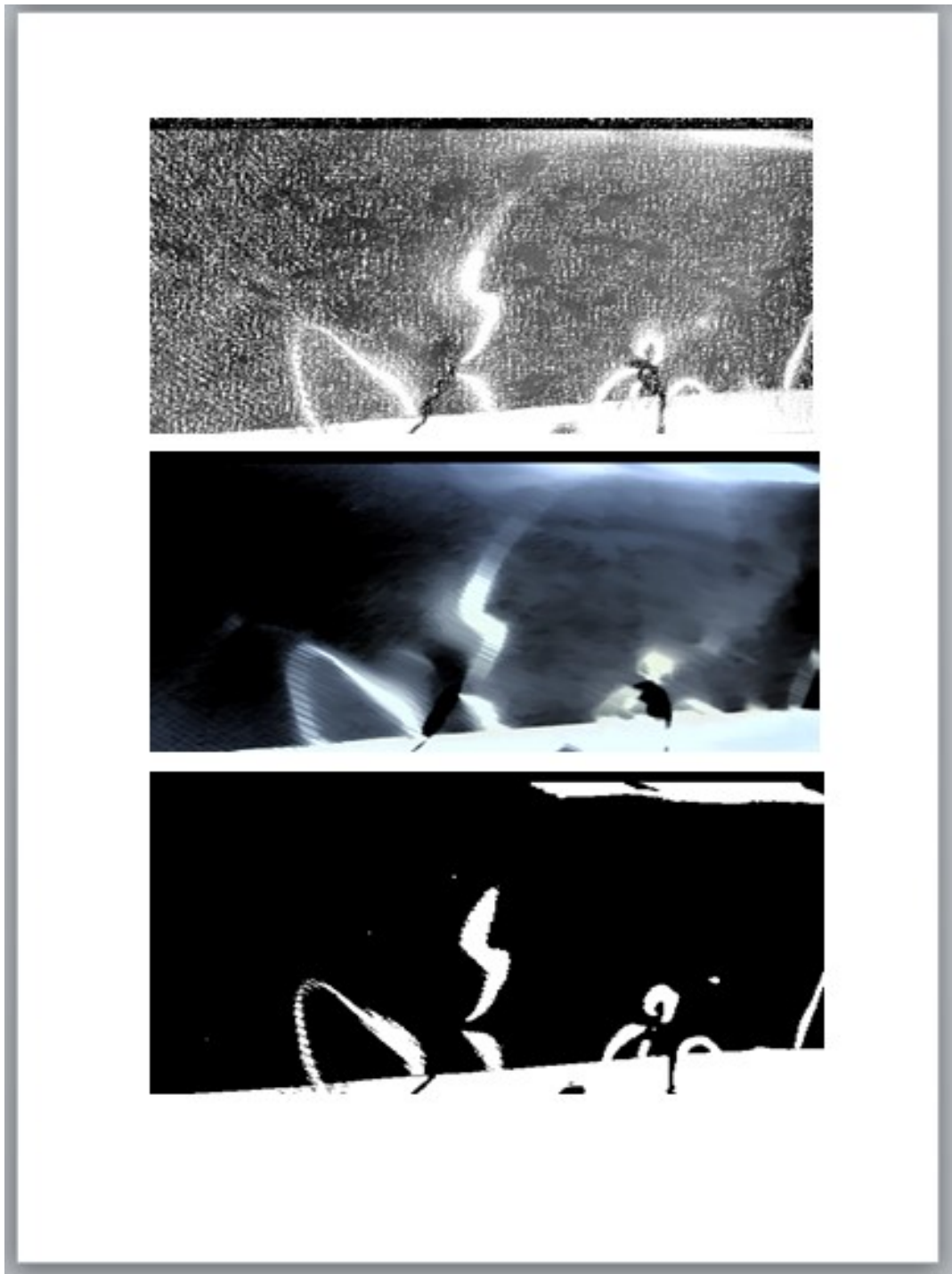
Em busca de produzir com intencionalidade algumas imagens, foi proposto aos alunos que pesquisassem em casa e trouxessem para a escola objetos, preferencialmente que fossem descartáveis, que refletissem a luz solar e/ou a luz artificial das lâmpadas e lanterna do celular. Com esses objetos em sala, produzimos várias imagens. Algumas abstratas, outras os alunos procuravam identificar com algum elemento conhecido. Imagens coloridas, imagens sem cor, imagens com formas geométricas, imagens disformes. Todas foram capturadas através da câmera do celular. Para exemplificar essa ação utilizo as imagens representadas a partir das fig. 4 e 5.

Fotografia 4 - A Luz como matéria pictórica. Imagem original.



Fotografia digital. Coleção particular, 2023.

Fotografia 5 - A Luz como matéria pictórica. Manipulação digital.



Fotografia digital. Coleção particular, 2023.

Em seguida, para cada imagem capturada foram feitas intervenções através da formatação da imagem no recurso "efeitos artísticos" do Word. Outra intervenção foi através da aplicação de mudanças de cor, fazendo um jogo interessante de composições utilizando cores diferentes.

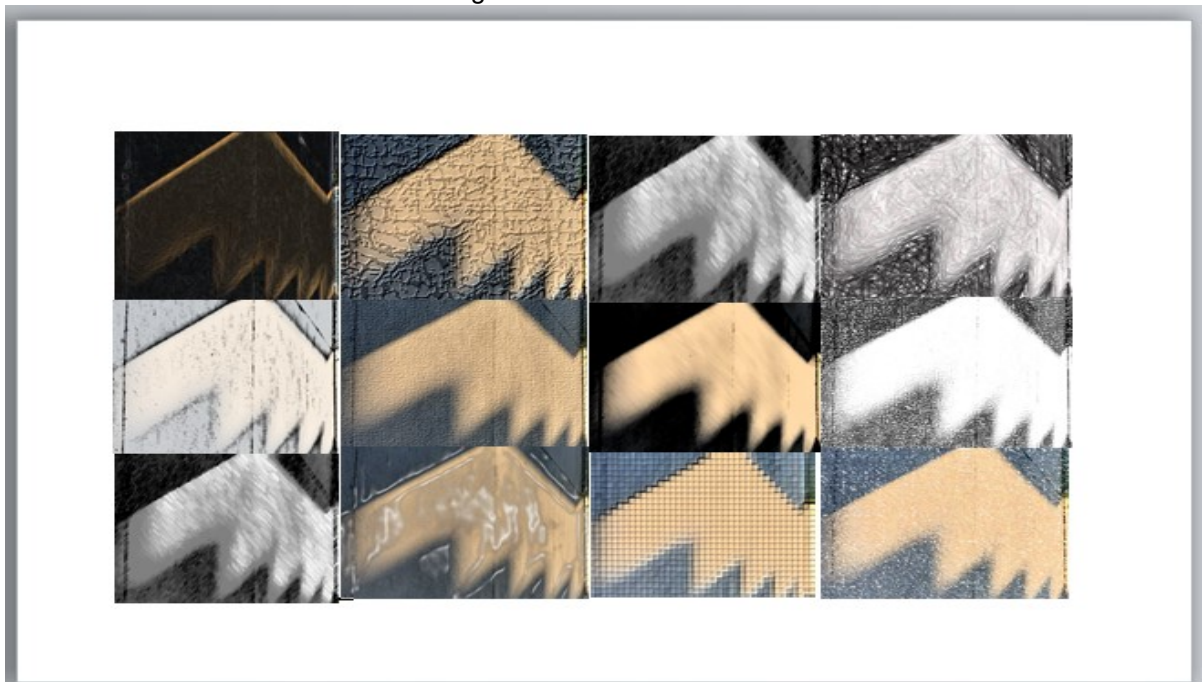
É possível compreender essa intervenção a partir dos efeitos artísticos nas fig. 6 e 7.

Fotografia 6 – Reflexo do Sol no pátio da escola



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Imagem original. Coleção particular, 2023.

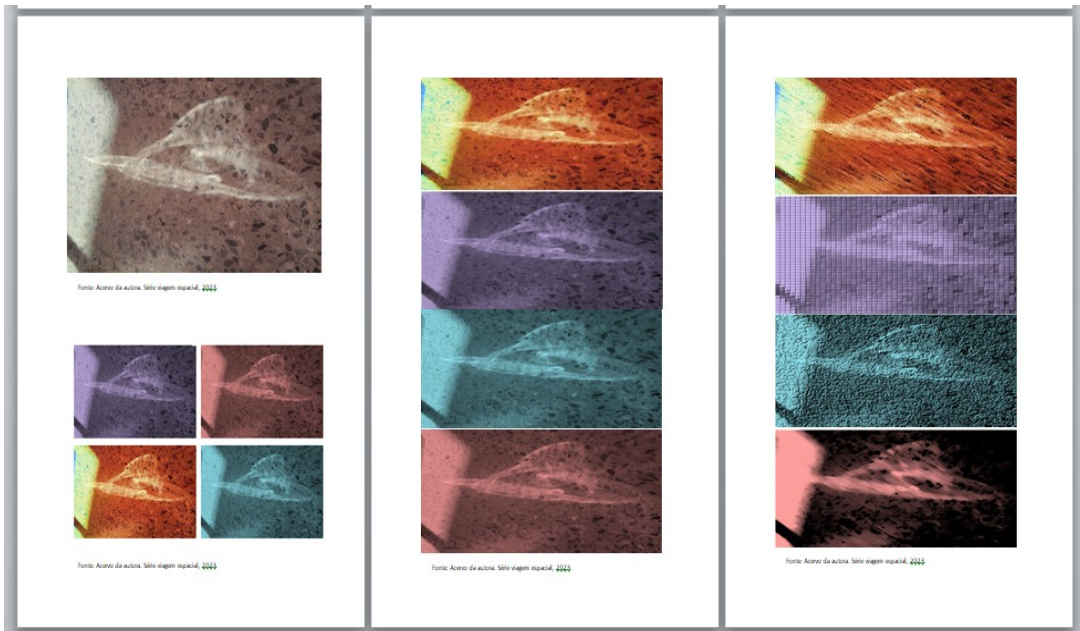
Fotografia 7 – Série Montanhas



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Manipulação digital. Coleção particular, 2023.

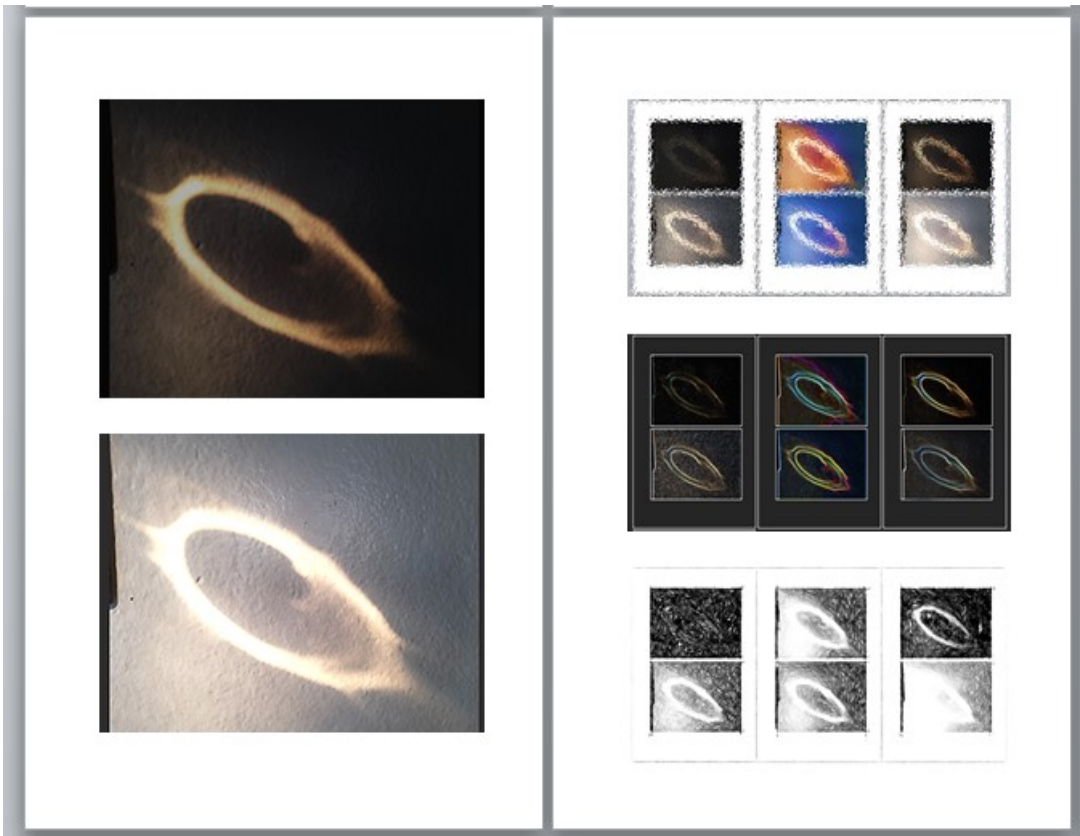
No que diz respeito ao processo de intervenção das imagens a partir dos recursos de formatação de cores do Word, utilizo as imagens capturadas no início do processo e que referenciam essa experiência estética. Essa ação pode ser observada nos modelos apresentados aos alunos que constam nas fig. 8, 9, 10 e 11.

Fotografia 8 – Série Objeto voador não identificado



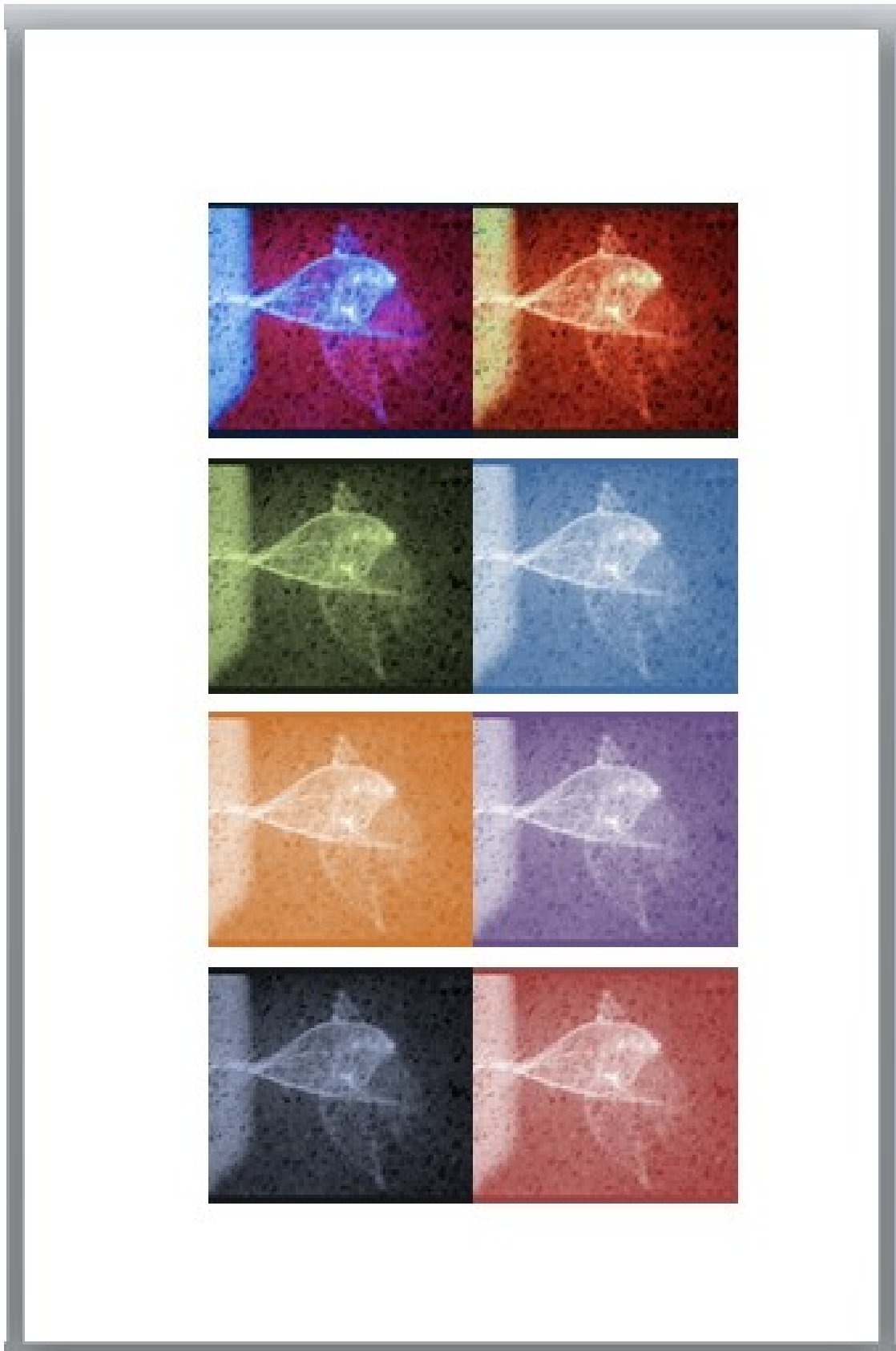
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Modelo de intervenção apresentado aos alunos. Coleção particular, 2023.

Figura 9 – Série Portal para o Universo



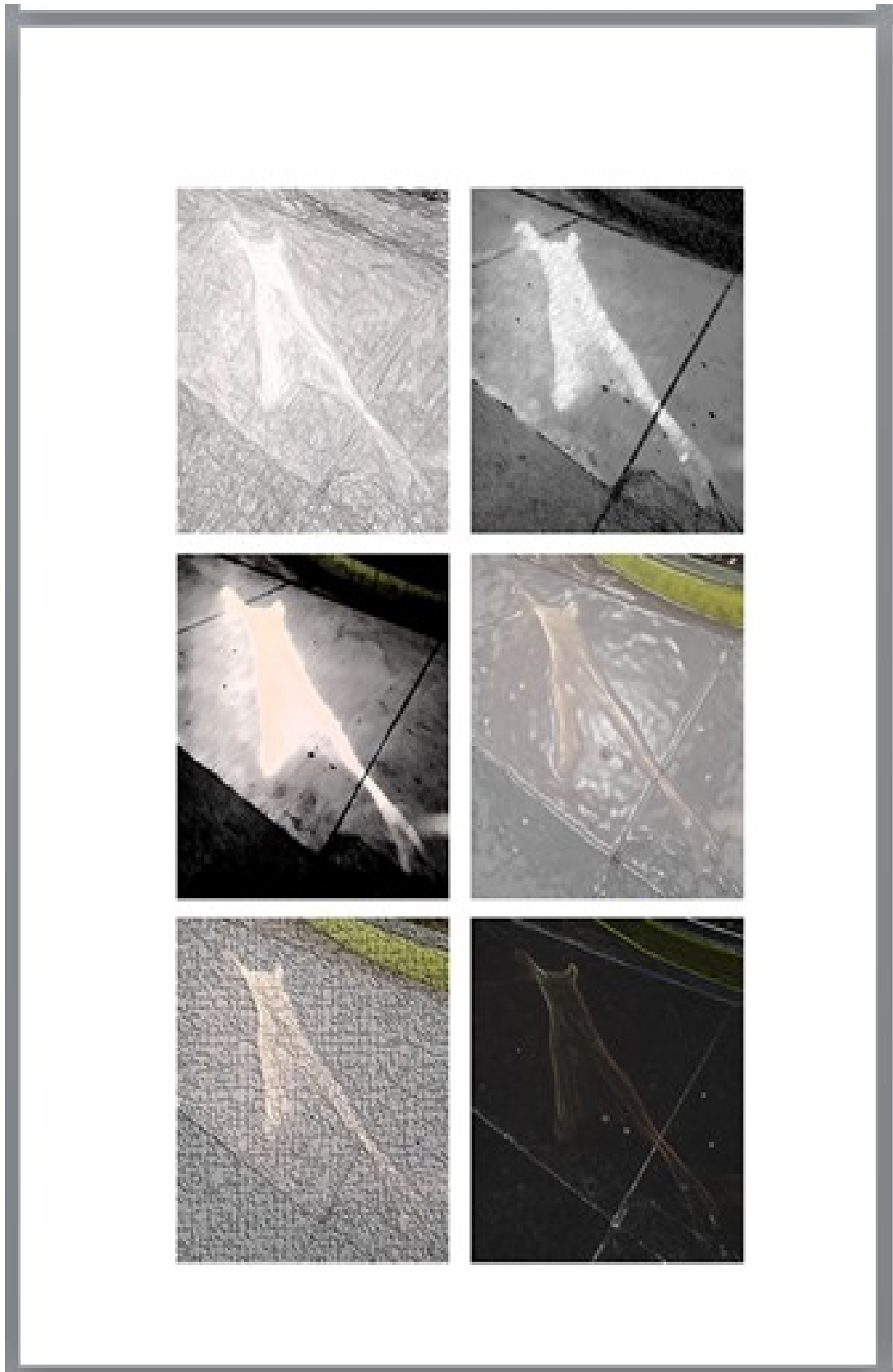
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Modelo de intervenção apresentado aos alunos. Coleção particular, 2023.

Fotografia 10 – Série Tubarões



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Modelo de intervenção digital apresentado aos alunos. Coleção particular, 2022.

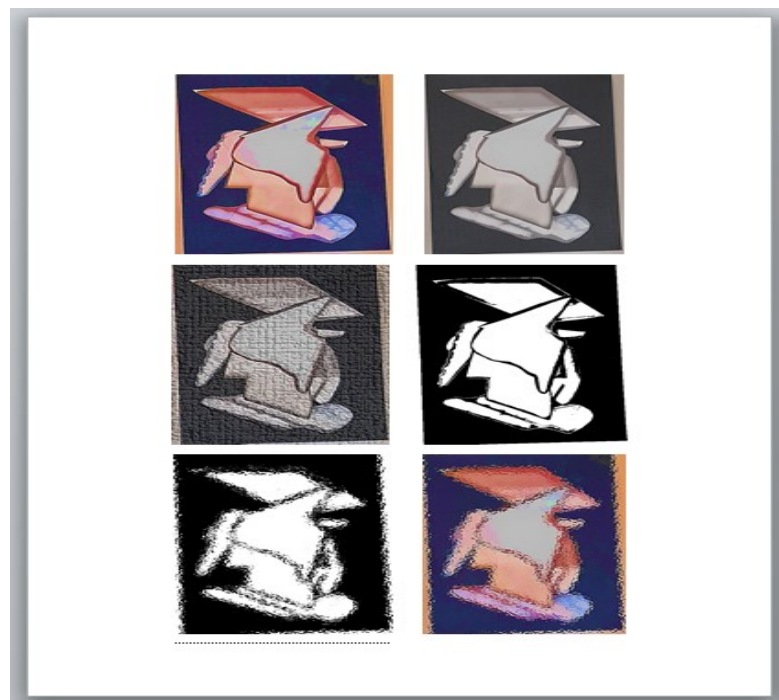
Fotografia 11 – Série Natureza morta



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Modelo de intervenção apresentado aos alunos. Imagem refletida pela placa de inauguração da escola. Coleção particular, 2022.

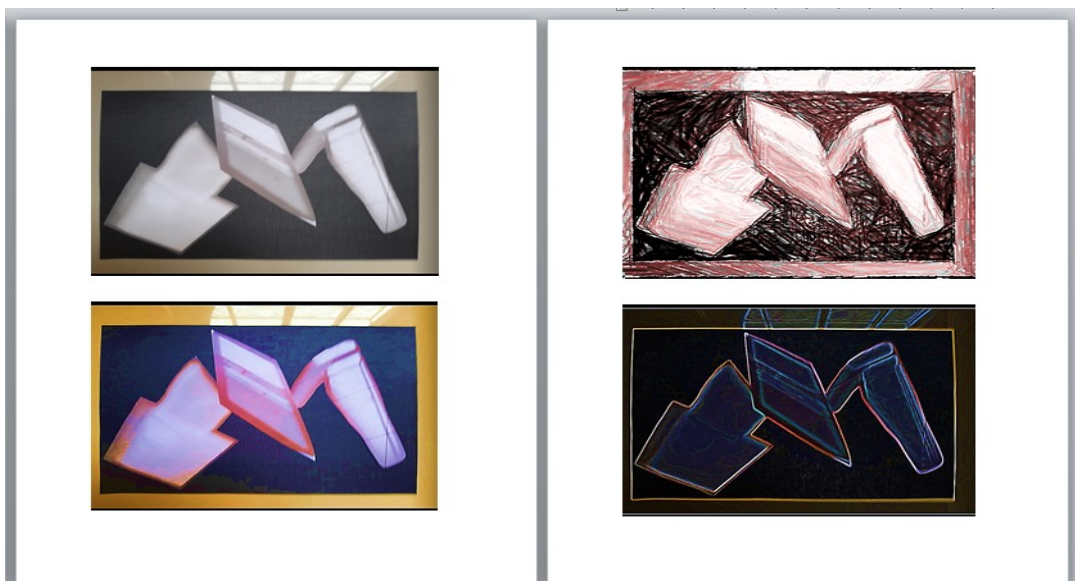
Outra intervenção feita, a partir das fotografias do reflexo da luz solar, foi a produção de composições visuais diversas utilizando cópias de xerox das imagens. A proposta da atividade era recortar as partes separando as regiões luminosas das regiões de sombra e através da colagem criar novas composições tanto com as regiões de sombra quanto com as regiões luminosas. Exemplos desta atividade são apresentados nas fig. 12 e 13.

Fotografia 12 - Série O guardião



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Colagem. Coleção particular, 2023.

Fotografia 13 – Série Letra M



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Colagem. Coleção particular, 2023.

Uma proposta interessante, realizada com a turma foi de reunir os objetos reais que eles trouxeram para produzir uma composição tridimensional. A ideia original era construir uma escultura com esses objetos, porém não foi possível realizá-la. Fica como proposta a ser cumprida futuramente. A seguir, nas fig. 14, 15 e 16, é possível verificar uma amostra destas composições.

Figura 14 – Composição de objetos reais



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Composição tridimensional. Original. Coleção particular, 2023.

Fotografia 15 – Série Natureza morta I

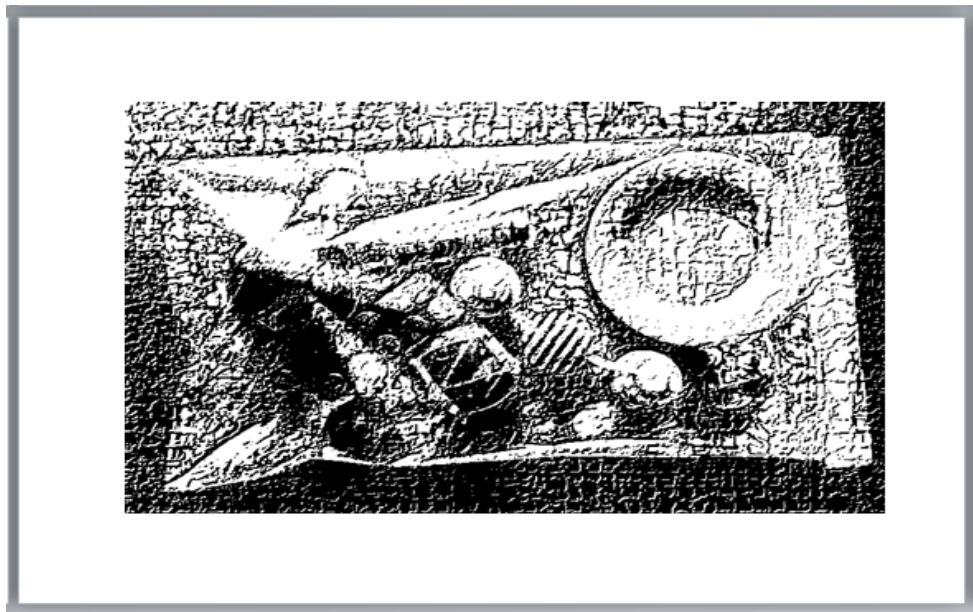


Figura 14: Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Intervenção digital. Natureza morta. Coleção particular, 2023.

Figura 16 – Série Natureza morta II

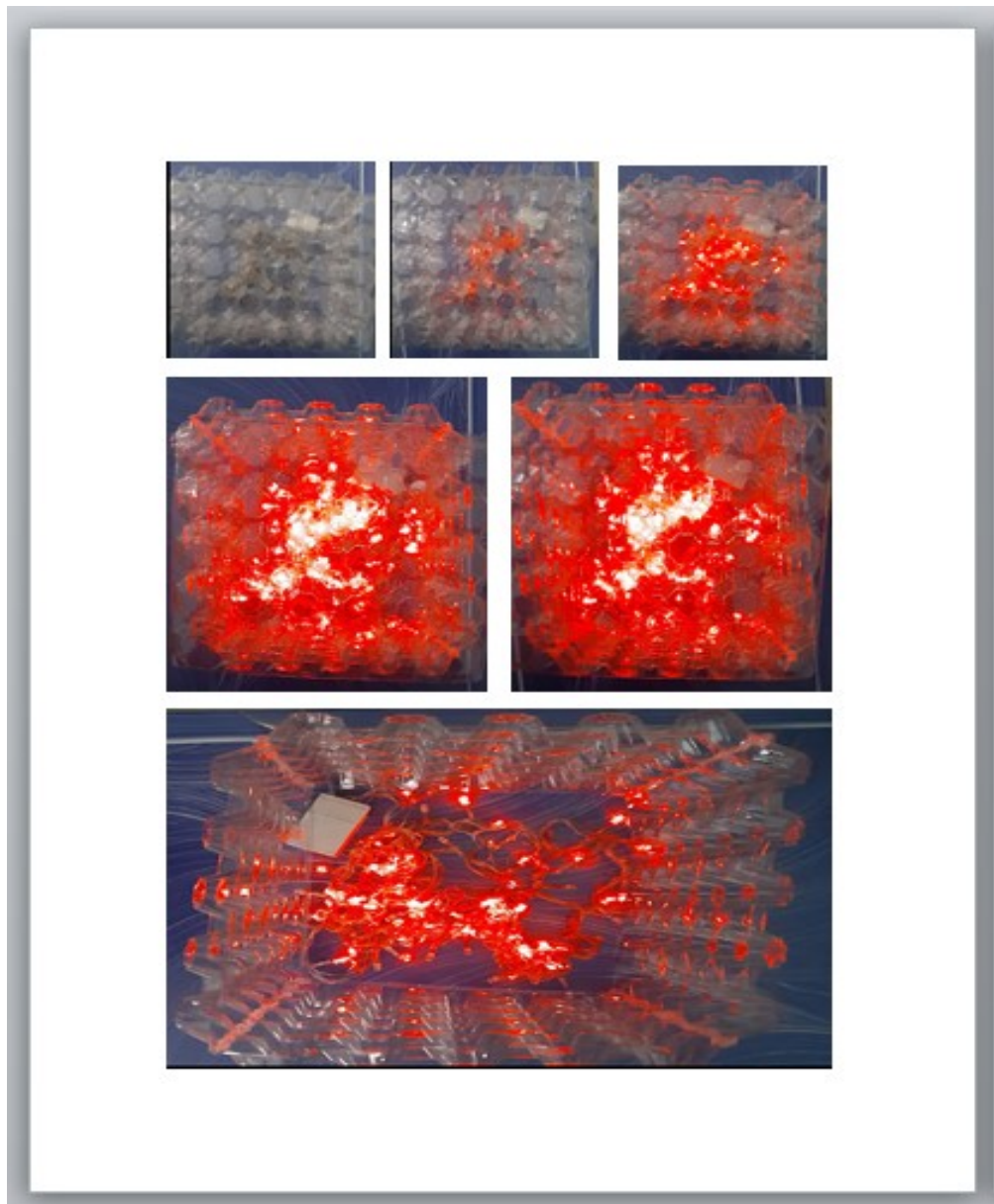


Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Intervenção digital. Natureza morta. Coleção particular, 2023.

Outra proposta que ficou sem conclusão devido à escassez de tempo foi a confecção de móveis produzidos com materiais metálicos. Porém, como atividade complementar, e substituindo o material da proposta original por material mais acessível foram feitas esculturas utilizando papelão encapado com papel laminado.

A finalização da experiência se dará através de uma exposição no auditório da escola, onde os trabalhos dos alunos serão colocados para apreciação e interpretação por toda a comunidade escolar. Neste momento acontece também uma mostra imersiva, utilizando os efeitos da luz artificial sobre alguns objetos produzidos com materiais recicláveis, principalmente o plástico como pode ser verificado na fig. 17. E, no caso das atividades que ficaram sem conclusão, e que já estiverem prontas no momento da exposição, elas também farão parte da coleção.

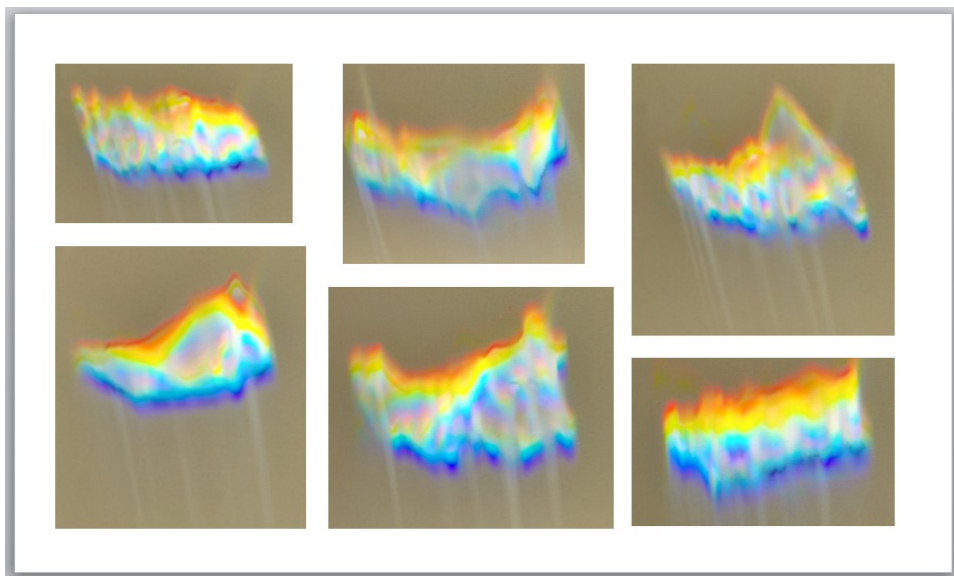
Figura 17 – Modelo de objeto plástico refletor de luz



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Modelo de objeto utilizado para a produção de material para a exposição imersiva no auditório. Coleção particular, 2023.

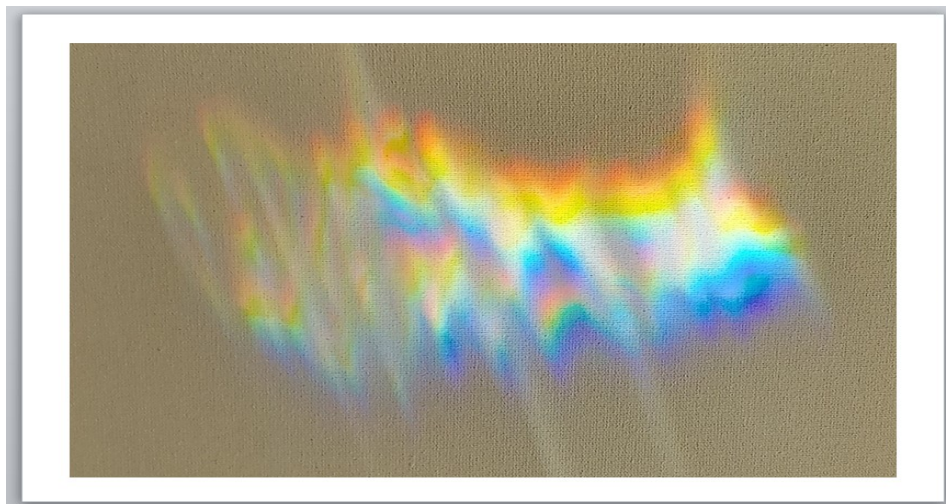
Para o trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa as ações realizadas ficaram voltadas para a compreensão das imagens a partir da leitura dos títulos de algumas obras que foram escolhidas. O outro recurso metodológico foi levar algumas obras sem título para que os alunos, ao analisar as imagens sugerissem um nome que estivesse de acordo com o que eles interpretaram. Esta tarefa de nomear as obras foi estendida para as obras que eles produziram no decorrer da experiência. Mas a primeira experiência foi a produção de arco-íris utilizando um texto instrucional do livro didático adotado pela escola, como mostra as fig. 17 e 18.

Figura 18 – Série Arco-íris I



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série arco-íris em papel ofício . Coleção particular, 2023.

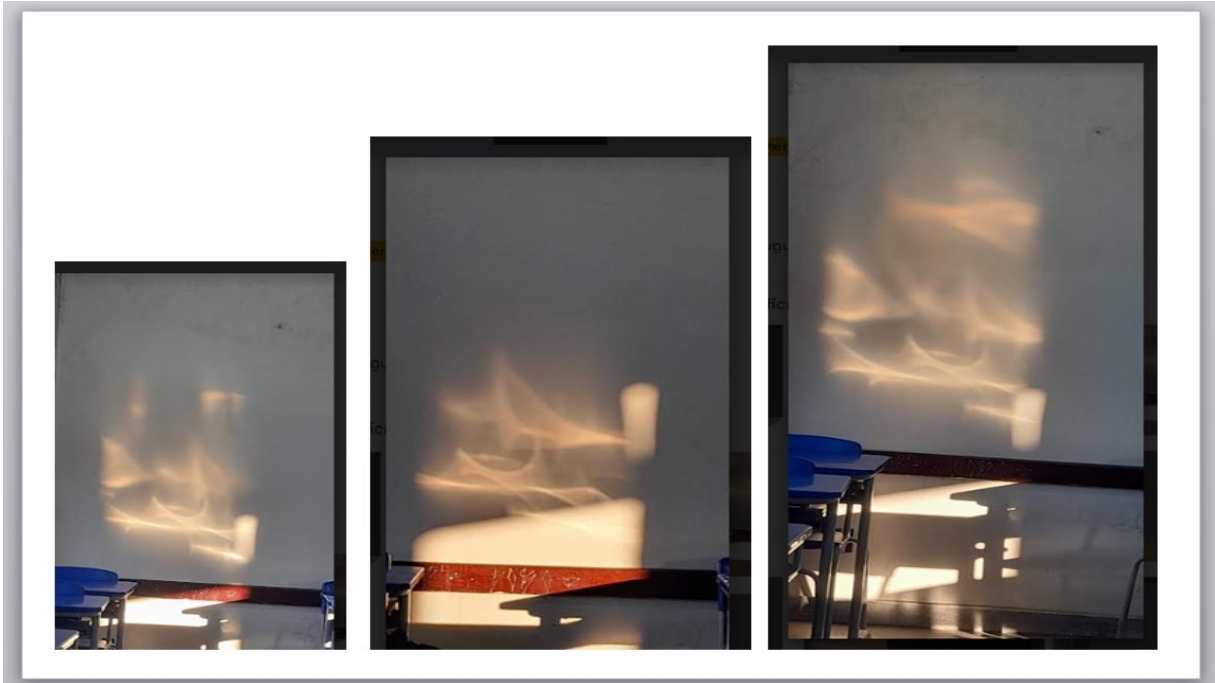
Figura 19 – Série Arco-íris II



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série arco-íris em tela. Coleção particular, 2023.

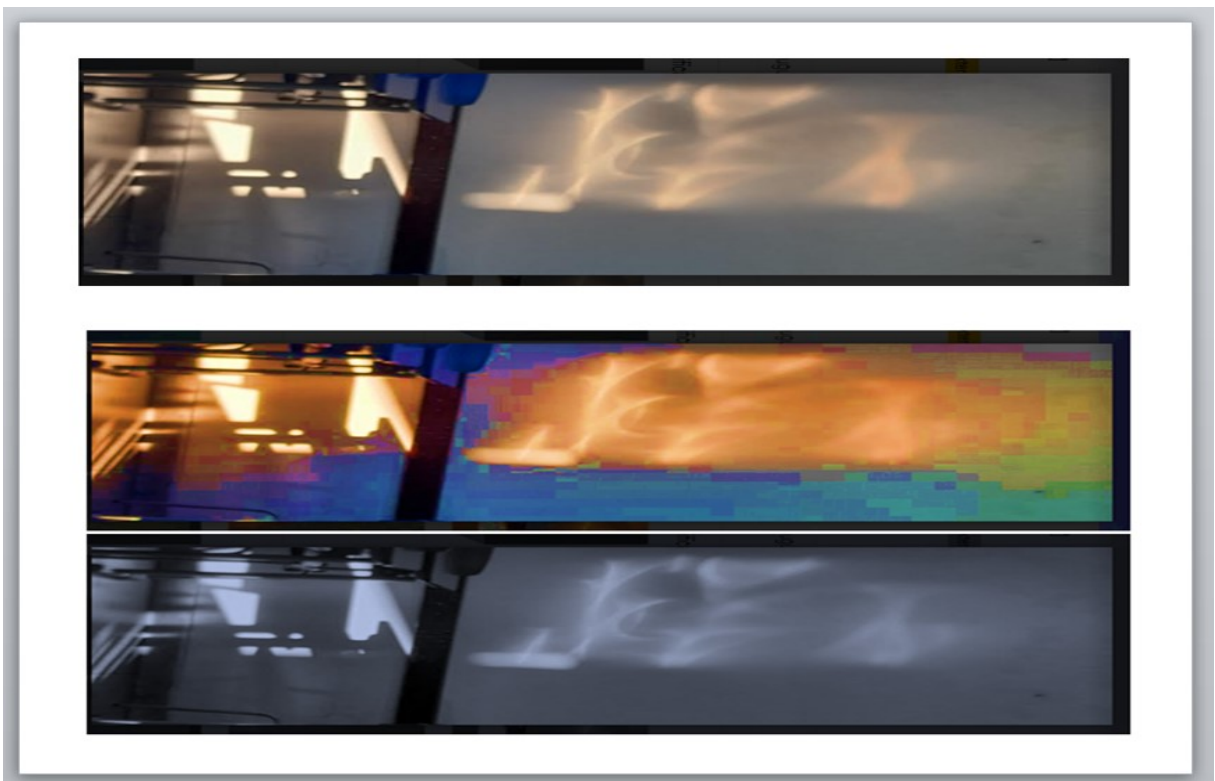
Nas fig. 19, 20, 21, 22 e 23 é possível visualizar algumas imagens levadas para a sala de aula para os alunos nomearem.

Figura 20 – Composições Luminosas I



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Sem Título. Coleção particular, 2023.

Figura 21 – Composições Luminosas II



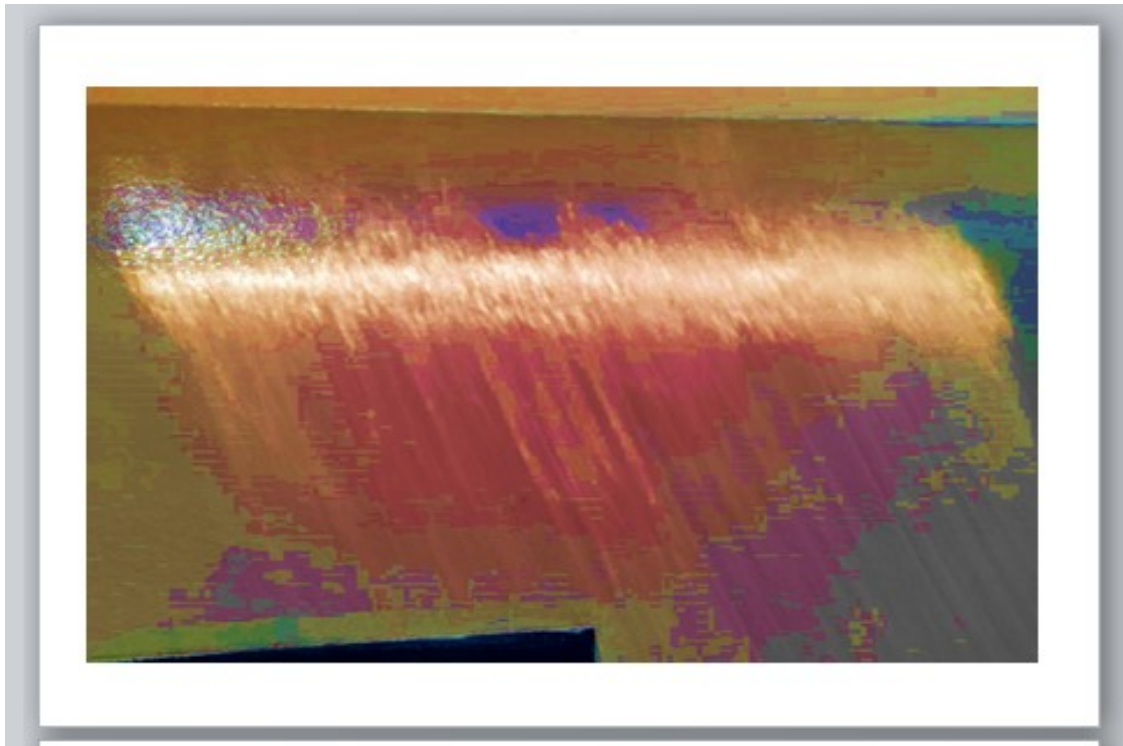
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Sem Título. Coleção particular, 2023.

Figura 22 – composições Luminosas III



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Sem Título. Coleção particular, 2023.

Figura 23 – Composições luminosas IV



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Sem Título. Coleção particular, 2023.

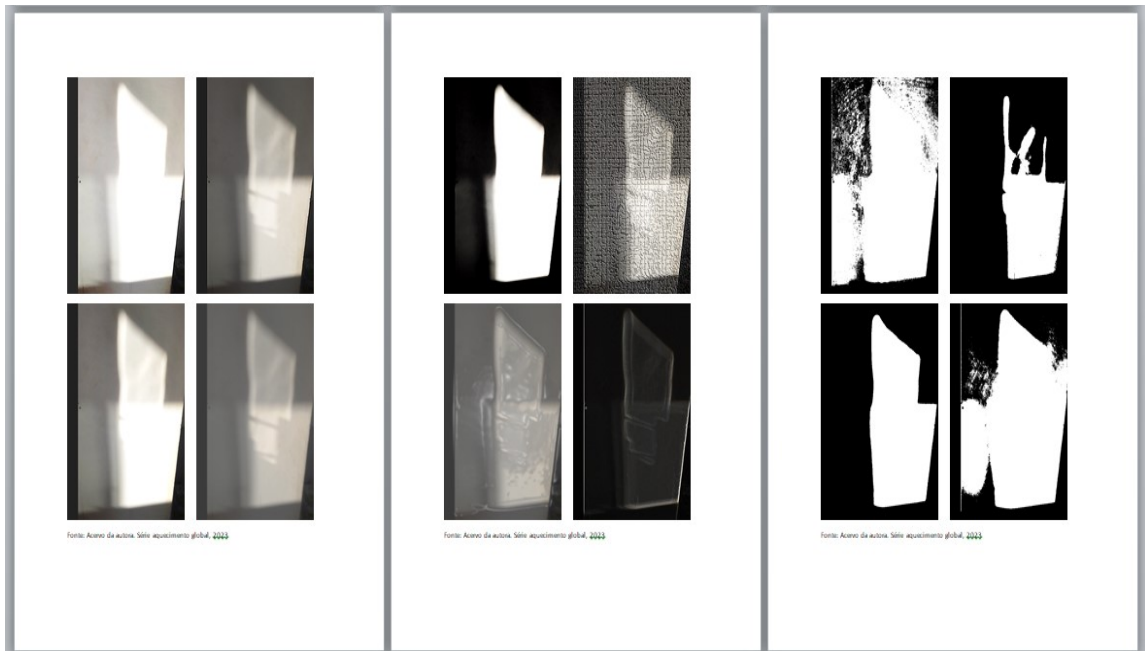
Outra proposta de atividade realizada foi a de interpretar os títulos escolhidos para algumas imagens capturadas e modificadas digitalmente. As fig. 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31 exemplificam esta interpretação acerca do título das fotografias.

Figura 24 – Composições Luminosas V



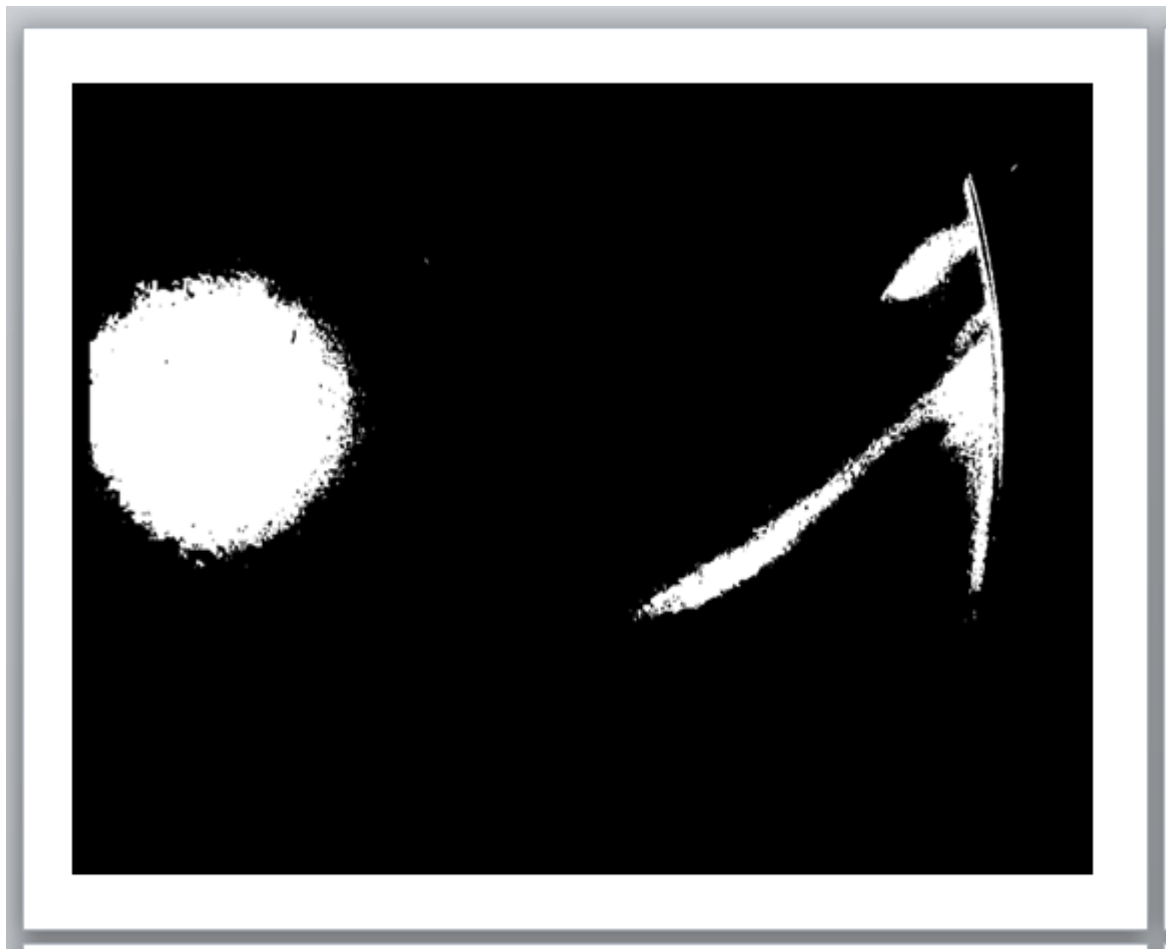
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Intervenção digital. Série água-luz. Coleção particular, 2023.

Figura 25 – Composições Luminosas VI



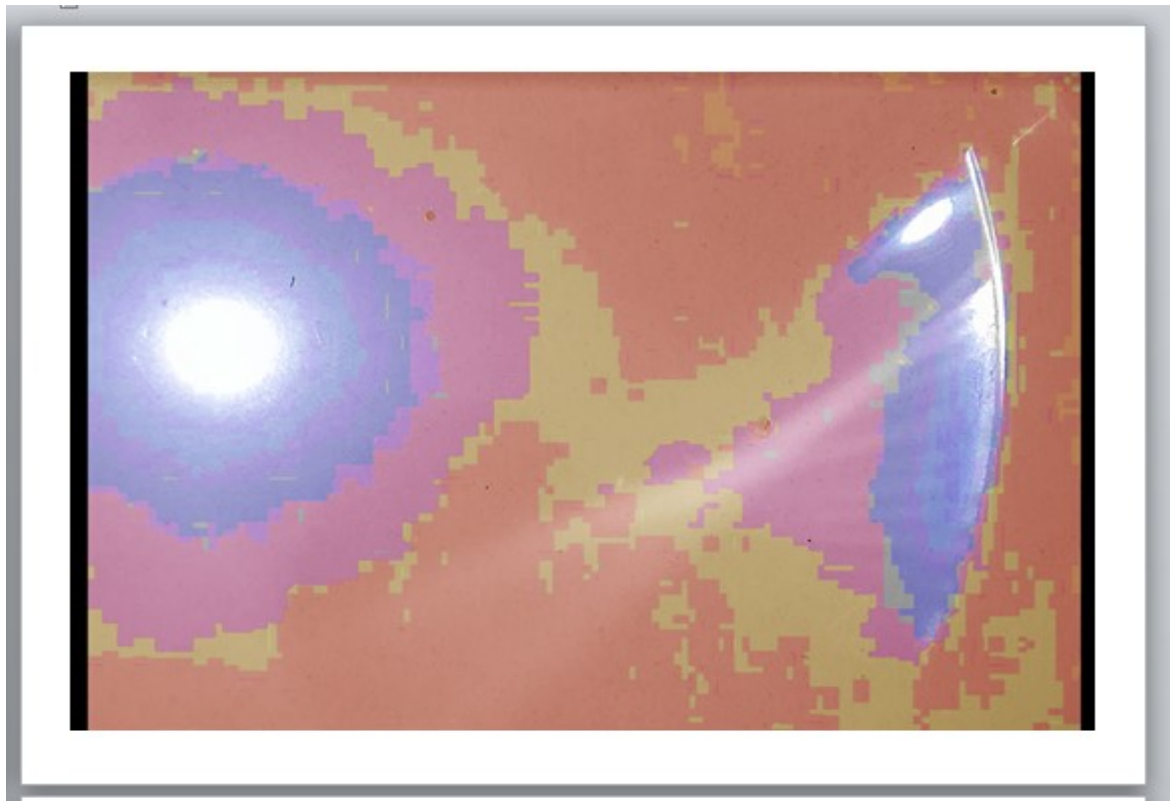
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Aquecimento global. Coleção particular, 2023.

Figura 26 – Composição Luminosa VII



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Satélite natural. Coleção particular, 2023.

Figura 27 – Composição Luminosa VIII



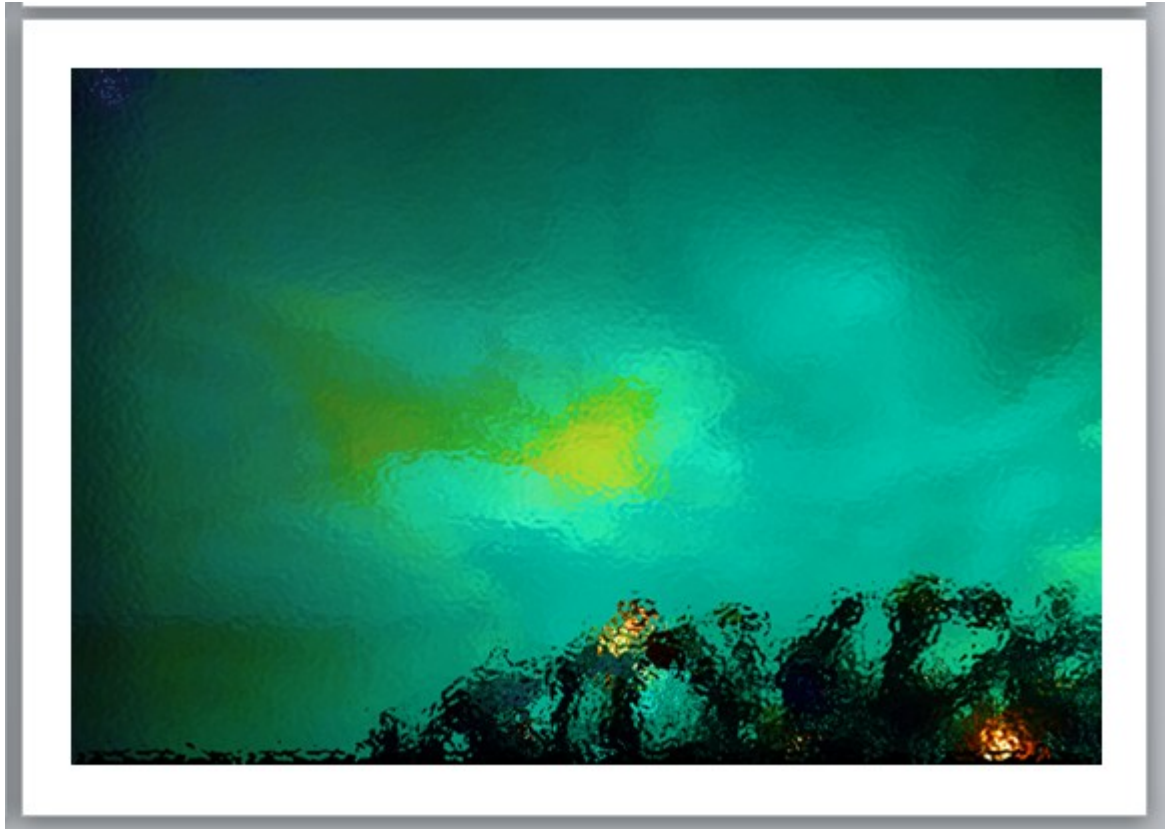
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Satélite natural. Coleção particular, 2023.

Figura 28 – Composição Luminosa IX



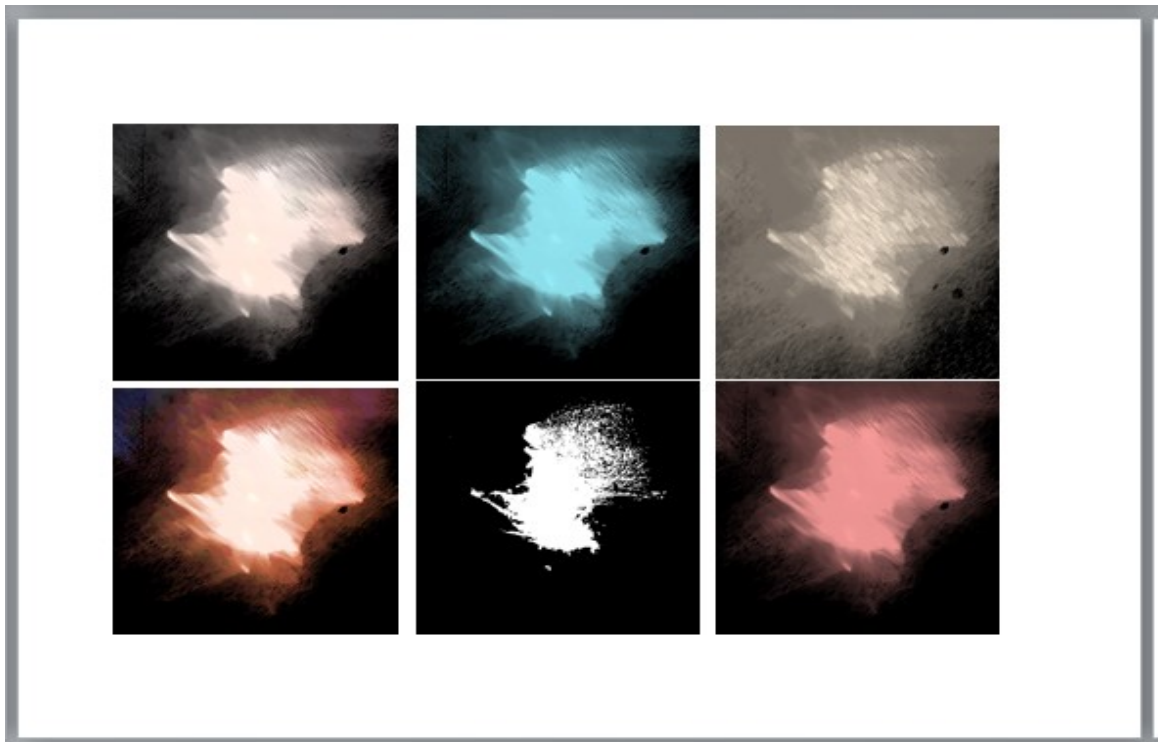
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Luz-arte. Coleção particular, 2023.

Figura 29 – Composição Luminosa X



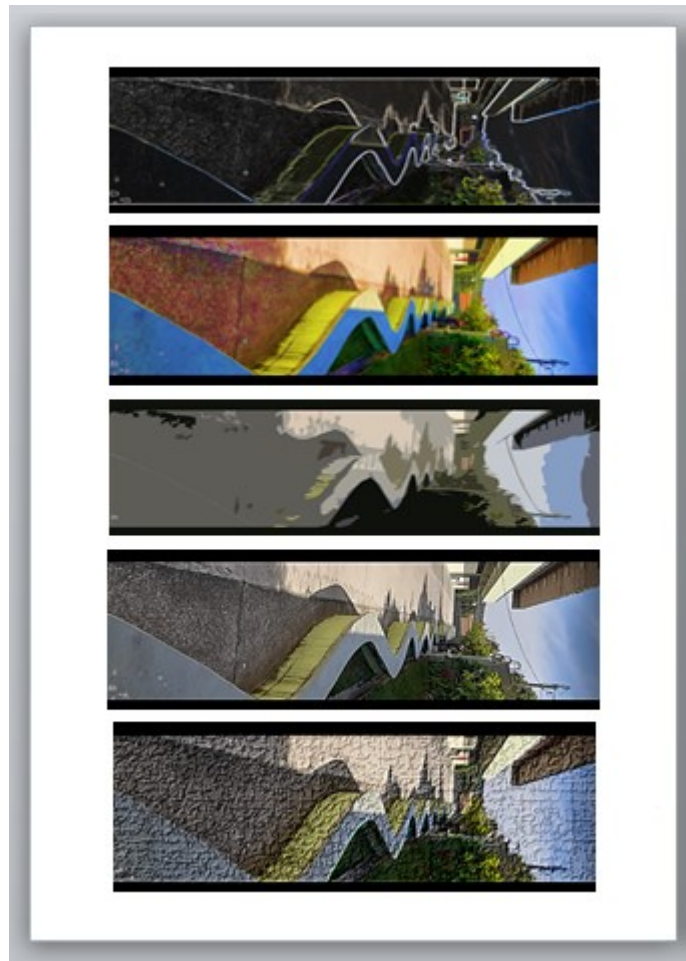
Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Estrela de Belém. Coleção particular, 2023.

Figura 30 – Composição Luminosa XI



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Imagem Luz. Coleção particular, 2023.

Figura 31 - Composição Luz e sombra I



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Linhas e Curvas. Coleção particular, 2023.

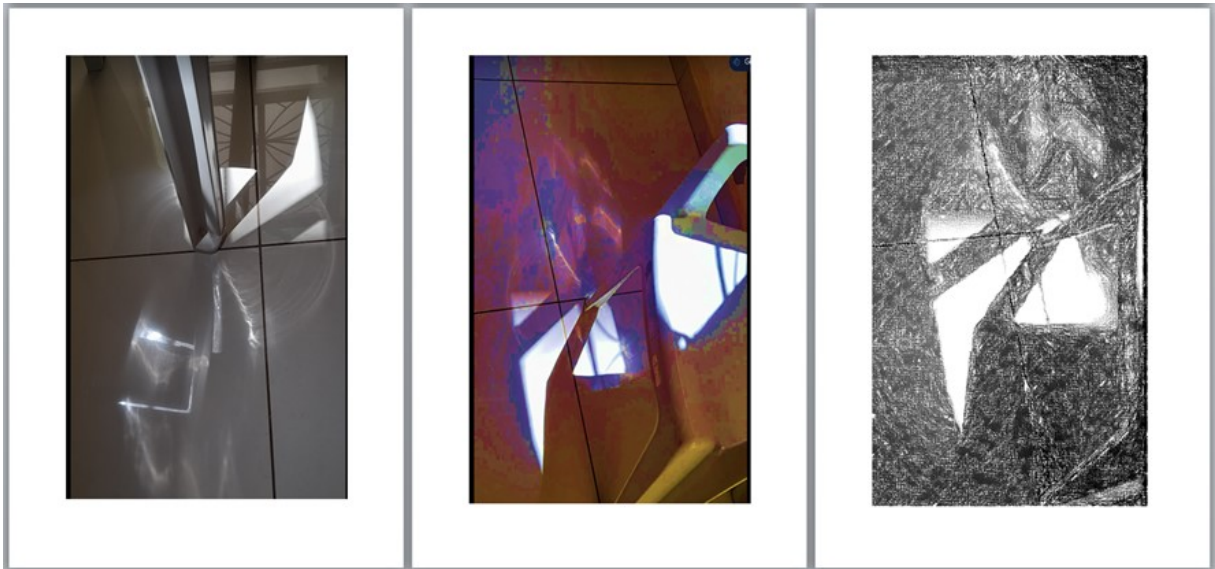
Figura 32 – Composição Luz e Sombra II



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Litoral. Coleção particular, 2023.

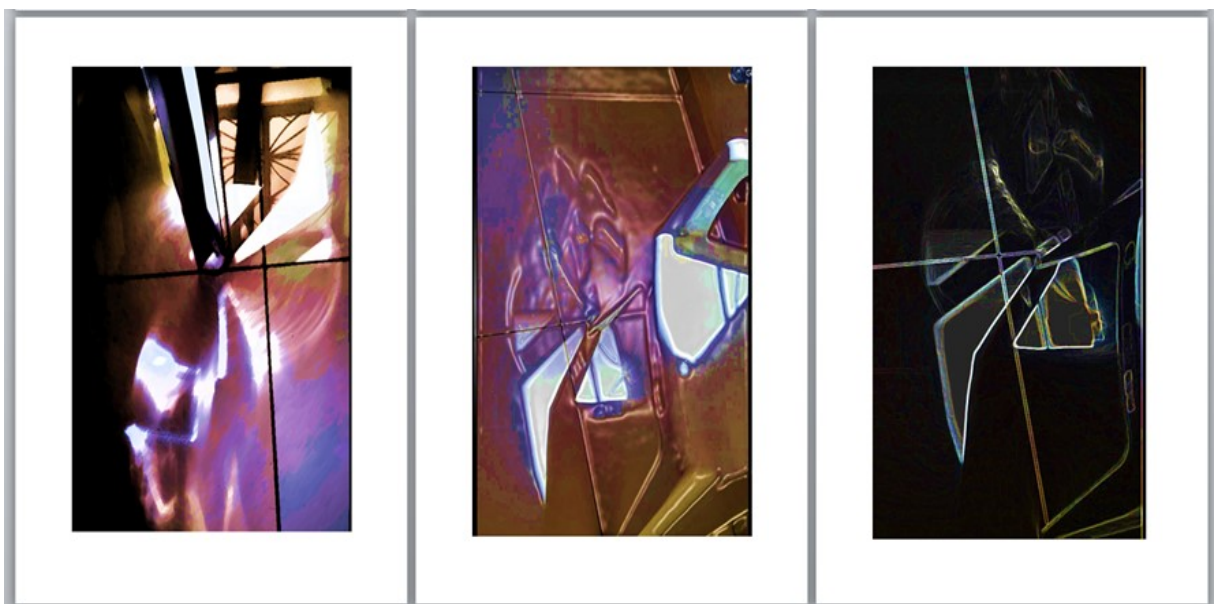
No diálogo com o componente curricular de Matemática, fizemos um paralelo com a geometria, grandezas e medidas. E, mesmo não trabalhando com Ciências, foi necessário elencar algumas informações inerentes à refração e reflexão da luz, temperatura, intensidade e posicionamento do Sol. Essa possibilidade interdisciplinar contribuiu para o crescimento do projeto. Nas fig. 32 e 33 aparecem imagens luminosas que remetem a figuras geométricas.

Figura 33 – Composição Luz e Sombra III



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Triangulação. Coleção particular, 2023.

Figura 34 – Composição Luz e Sombra IV



Fotografia digital. A Luz como matéria pictórica. Série Triangulação. Coleção particular, 2023.

4.3 Relatos do processo

Figura 35 – Territórios e Materialidades da Luz



Fotografia digital. Territórios e materialidade da luz. Coleção particular, 2023.

Apesar de Larrosa (2017) considerar a metodologia de busca da informação e em seguida a exposição de opinião um dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem que impossibilita a experiência, recorri a este procedimento didático para expressar os resultados da experiência estética relatada nesta pesquisa por entender que na e para a leitura de imagem a busca de informações contidas em outras obras de arte, devidamente apreciadas e contextualizadas, balizaram a construção de cada aluno e criaram um elo de significados entre o fazer individual ou coletivo.

Foram utilizados vários materiais de pesquisa relacionados ao tema da experiência estética, propiciando informações sobre as características de produção em artes visuais que contemplavam os movimentos artísticos que estavam de acordo com nossa linguagem e expressão em arte.

Para cada atividade realizada, o interesse e o entrosamento dos alunos iam aumentando. Isso foi muito importante para a continuação da proposta. A partir do momento que a Luz que entrava na sala foi abordada sob outro enfoque, a percepção sobre novas imagens refletidas se tornou uma constante. Os materiais escolares se tornaram objetos de análise contínua para averiguar se refletiam ou a luz ou não, se produziam ou não novas imagens.

Desde o primeiro momento da chegada à sala de aula, os alunos já demonstravam as figuras que nos aguardavam na parede do fundo da sala. E na medida em que o tempo passava, as imagens iam se modificando e adquirindo novas formas. Essas mudanças eram acompanhadas com muito entusiasmo.

Na volta do recreio chegavam com relatos de imagens que haviam percebido em outros espaços da escola. Quando voltavam da biblioteca, chegavam eufóricos com as imagens produzidas pelo reflexo do livro nas paredes dos corredores da escola. Faziam relatos das formas figurativas, geométricas e abstratas que iam surgindo na medida em que percorriam o caminho da biblioteca até a sala de aula.

A chegada do diário da turma passou a ser um evento muito esperado. Ao atravessar a porta com ele, o jogo de imagens em movimento produzido pelo reflexo do Sol na superfície branca da encadernação encantava a todos. Quanto mais movimentos eram feitos, mais as figuras se movimentavam e ganhavam novas formas. Parecia-se com as animações que vimos nos desenhos animados.

Outro fato que se tornou um acontecimento foi quando cheguei com a caixa para acomodarmos os objetos que eles trouxeram de casa. Uma das leituras foi de que a caixa fazia lembrar a França e suas obras de arte. Quando eu disse que havia encapado a caixa com papel de presente os alunos ficaram incrédulos. É verdade que fiz questão de escolher um papel que nos fizesse pensar em arte: em linha, em movimento, em combinações de cores, etc., porém fiquei surpresa com essa apreciação efusiva. Foi interessante verificar que a própria caixa se tornou objeto de apreciação, análise e contextualização.

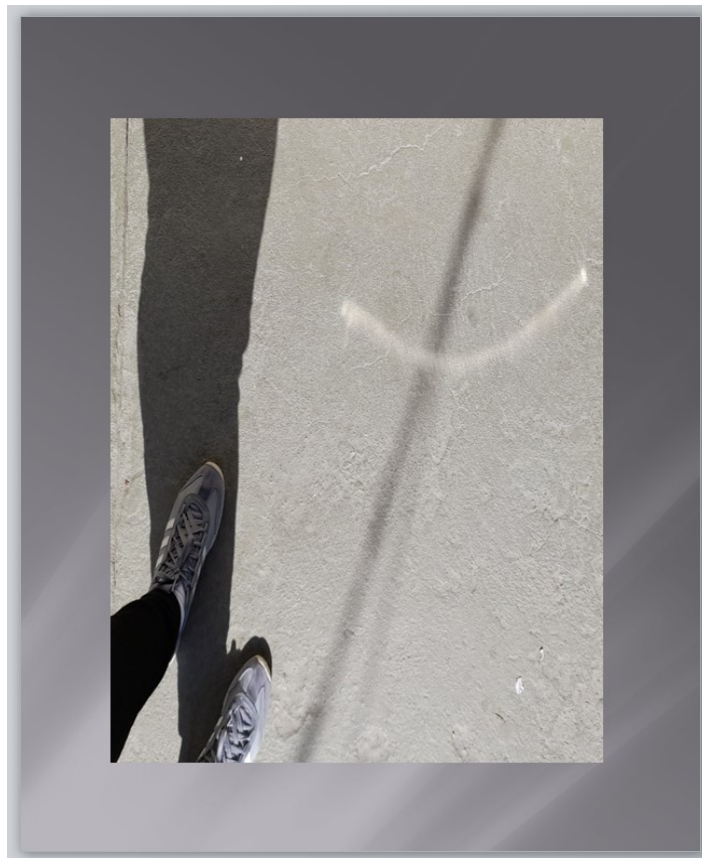
Para cada momento do projeto foi possível perceber que a matéria luz como componente pictórico foi realmente repleta de significado. Dos momentos desta prática posso relatar vários acontecimentos, porém para ilustrar os experimentos ocorridos durante esta pesquisa recorrerei a mais dois exemplos, por considerá-los relevantes para a contextualização do nosso processo de produção artística.

O primeiro refere-se ao momento em que era feita a comprovação se os objetos que eles trouxeram refletiam ou não a luz solar e/ou artificial. Quando utilizou-se a luz da lanterna as imagens refletidas não ficaram muito nítidas e o que mais chamou a atenção dos alunos foi a projeção das sombras dos objetos na parede. Pelo fato de a maioria dos objetos serem transparente, eles associaram as imagens aos mecanismos de diagnósticos por imagens dos Raios-X e ultrassom. E, ao refazer o teste, utilizando a luz do Sol, o foco ficou nas imagens produzidas por seus raios refletidos na parede. Este acontecimento fez com que se tornasse possível ampliarmos nosso foco para a produção de imagens que permitissem uma imersão luminosa dos estudantes da turma na própria sala de aula e a extensão dessa performance para os demais alunos da escola no espaço do auditório.

O segundo momento aconteceu quando estávamos produzindo as esculturas em papelão forrado com papel laminado. Ao abrir, propositalmente, o papel laminado perto da porta um feixe de luz percorreu todo o teto da sala. E o que se ouviu foi um unísono: “OH!!!!!!!” que também percorreu a sala toda. E dessa experiência, eles automaticamente compreenderam que a escolha do material para a confecção das nossas esculturas devia-se a essa projeção. E a primeira coisa que eles fizeram ao terminá-la foi fazer o teste para ver o que suas esculturas projetaram como imagens no chão, parede e teto da sala.

Devido à impossibilidade de apresentar as produções dos alunos por questões autorais e de uso de imagem, as imagens utilizadas nesta pesquisa são de autoria própria e, confeccionadas exclusivamente como material para as aulas de arte com essa turma. E, juntamente com as imagens retiradas das diversas mídias sociais, e apresentadas apenas no contexto da sala de aula, respaldam o processo ensino aprendizagem dessa experiência estética. A partir da leitura e interpretação contextualizada dessas obras foi possível elencar vários elementos constituintes do fazer artístico e colocá-los em prática.

Figura 36 - Um sorriso no meio do caminho



Fotografia digital. Territórios e materialidade da luz. Coleção particular, 2023.

Para finalizar este relato utilizo a imagem luminosa que encontro no final de todas as manhãs ensolaradas quando concluo o primeiro turno da minha jornada. E sinto que o trabalho se tornou menos árduo. As pedras continuam no caminho. Mas, nesta possibilidade de deixar que algo novo acontecesse, vislumbro todos os dias que existem mais coisas além das pedras no caminho. Então, guardo comigo este acontecimento e reafirmo: Em cada imagem criada há muito mais do que o que está ali representado. E se digo que no meio do caminho tem um sorriso... É porque tem um sorriso no meio do caminho!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui apresentadas conclui-se que o objetivo das atividades artísticas na escola não é simplesmente mostrar reproduções de objetos de arte, mas levar o aluno a experimentar os conhecimentos artísticos e a apreciação e produção artística. As atividades que propiciam as competências e habilidades para uma produção autoral na escola deve contemplar uma leitura mais descritiva da imagem até chegar a uma abordagem reflexiva que possibilite atribuir significados para os objetos artísticos.

No intuito de elencar os princípios e meios para que tais competências e habilidades fossem consolidadas, as ações aqui relatadas, pautaram-se de forma satisfatória nas proposições da abordagem triangular apresentadas por Ana Mae Barbosa. Ao propor a articulação dos processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criativos em torno das produções em Arte e priorizar a leitura da imagem a partir da contextualização, a experiência estética relatada nessa pesquisa referenda a necessidade de colocar em prática os três eixos que estão amparados na abordagem triangular: o apreciar, o contextualizar e o fazer.

A prática desta experiência prescindiu, portanto, de uma didática que abordou a obra como um campo de sentidos complexos ao apresentar o que é expresso nas imagens e objetos através de uma leitura que privilegiou os elementos históricos, sociais, vivenciais e subjetivos dos sujeitos que se inter-relacionaram com as imagens aqui exemplificadas, compreendendo-as na sua totalidade enquanto objeto artístico inserido em um determinado contexto.

Portanto, essa pesquisa trouxe alguns elementos que ampliaram a percepção sobre o fazer docente e apontaram ações possíveis de serem colocadas em prática na sala de aula, reforçando a discussão sobre as diferentes formas de materialidades e linguagens do fazer artístico na contemporaneidade. Permitiu também compreender que recursos tecnológicos simples podem conferir características interessantes para a produção de imagem.

É relevante referendar a ideia de que o tema abordado em sala de aula, a priori, partiu de escolhas subjetivas do educador e que ao engajar nessa proposta foi possível acionar mecanismos inimagináveis para a concretização desse projeto

didático. Porém, se essa escolha não dialogasse com a percepção dos alunos sobre este tema, o processo de ressignificação não seria consolidado.

Logo, cada ação, vista isoladamente e/ou como um conjunto de práticas inter-relacionado favoreceram para que os alunos se engajassem nessa prática de apreciação das imagens analisadas, na contextualização dessas imagens com o contexto histórico e social, e conseqüentemente, sentirem-se a vontade para produzir suas próprias imagens e analisá-las criticamente a partir do embasamento teórico que lhes foram apresentados.

O fazer artístico aplicado ao ensino de Artes deve englobar o exercício com as diferentes técnicas, linguagens e materialidades artísticas e, imprescindivelmente, a contextualização da produção em arte no decorrer da história. É a partir dessa contextualização que se torna possível identificar as relações de poder que estão arraigadas na construção e reprodução dos sistemas sociais. É apenas quando interpretamos assertivamente as imagens que nos chegam é que criamos condições para dialogar com essa forma de expressão de modo crítico e consciente. É essa criticidade e consciência que nos habilita a construirmos uma narrativa própria.

O sucesso dessa atividade didática somente foi possível porque esteve respaldada por estudos relevantes sobre o ensino aprendizagem em arte, sobre o uso do elemento luz no decorrer da história e a sua utilização como material pictórico na contemporaneidade, na apreciação das obras produzidas por artistas que foram referência e na produção individual e coletiva dos alunos e pesquisador-educador.

Todas essas ações estão elencadas na abordagem triangular que serviu de parâmetro para essa pesquisa e que corroboram para a sua atualidade no ensino aprendizagem e para as produções artísticas contemporâneas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Cortez Editora, 2018. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Inquieta%C3%A7%C3%B5es_e_mudan%C3%A7as_no_ensino_da/n3doDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=BARBOSA,+Ana+Mae.+Inquieta%C3%A7%C3%B5es+e+mudan%C3%A7as+no+ensino+da+arte&printsec=frontcover. Acesso em 25 jun. 2023

BARBOSA, A. M. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.127855. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 07 de jun. 2023

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. -3. Ed.- Brasília: A Secretaria, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10> acesso em 30 mai. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, Ivan Cláudio. **O que é uma sequencia didática**. Blog Prof.º Dr.º Ivan Cláudio Guedes. Disponível em: <https://www.icguedes.pro.br/sequencia-didatica-passo-a-passo>. Acesso em 07 de jul. 2023.

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**. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais a Distância. Vol. 1, 2008. Disponível em: https://virtual.ufmg.br/20212/pluginfile.php/516507/mod_resource/content/1/TEXTOS%20FUNDAMENTOS%20DO%20ENSINO%20DA%20ARTE%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: João Wanderley Geraldi, Cristina Antunes. Ed. Autêntica, 2017. ISBN 8582174365, 9788582174364 Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=8nkjDgAAQBAJ> acesso em 20 mai. 2023.

LOSADA, Terezinha. **O círculo (Isabel Allende), o quadrado (Antônio Dias) e o triângulo (Ana Mae Barbosa)**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 231-245, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 28 mar. 2023.

LOYOLA, Geraldo Freire; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **O Laboratório-Ateliê: elaboração de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem em Arte**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 7, n.14: nov.2017. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PEREIRA, Marcos Villela. **Contribuições para entender a experiência estética**. Revista Lusófona de Educação n.º 20 (2012). Edições Universitárias Lusófonas. url <http://hdl.handle.net/10437/2811> issn: 1646-401X. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/2811/1/Pereira.pdf>. Acesso em 20 de maio 2023

RAMOS, M. G. M. **Sombra, Contraponto da Luz: matérias impalpáveis**. In: Arte: Limites e Contaminações, 2007, Salvador. 15º Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: ANPAP, 2007. V. 02. p. 71-79. Disponível em: http://www.anpap.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Anais-Anpap15_vol02.pdf#page=71. Acesso em 27 de out de 2022.