

# Conteúdos do *Ensino Fundamental*

Artes visuais nos anos iniciais



# ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Clélio Campolina Diniz  
*Reitor*

Rocksane de Carvalho Norton  
*Vice-Reitora*

### Pró-Reitoria de Graduação

Antônia Vitória Soares Aranha  
*Pró-Reitora*

André Luiz dos Santos Cabral  
*Pró-Reitor Adjunto*

Fernando Selmar Rocha Fidalgo  
*Coordenador do Centro de Apoio à Educação a Distância*

Ione Maria Ferreira de Oliveira  
*Coordenadora da UAB UFMG*

### Faculdade de Educação

Samira Zaidan  
*Diretora*

Antônio Júlio de Menezes Neto  
*Vice-Diretor*

### Curso de Pedagogia UAB-UFMG

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
*Coordenadora Geral*

Tânia Margarida Lima Costa  
*Vice-Coordenadora Geral*

Sérgio Dias Cirino  
*Coordenador do Eixo Integrador*



**Amarílis Coragem**

# **ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO**

**Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa  
(organizadoras)**

**Belo Horizonte  
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG  
FAE/UFMG  
2011**

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves  
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

---

© 2011, Os autores e organizadores

© 2011, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

#### Ficha Catalográfica

C787a	<p>Coragem, Amarílis. Artes visuais nos anos iniciais da escolarização / Amarílis Coragem ; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de Educação, 2011. 44 p. – (Conteúdos do ensino fundamental)</p> <p>Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG. Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-8007-037-8</p> <p>1. Arte e educação. 2. Arte – Estudo e ensino. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. III. Título. IV. Série.</p> <p>CDD: 707 CDU: 7:37</p>
-------	---

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação  
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
Curso de Pedagogia UAB UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31270-901 - Belo Horizonte-MG  
Tel: 31 3409-7477

# ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO



## AUTORA

### **Amarílis Coragem**

Possui graduação em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977) e mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em Educação Artística e Educação Infantil



## EMENTA

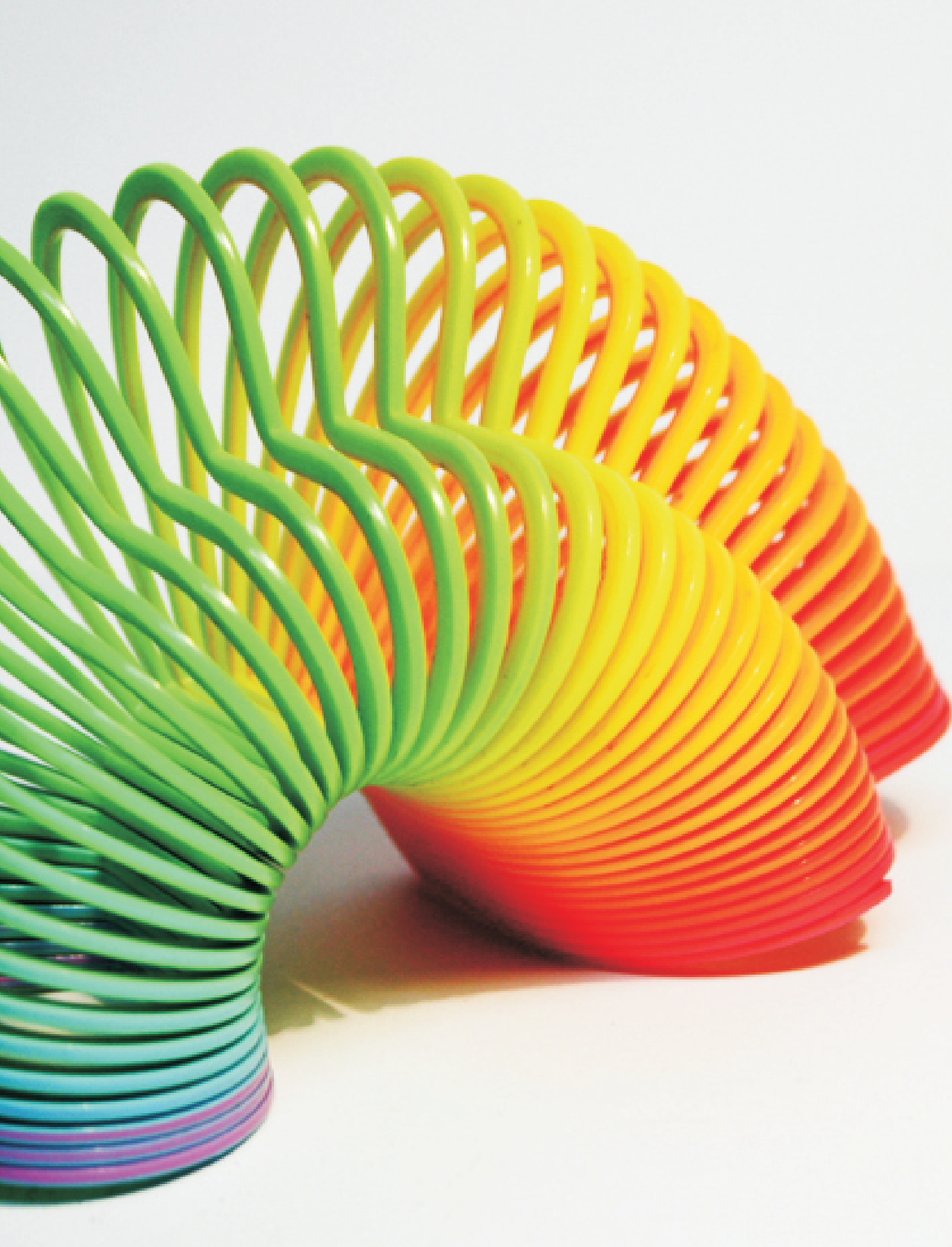
Tendências e abordagens no ensino das Artes Visuais; Questões do planejamento; alguns critérios para a seleção e organização dos conteúdos, estratégias metodológicas e de avaliação.



**E**

## ●●●●●● **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. ENSINO DE ARTE: REVENDO TENDÊNCIAS E ABORDAGENS .....</b>	<b>11</b>
<b>2. CONSTRUINDO UMA POSTURA CRÍTICA .....</b>	<b>14</b>
<b>3. ESTRUTURANDO A ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>16</b>
<b>4. ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS .....</b>	<b>22</b>
<b>5. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM ARTE .....</b>	<b>25</b>
<b>6. EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: DESENVOLVENDO A PROPOSTA DE ENSINO .....</b>	<b>28</b>
6.1 - Experiência 1 .....	28
6.2 - Experiência 2 .....	29
6.3 - Experiência 3 .....	29
6.4 - Experiência 4 .....	30
<b>7. NOTAS E PONDERAÇÕES .....</b>	<b>32</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>33</b>
<b>ORIENTAÇÃO DE ESTUDO .....</b>	<b>35</b>
<b>ESTUDO COMPLEMENTAR .....</b>	<b>41</b>



# INTRODUÇÃO

Para o educador, não restam dúvidas sobre a necessidade da arte na formação dos educandos. Mas como ensinar arte nos primeiros anos da escola? O que ensinar?

A formação de educadores para as séries iniciais tem oferecido muito pouco, ou quase nada de conhecimento em arte. Em decorrência disso, na escola, o conteúdo de arte, embora obrigatório por lei, é muitas vezes empobrecido, seu potencial desvitalizado, perdendo seu valor educativo e sendo reduzido a atividades mecânicas, com recursos escassos, em horários insuficientes. Obviamente tais situações, em geral, escapam às intenções do educador que procura fazer o melhor que lhe é possível. Entre muitas outras, uma das causas desse problema tem sua origem na formação do educador, desde início de sua escolarização. No que se refere às artes visuais, encontramos freqüentemente nas escolas, práticas desgastadas, atividades de treino de habilidades motoras ou simplesmente atividades recreativas que reeditam modelos equivocados.

Essa realidade do ensino da arte tem contribuído para seu reduzido espaço no currículo escolar em favor de conteúdos considerados mais necessários. Essa situação torna-se justificativa para o conseqüente descaso com a qualidade do seu ensino nas escolas.

Diante disso, ao invés de minimizar ou mesmo de desvalorizar esse conteúdo no currículo, é necessário garantir estudos na formação dos educadores que lhes permitam adquirir conhecimentos em arte e refletir sobre seu ensino do ponto de vista social, cultural e cognitivo. E, assim, os professores poderão possam orientar o processo de aprendizado em arte de modo a contribuir na formação do educando, na construção de sua identidade e de sua cidadania como vem acontecendo em tantos projetos sociais que possibilitam ao arteducador desenvolver uma prática educativa de qualidade.

Na atualidade, muitos cursos de Pedagogia já passaram a incluir conteúdos relativos ao ensino de arte no seu programa. É nesse sentido que, sem a pretensão de abarcar todo o conhecimento que a formação do educador exige, procuraremos apontar questões, discutir conceitos e estimular estudos que possam contribuir para o desenvolvimento do ensino das artes visuais nas séries iniciais da escolarização.

Para melhor compreender o ensino das artes visuais na escola atual precisamos analisar os fundamentos que orientam esse ensino e promover a reflexão sobre teoria e prática. Precisamos, ainda, rever o papel do ensino das artes visuais no desenvolvimento do educando considerando as necessidades do mundo contemporâneo. Assim, poderemos analisar algumas propostas e estratégias de ensino voltadas para a prática docente em sala de aula.

Posto isso, comentaremos, resumidamente, alguns conceitos que permearam o percurso histórico da arte/educação no Brasil e que ainda hoje estão presentes em muitas salas de

aula e em muitos currículos escolares. Em seguida, procuraremos refletir sobre questões do planejamento discutindo alguns critérios para a seleção e organização dos conteúdos e algumas questões metodológicas, bem como formas e instrumentos para avaliação em artes visuais. Apresentaremos, ainda, algumas experiências didáticas desenvolvidas com o propósito de compreensão e aplicação do tema estudado. Ao final, indicaremos outros textos de referência que contribuíram para elaboração deste, com a finalidade de subsidiar o aprofundamento das questões teóricas e ampliar a reflexão sobre a prática educativa em artes visuais.

## 1. ENSINO DE ARTE: REVENDO TENDÊNCIAS E ABORDAGENS

Considerando o percurso histórico do ensino das artes visuais na educação escolar no Brasil, verificamos que as concepções de ensino de arte sofreram, através do tempo, muitas mudanças decorrentes do modo de pensar a educação e de entender o papel da arte no processo educativo. Neste texto, sem preocupação cronológica, relacionaremos alguns dos diversos termos que se destacam nesse percurso, entendendo que as diferentes concepções, tendências e abordagens no ensino da arte não se organizam linearmente no tempo e podem aparecer em muitas práticas atuais.

No ensino tradicional, aparece o **ensino do desenho** por influência da Escola Nacional de Belas Artes incentivando o retrato e a cópia de estampas de gênero mais elitista, enfatizando os exercícios formais e de observação. Mais tarde, Lúcio Costa promove a renovação da Escola de Belas Artes e introduz também, no curso secundário, o ensino do desenho voltado para a percepção visual e a técnica da representação gráfica, valorizando a **arte aplicada**. Quando a educação escolar é afetada pelo tecnicismo, o ensino do desenho sobrevive apenas como **desenho geométrico**.

A tendência pedagógica do movimento da Escola Nova, ao incorporar as ideias inovadoras de Dewey e do método de Artus Perrelet, reconhece a importância do ensino do desenho no desenvolvimento da **expressão infantil** e na aquisição do conhecimento. Soma-se a isso, nessa época, a repercussão da Semana de Arte Moderna.

Por influência da Psicologia, as atividades de arte são valorizadas como exercício de liberação emocional e recurso de expressão do indivíduo. Mais tarde, as escolinhas de arte se multiplicam incentivando a livre expressão. A **auto-expressão**, como atividade educativa, deve levar o aluno a crescer cada vez mais ampliando seus conhecimentos em arte, para melhor se expressar. A partir daí surge, na escola, o **laisser-faire** (deixar-fazer), uma postura equivocada, que nega a atuação do professor procurando preservar a expressão espontânea, que acabou no espontaneísmo esvaziado do sentido de ensino de arte.

A expressão **educação através da arte** aparece com Augusto Rodrigues, nas Escolinhas de Arte do Brasil, inspiradas nas ideias de Herbert Read e Victor Lowenfeld, quando, então, os alunos se familiarizavam com o universo da arte em atividades extracurriculares. Foram criadas, nessa perspectiva, as classes experimentais nas escolas afinadas com as ideias do educador Paulo Freire, que valoriza a **cultura e expressividade** como aspectos fundamentais na democratização da educação.

Em geral, denominamos **oficina de arte** a forma de ensino em que predomina o fazer artístico, a vivência de processos construtivos e experimentais que, geralmente, ocorre em cursos livres, ou extracurriculares.

Na escola, a partir da Lei 5692/71, o ensino de arte se define como **Educação Artística** e passa a ser obrigatório em todas as séries do Primeiro Grau. Ficando mais abrangente, inclui as áreas de música, teatro e artes plásticas. Assim, com a finalidade de preparar professores para atender a essa ampla obrigatoriedade e a essa abrangência de conteúdos, surgiram os Cursos de Licenciatura em Educação Artística que, entretanto, tiveram dificuldade em oferecer, de imediato, um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, tão diversificado. Além disso, na escola, cada turma, tinha apenas uma aula de Educação Artística por semana e isso significou para um mesmo professor, um vasto conteúdo, um grande número de turmas por semana e um grande número de alunos por turma. Assim, a ampliação dos conteúdos de educação artística a todas as áreas artísticas e, em contradição, a reduzida carga horária destinada a esse ensino, e a frágil formação do educador levaram a um ensino superficial, a um ativismo sem fundamentação. No caso das artes visuais, artistas que eram também professores, movidos pelas exigências da própria formação específica mostravam-se insatisfeitos com as condições da Educação Artística, que propunha arte como atividade e não oferecia recursos para um trabalho de ateliê e, se procuravam desenvolver um ensino mais teórico ligado à história da arte, encontravam poucos recursos para apresentar as reproduções das obras aos alunos. Assim, algumas tentativas que estavam em curso eram mais influenciadas pela perspectiva da **linguagem visual**, em que os componentes da imagem são estudados como numa gramática.

Com as diversas interpretações da Lei 5.692, o ensino de arte não estava bem, predominavam a superficialidade e o desestímulo ao trabalho competente. A situação da Educação Artística preocupava os professores e artistas. Realizou-se, então, em 1980, na Escola de Comunicação e Artes da USP, a Semana de Arte e Ensino, coordenada pela professora Ana Mae Barbosa. Nesse evento, iniciou-se um movimento nacional de conscientização e de renovação do ensino da arte, recusando-se a **polivalência** no ensino da arte. Tal recusa significou não aceitar a formação de um professor capaz de ensinar conteúdos de música, teatro e artes plásticas em curto espaço de tempo, em favor da **interdisciplinaridade**, valorizando-se o conhecimento teórico e reflexivo aliado à vivência de processos construtivos. Esse foi um momento também político da criação de várias associações e entidades representativas. Como estratégia de identificação dessa nova postura, passou-se a denominar **Arte-Educação** em substituição à **Educação Artística**.

Por outro lado, muitas experiências significativas já se vinham desenvolvendo no Brasil e no exterior, sinalizando interessantes possibilidades metodológicas. Dentre elas, destaca-se a proposta americana **Disciplin Based Art Education** (DBAE), que integra a produção, a crítica, a estética e a história da arte. Dessa proposta deriva a **Abordagem Triangular**, difundida pela Profa. Ana Mae, que articula o fazer artístico, a leitura de imagem e a história da arte.

Novas concepções curriculares têm apontado maiores espaços para o conhecimento em arte. Considerando a diversidade cultural, tais concepções estabelecem, em sua práxis, a relação dialética entre os saberes do aluno e o saber historicamente sistematizado. Enfatizam a função socializadora da educação, propondo uma aproximação maior entre o

processo de escolarização e a vida do cidadão, procurando valorizar outros saberes e outros modos de aprendizagem e compreendendo **cultura e arte** como conteúdos escolares fundamentais. Essas tendências das novas concepções curriculares aproximam-se, em muitos aspectos, da arte contemporânea.

A arte, na contemporaneidade, incorpora expressões e estéticas do cotidiano, inclui elementos da comunicação de massa, mescla elementos de tradição e de inovação de diferentes culturas e amplia as formas expressivas utilizando os novos recursos da tecnologia. Essa afinidade acaba se refletindo na **arte/educação contemporânea** ou **pós-moderna** que “*expande seu conceito de arte assumindo como conteúdo não somente as artes populares e a folk-art e o artesanato, mas também as novas tecnologias, tais como o vídeo e os computadores*” (MASON, 2001, p.13).

O enfoque na **educação estética** reforça a ampliação do ensino da arte para além do âmbito artístico e da leitura da imagem, incluindo:

...além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo um valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2003, p. 20).

A partir da concepção de linguagem visual, que considera imagem como texto, a **cultura visual** no ensino de arte privilegia a leitura de imagens e suas diversas tecnologias visando ao conhecimento estético e crítico.

Na perspectiva da educação **intercultural** e da abordagem **multicultural crítica**, o ensino de arte não se reduz à inclusão da arte de outras culturas no currículo, mas exige que se questionem as percepções rígidas e preconceituosas da realidade, buscando novas aberturas e considerando que as formas artísticas envolvem ideias, necessidades e valores. E, desse modo propõe que “*a construção de uma visão abrangente dos seus códigos culturais, ampliando os seus posicionamentos de forma que possam construir uma análise crítica diante das produções de diferentes culturas*”. (BLAUTH, 2007, p. 39.)

O ensino de arte entendido na perspectiva de **arte como experiência cognitiva** valoriza o papel da imaginação na construção do conhecimento. Enfland argumenta em favor da **cognição imaginativa** enfatizando que “*A educação deveria ter como propósito fundamental a potencialização da capacidade cognitiva nos indivíduos pelo uso da imaginação - em todas as disciplinas, principalmente em arte*”. (ENFLAND, 2005, p. 343).

Em síntese, a consciência crítica das tendências e abordagens do ensino da arte no dialogo com a realidade poderá orientar o professor na sua prática educativa.

## 2. CONSTRUINDO UMA POSTURA CRÍTICA

Equivocadamente, pela influência da ideia de arte como exercício de liberdade criadora, o ensino da arte nas séries iniciais da educação escolar é, muitas vezes, pouco sistematizado, improvisado e desvinculado do processo educativo mais amplo.

Entretanto, a sistematização pode ser o espaço de criação do professor, já que terá, como elementos substanciais de sua criação, o planejamento o desenvolvimento de suas aulas e a orientação de seus alunos.

É importante lembrar que o produto da atividade não seja entendido de forma rígida, cristalizada, pois o que caracteriza sua dimensão criadora é quando a ação educativa efetiva-se num processo dinâmico de transformação, no diálogo entre sua proposta e realidade.

Ao planejar o ensino, o professor projeta sua intenção educativa articulando seus conhecimentos teóricos com as possibilidades e necessidades da realidade na qual a ação docente se desenvolverá. Planejar envolve, portanto, a capacidade de interpretar a realidade e de refletir sobre as possibilidades teóricas consciente da finalidade educativa desse ensino.

Por conseguinte, numa educação comprometida com a formação dos educandos, antes de adotar qualquer proposição, o professor precisa considerar o contexto cultural e social em que desenvolverá seu trabalho.

Nesse sentido, é preciso entender os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, como um documento de referência para o ensino da arte. Reconhecendo a diversidade da realidade educacional brasileira, vemos que seria impossível generalizar as orientações do documento como modelo ou prescrição. Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da arte, bem como das propostas curriculares das diferentes instituições educativas, a realização de vários cursos de atualização de professores e de projetos educativos em arte, os educadores que ainda não percebiam a arte como conhecimento puderam ter acesso a informações e orientações sobre esse ensino.

Entretanto há, ainda, um descompasso entre a formação do educador, as orientações dos documentos e as condições do ensino de arte nas séries iniciais. Encontramos práticas educativas que não correspondem nem às orientações desses documentos e nem apresentam alguma alternativa cujos conhecimentos em arte possam contribuir, de forma efetiva, na formação dos educandos.

Muitas vezes a contribuição da arte no processo educativo é expressa nos argumentos das reformas curriculares, mas nem sempre seu ensino se desenvolve na prática, de modo satisfatório. Em geral, o ensino de arte, nos currículos escolares, é frequentemente

reduzido aos espaços complementares, ficando nas séries iniciais como atividade sem objetivo claro. Um dos equívocos mais comuns é encontrar, como conteúdos programáticos em artes visuais, uma série de datas comemorativas que se realizam em atividades soltas não tendo nada a ver com o conhecimento em arte. Embora não haja inconveniência alguma em trabalhar temas do momento, sejam datas do calendário escolar, sejam fatos marcantes do cotidiano dos educandos, esses temas só se justificam se, de fato, contribuírem para os objetivos propostos no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, consciente das diferenças, das potencialidades e das necessidades dos educandos, o ensino das artes visuais, nos primeiros anos de escolarização deve promover diversas experiências que articulem a percepção, a sensibilidade, a imaginação e a cognição. Para tanto, cabe ao professor considerar as possibilidades e modos pelos quais as crianças transformam seus conhecimentos construindo novos conceitos e modificando suas concepções de arte. É fundamental que o professor ofereça situações exploratórias, que favoreçam atividades lúdicas. Para isso, é necessário propor atividades em que as crianças possam observar e experimentar as qualidades visuais dos objetos, estabelecer as relações e expressar ideias e habilidades nas suas produções. É necessário construir projetos partindo da curiosidade das crianças e para isso, o professor precisa criar um clima provocador em que os conhecimentos adquiridos estimulem novas descobertas.

Em resumo, cabe ao educador organizar propostas em que os alunos desenvolvam sua capacidade de perceber o mundo visível na sua diversidade, interpretando-o e alimentando sua imaginação. Desse modo, o educando aprenderia a se posicionar com autonomia e conhecimento diante das imagens e das visualidades cotidianas.

A propósito, estudos em educação sobre a função social da escola têm conduzido à percepção das relações dialéticas entre a escola e a totalidade social, entre os conhecimentos informais trazidos pelo aluno e os conteúdos culturalmente elaborados.

Desse modo, a arte tem um papel importante na perspectiva da educação, atuando no processo de integração na sociedade de grupos em situação de exclusão social. Ao facilitar o diálogo de diferentes grupos culturais, a arteeducação pode contribuir para a superação de preconceitos, promovendo a aproximação entre a cultura do aluno e a escola.

Nesse sentido, é preciso romper com uma educação estética que fomenta apenas a reprodução de estereótipos. É necessário viabilizar meios que impulsionam o aluno a ser mais perceptivo e criativo diante das múltiplas diversidades, desigualdades e limitações, buscando apontar para outras perspectivas que vislumbrem a construção de uma sociedade mais justa e humana (BLAUTH, 2007 p. 44).

Desenvolvendo uma prática multicultural, criadora e crítica, a arteeducação se propõe dialética, emancipatória e inclusiva, como um instrumento de afirmação das singularidades na diversidade.

### 3. ESTRUTURANDO A ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ensinar arte é principalmente pesquisar. Não há como antecipar métodos e determinar conteúdos previamente, pois é na relação com os alunos que se constrói o planejamento. Em primeiro lugar, é preciso investigar, observar e registrar o que os alunos sabem sobre arte para que seu ensino não seja repetitivo e se transforme em conhecimento. Nesse processo, aflorarão, certamente, as mais diversas concepções de arte e é preciso ter sensibilidade e conhecimento para compreendê-las e analisá-las.

Esse procedimento parece óbvio para qualquer situação de ensino, mas certamente quando se trata de arte contamos com alguns fatores específicos. Podemos dizer, por exemplo, que nessa área não há uma hierarquia na organização dos conhecimentos e a abrangência de conteúdos a serem estudados é inversamente proporcional à carga horária que lhe é destinada, o que exige escolha e cortes. Os conteúdos a serem ministrados geralmente necessitam de recursos, instrumentos e espaços próprios.

A princípio, escolher o que ensinar pode ser um desafio. Entretanto, podemos tomar como referência, o conhecimento sistematizado, os saberes dos alunos, as condições de ensino, as motivações do momento e, ainda, a lógica da organização dos conteúdos. Lembramos, ainda, que o professor precisa perceber os interesses dos alunos, mas é indispensável que ele também demonstre seu interesse pelo o que ensina, ou seja, expresse seu envolvimento pelo que está querendo que seus alunos aprendam. Aliás, o aprendizado em arte, mais do que outra forma de conhecimento, exige motivação.

Em linhas gerais, diríamos que o despertar do gosto do aluno pela arte significa estimular suas potencialidades expressivas, sua curiosidade e sua percepção sensível. Entendendo que a sensibilidade envolve a memória e atenção, e que a disposição para aprender é algo que pode ser desenvolvido. Acreditamos que qualquer coisa, para ser ensinada, implica em se saber como se aprende (ZABALA, 1998). E ainda concordamos que, quando o professor organiza as atividades de uma maneira e não de outra, mesmo não tendo consciência disso, tem atrás dessa decisão, uma visão de como se aprende e para que se aprende.

É comum ouvirmos dos professores a seguinte justificativa do seu ensino: *“porque as crianças gostam”*. Esse é um dado importante, mas não suficiente, precisamos saber porque elas gostam de arte. Devemos estar convencidos de que aquilo que ensinamos é importante para os alunos, principalmente porque aprender arte desenvolve o nosso modo de conhecer e expressar com autonomia e sensibilidade.

Por conseguinte, desde o início da escolarização, o ensino da cultura artística transformadora deve orientar-se pelo desenvolvimento da capacidade do aluno para valorizar a expressão de diferentes povos e culturas e, conseqüentemente, ampliar sua leitura de mundo estimulando a reflexão no âmbito do conhecimento e da percepção

sensível.

Os professores de arte deveriam propiciar a imersão nas questões que envolvemos conceitos de uma educação estética multicultural, respeitando e valorizando as experiências encontradas nas diferentes produções estéticas. O aluno poderia ser instigado não apenas para conhecer determinados artistas, mas, fundamentalmente, ser preparado para apreender a riqueza e a singularidade das produções estéticas de outros tempos e lugares, onde indivíduos expressam a sua realidade, suas esperanças, seus medos, seus desejos, suas crenças. (BLAUTH, 2007, p. 43).

Nessa direção, ao elaborar sua proposta de ensino, o educador deve considerar os aspectos mais relevantes que envolvem os conhecimentos específicos da cultura artística, levando em conta o contexto sociocultural de sua produção e a relação desses conhecimentos com o desenvolvimento cognitivo e expressivo do aluno. Desse modo, o aluno será estimulado a assumir um posicionamento crítico e sensível diante da produção artística de diversos grupos sociais, em diferentes culturas, tempos e espaços.

Como sabemos, a arte é uma forma de conhecimento porque expressa noções, crenças e ideias de uma determinada cultura, de uma determinada época. Podemos dizer que a arte revela o homem, seu modo de ser e de viver. Pela arte, o indivíduo, ao mesmo tempo em que cria novos modos de se expressar, se torna sensível aos bens artísticos e culturais do passado. Essa sensibilidade é que lhe permite reconhecer seus próprios valores, preservar sua arte, sua cultura e sua memória. Assim, a preservação do patrimônio artístico de uma cidade contribui para a construção da identidade cultural da comunidade que a habita.

Nessa medida, ao conhecer o que a humanidade tem produzido e chamado de arte percebemos as contradições dos diversos estilos, escolas e artistas, entendemos melhor a possibilidade de coexistência de diferentes realidades. O contato sensível com as produções artísticas de diferentes culturas amplia o gosto pessoal e o conhecimento sobre a humanidade.

Conhecer as produções artísticas consagradas pela história, conhecer as manifestações de diversas culturas e conhecer, também, as mais recentes e ousadas propostas de arte, contribui para o desenvolvimento de uma percepção visual mais apurada e de uma consciência estética mais crítica. E, como sabemos, cada vez mais, ampliam-se os meios que colocam ao nosso alcance todo tipo de informação com predominância da imagem. Logo, é indispensável compreender o que vemos de modo mais crítico. As imagens dos meios de comunicação, resultantes do requinte das tecnologias imagéticas são fascinantes e sedutoras. Mas, o mundo visível é muito mais que isso e precisamos nos apropriar de conhecimentos específicos para poder usufruir dele de modo mais consciente. É nesse contexto em que o professor, mais do que informar, deve estimular a capacidade do aluno de analisar, de escolher e construir conhecimento.

Assim, para superar a antiga e arraigada concepção de arte como atividade recreativa e concebê-la como objeto de conhecimento o professor precisa compreender os processos pelos quais conhecemos arte; refletir sobre concepções e práticas de arte que fundamentam esse ensino; saber estabelecer critérios para a seleção de conteúdos; ter claro os objetivos deste ensino e os procedimentos capazes de facilitar a socialização deste conhecimento.

Assim procedendo, compreende a inclusão da arte no ensino escolar, como área de conhecimento, amplia e redimensiona os conteúdos reestruturando-os de forma a abarcar o conhecer e o apreciar, além do fazer. Dessa forma, a aprendizagem em arte atende a uma visão da educação como formação integral porque não se restringe apenas às capacidades cognitivas, mas inclui também os conteúdos que favorecerem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Como já foi dito aqui, a aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. Seu ensino na escola vem sendo desenvolvido por meio de diversas abordagens, sob as influências do contexto histórico e do momento pedagógico em que se apresenta.

Para compreender o processo de ensino aprendizagem na perspectiva pós-moderna, Zabala (1998) considera que conteúdo escolar é tudo o que se pode ensinar e o que se pode aprender e propõe uma classificação de conteúdos constituída por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ainda segundo Zabala (1998), a classificação dos conteúdos pode orientar nossas intenções educativas, facilitar a análise do tipo de conteúdos, ajudar a compreender como os alunos aprendem cada tipo de conteúdo e a verificar a adequação das atividades propostas.

Essa sistematização pode ser aplicada no ensino da arte e entendida de três formas. Primeiramente, diríamos que as características de uma obra de arte podem ser ensinadas. Rota-se de um conteúdo conceitual. Em segundo lugar, diríamos que podemos ensinar os processos para desenhar bem. Esse é um conteúdo procedimental. Por fim, podemos ensinar a valorizar e respeitar as expressões de diferentes culturas. Esse é um conteúdo atitudinal.

Por outro lado, a aprendizagem artística envolve um conjunto próprio de conhecimentos que, nos seus diferentes aspectos, desenvolvem uma série de habilidades, possibilitando ao aluno relacioná-los com outras áreas de conhecimentos.

Com efeito, a aprendizagem em arte envolve o aspecto **estético-perceptivo**. Richter (2005) entende que o ensino da arte deve-se caracterizar por uma educação estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação.

Além disso, o aluno precisa adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades para compreender e apreciar as obras artísticas, o ambiente natural e as diferentes culturas entendendo o sentido da arte como linguagem.

Nesse sentido, Forquin defendendo a sensibilização ao ambiente enfatiza:

Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes – eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo. (FORQUIN, 1982, p. 28)

Já o ensino da arte envolvendo o aspecto **histórico**, desenvolve a capacidade do aluno de analisar e reconhecer os produtos artísticos e culturais, estudando suas condições de produção, suas características situando-as no tempo e espaço, relacionando-as entre si e com a atualidade. O desconhecimento da função da arte em diferentes tempos históricos e em diferentes culturas, isto é, quando as obras são tomadas ignorando-se o contexto de sua produção, pode provocar prejuízos no ensino da arte na escola.

Se as obras de arte são apenas submetidas a uma análise ingênua elas podem ser bem conhecidas como combinações de forma, cor, texturas e massa, mas pouco entendidas em relação aos motivos religiosos, históricos, sociais, políticos, econômicos e outros que as originaram (...) Guernica de Picasso pode ser considerada uma mistura curiosa de velhos e modernos simbolismos: é possível enfatizar sua fúria, mas será uma identificação abstrata até que se compreendam os contextos dos ataques e bombardeios da Guerra Civil Espanhola. (THISTLEWOOD, 1997 p.143)

Outro conhecimento próprio da aprendizagem artística refere-se ao aspecto (poético) **criativo-constutivo**. Na experiência de fazer formas artísticas como ação criadora, o estudante pode desenvolver os recursos pessoais, as habilidades, a pesquisa de materiais e técnicas. Pode, ainda, compreender a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte destacam:

O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade; o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas. (PCN Arte II, p.37)

O aspecto **crítico** do estudo da arte desenvolve uma atitude multiculturalista quando considera como os diversos grupos culturais encontram um lugar para arte em suas vidas, entendendo que tais grupos podem ter necessidades e conceitos de arte distintos. Como afirma BARBOSA:

O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos da aprendizagem da arte, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço. (BARBOSA, 1998, p. 2)

Segundo essa autora, a ênfase na contextualização é essencial em todas as vertentes da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vygotski, Apple, quer seja genericamente construtivista. E adverte que sem o exercício da contextualização, corremos o risco de, do ponto de vista da arte, buscando a pluralidade cultural, nos limitar a uma abordagem meramente aditiva: apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas.

Lembra-nos Parsons:

Uma preocupação com a interpretação no contexto cultural pede um conhecimento sobre o material que é normalmente encontrado no currículo escolar, mas não é visto como relevante para a arte. A visão contemporânea oferece a oportunidade para integrar a arte com outras disciplinas escolares de modo importante. Esta maneira não reduz a arte a um instrumento para ilustração ou suporte para outros conteúdos escolares; ao invés disso, essas outras matérias tornam-se suporte para a arte porque elas providenciam o contexto necessário para a interpretação. Quando a arte se preocupa com temas como a destruição ambiental, pode emprestar significado ao conteúdo em história, biologia, geografia, política e idiomas. Ao mesmo tempo, a arte ganha interesse e significado. Portanto, há uma visão emergente nos EUA que os arte-educadores podem exercer a liderança para a reforma do currículo escolar como um todo, por via da integração de diferentes disciplinas escolares e do fornecimento de um grande número de modos de aprendizagem. (PARSONS, 1998, p.7)

Assim, ao optar por uma formação que se articula com o mundo da cultura, da produção e da vida em sociedade, a proposta da arte na educação seja por projetos, seja por temas aglutinadores propicia ao professor superar a fragmentação disciplinar quando articulada com outras áreas do conhecimento. Segundo Barbosa, a capacidade de contextualizar, por sua vez é qualidade básica de pensamento para uma captação integrada da realidade, e entendida na Abordagem Triangular, como uma aprendizagem interdisciplinar:

Contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta

para interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BARBOSA, 1998, p.38).

Como vimos, o que se propõe para o ensino da arte é uma relação interdisciplinar. A abordagem de temas comuns possibilita projetos conjuntos e a arte contribui com o conhecimento sensível e criativo sobre qualquer tema, na percepção do mundo e na ampliação de conceitos. Ela pode ser pensada como um conteúdo privilegiado na promoção do desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, atenção, memória, análise, síntese, orientação espacial, sentido de dimensão e o pensamento lógico e criativo.

Resumindo, a concepção de arte como objeto de conhecimento na escola inclui os elementos e princípios formais, os dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte, os procedimentos e técnicas que constituem a produção artística, e a interpretação pessoal tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

## 4. ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Considerando a abrangência do conhecimento em artes visuais e as potencialidades desses aspectos, para fins didáticos, podemos sistematizar esse conhecimento em conteúdos aglutinadores: formais, históricos/multiculturais, construtivos e reflexivos.

Para melhor compreensão desses conteúdos, apresentaremos os desdobramentos e algumas considerações sobre cada um deles. Ressaltamos, porém, que essa sistematização não cristaliza os conhecimentos em arte em categorias didáticas inflexíveis. O dinamismo da criação artística permite sua redefinição e a re-categorização dependendo do enfoque que ela se apresenta. Como exemplo disso, citamos a produção das bordadeiras que fazem do bordado uma forma de ilustração de livros.

Começando pelos **conteúdos formais**, são os elementos de linguagem: ponto, linha, cor, textura, volume, dimensões, componentes e articulações composicionais, materialidade etc. Esse conteúdo é fundamental para a compreensão dos aspectos estéticos e comunicacionais da expressão artística e se constitui do conhecimento dos códigos focalizando o visível como forma sgnica, sua estrutura e organização e os princípios que regem sua composição.

Os **conteúdos históricos/multiculturais** reúnem estudos que focalizam a arte como produção cultural situando-a no tempo histórico e no contexto social de sua produção. Esses conteúdos podem ser subdivididos em artes ritualísticas/ tribais, artes de estilo e artes aplicadas e do repertório popular cotidiano.

*Artes ritualísticas* caracterizam-se pelo aspecto simbólico das práticas consagradas de uma sociedade, como cerimônias religiosas e/ou festivas. São expressões artísticas ligadas a manifestações culturais de diferentes povos desde as sociedades primitivas até os dias atuais. Assim, a arte, na vida do homem primitivo, presidia a todos os acontecimentos de suas vidas, os quais visavam sempre ao mesmo fim: a saúde, a vida, a fertilidade, o vigor físico e sexual marcado pelo caráter religioso, terapêutico, estético e educativo.

Para as sociedades tribais, não havia diferença entre arte, conhecimento do mundo, regras de comportamento ou modo de fazer as coisas. Uma característica da arte tribal é ter função ritualística, cumprir um papel social, e não ser produzida com a intenção de apresentação. Ela é uma produção da comunidade e nela não existe “o artista”, porque faz parte da vida na comunidade. A arte tribal segue a tradição preservando critérios de qualidade estética. Suas técnicas são passadas entre gerações como também as normas relativas ao significado de formas, cores, sons, movimentos e símbolos.

Quando a arte faz parte da vida de um grupo social, às vezes com função ritualística, é também denominada arte folclórica. A arte folclórica é uma forma tradicional de arte do

povo. Muitas das expressões folclóricas têm origem anônima e foram passadas de geração a geração por um longo período de tempo, revelando características do meio ambiente da cultura e da região.

São exemplos desta arte as máscaras, trajes e adereços e as pinturas corporais, a dança, a música e os jogos, a combinação de sons, imagens e movimentos que fazem parte das ritualísticas.

Caracterizam-se como *artes de estilo*, as produções artísticas sistematizadas. Possuem princípios, códigos e regras próprias e a intenção artística de apresentação. Reúne estilos e movimentos da produção artística, muitas vezes são representativas de determinados períodos históricos. Destacam-se os estilos clássicos, modernos e contemporâneos. Também as formas de arte de uma etnia ou de uma cultura, apresentadas por artistas profissionais, sem conotação ritualística, podem ser consideradas arte de estilo.

Por fim, consideramos para efeitos didáticos, *artes do repertório popular/cotidiano*, os produtos de expressão espontânea, fora dos padrões rígidos dos estilos sistematizados e da tradição ritualística, embora apresentem características estruturais próprias.

Nas artes visuais podem ser agrupadas, aqui, as artes aplicadas, as produções artesanais diversas de qualidade estética e as produções da cultura urbana marcadas por sua característica livre e criativa voltadas para o contexto social cotidiano. Essas produções não se enquadram nas categorias ritualísticas ou de estilo.

Os **conteúdos construtivos** são conteúdos da prática artística e incluem vivências de procedimentos técnicos, experiências exploratórias e desenvolvimento de processos de criação, produção e expressão.

O fazer artístico é, ao mesmo tempo, técnica e criação. Exige o conhecimento de um saber acumulado que se constitui do domínio dos procedimentos, das qualidades e potencialidades dos recursos envolvidos. E exige também certo grau de criatividade podendo abranger conteúdos de toda ordem para inovar além da técnica. No contexto escolar, tais conteúdos englobam saberes adquiridos não necessariamente na escola, porque podem incluir conhecimentos da cultura do aluno contribuindo numa relação significativa com seu processo de construção.

Finalmente, os **conteúdos reflexivos /críticos** são instrumentos da apreciação artística, implicam a leitura, análise e posicionamento em relação à obra de arte e ao mundo visível. A apreciação artística envolve sensibilidade estética nas experiências de observação, de desenvolvimento das qualidades perceptivas e imaginativas, no estabelecimento de relações dos aspectos cognitivos, afetivos e culturais. A análise estrutural e contextual implica conhecimento dos elementos formais e das características históricas e culturais do objeto de apreciação.

O conhecimento crítico em arte também compreende o fenômeno artístico como produto e agente de culturas e tempos históricos e, ainda, como construção formal,

material e técnica na qual podem ser identificados e contextualizados os elementos que compõem os trabalhos artísticos.

O posicionamento crítico exige que os conhecimentos sejam tomados como instrumento de análise, que sejam aprofundados os aspectos artísticos /técnicos e culturais /históricos para uma argumentação pessoal.

Nossa intenção com essa organização dos conteúdos é mostrar as possibilidades articuladoras tanto dos conteúdos aglutinadores (formais, construtivos, históricos/multiculturais e reflexivos) entre si, quanto da organização dos seus desdobramentos. Procuramos, ainda, favorecer uma relação mais fundamentada entre as modalidades artísticas entre si e a emergência de uma proposta dinâmica, orgânica e inovadora que oriente o atendimento das necessidades do contexto educativo.

## 5. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM ARTE

O planejamento de ensino da arte é um processo de reflexão e decisão que deve partir tanto da realidade dos aprendizes, quanto do objeto de conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica, incluindo os dados de uma avaliação diagnóstica.

Desse modo, o planejamento deve considerar ainda os critérios para a seleção dos conteúdos, orientação dos objetivos, desenvolvimento de habilidades e de procedimentos. Cabe, ainda, observar a flexibilidade dos tempos destinados a cada etapa do processo, respeitando os ritmos próprios da realidade em que se desenvolve o ensino. A adequação de objetivos, de conteúdos e de procedimentos é essencial na elaboração do plano de ensino de arte.

Assim, o planejamento deve incluir situações de ensino que promovam entre os estudantes a capacidade de estabelecer relações, de pesquisar, de selecionar e processar informações de forma autônoma e significativa.

Portanto, o plano de ensino, produto do processo de planejamento, não se configura como um documento acabado. Ao contrário, sua elaboração orienta a ação docente de forma a indicar um caminho possível que permita o diálogo constante com a realidade, pois o planejamento é um processo contínuo. Daí a possibilidade de alterações que atualizem o seu desenvolvimento no exercício da prática.

Inclui-se, no planejamento, a proposta de avaliação: seus critérios, procedimentos e instrumentos de avaliação. De acordo com Eisner, a avaliação “é uma atividade preocupada em estimar o valor de alguns objetos ou processos. Resulta no julgamento sobre os méritos de algo”. (1996, p.)

Avaliação *institucional* tem sido foco da atenção dos professores em decorrência de seus resultados. Os alunos são avaliados em provas padronizadas que levam a classificar a escola, a rede, a região e etc...

A avaliação *eliminatória* é de natureza somatória e determina o acesso de estudantes às oportunidades educacionais, como o ingresso em faculdades e universidades.

A avaliação *diagnóstica* é conduzida como parte da rotina diária de ensinar com o propósito de identificar as dificuldades e potencialidades dos estudantes. Essa forma de avaliação pode incluir observação, teste e análise do trabalho em sala de aula (EISNER, 1996), com o intuito de sinalizar futuras estratégias ao professor.

A avaliação *formadora* tem como intenção fornecer aos alunos um *feedback* de seus próprios progressos e está, em certa medida, relacionada com o processo avaliatório *diagnóstico*.

Vale lembrar que novas ideologias pós-modernas questionaram dogmas sedimentados sobre a natureza da educação e, particularmente, a natureza da própria arte incidindo sobre as formas e critérios de avaliação no ensino da arte. Qualquer que seja o tipo, a avaliação é sempre uma atividade muito complexa.

Segundo Boughton (1998), diversos fatores contribuem para a complexidade da avaliação no ensino da arte na pós-modernidade:

- a avaliação requerer dos professores várias formas de análise e de relato, a fim de satisfazer diferentes propósitos educacionais;
- muitas discussões sobre avaliação na área são confusas devido às discordâncias ou do não entendimento de termos-chave;
- a limitação das palavras para descrever distinções sutis em qualidade das formas “artísticas”, inibe a aplicação dos padrões bem como o uso de critérios de julgamento;
- o corrente esforço de políticos e diretores de escolas para engenhosamente definir a natureza da área quanto aos padrões de execução ter ocorrido em um momento da história da arte e da educação caracterizado por árduos desafios às ortodoxias modernistas estabelecidas.

De qualquer forma, na prática educativa, a avaliação deve ser uma forma de acompanhamento do processo de desenvolvimento das potencialidades do aluno, que requer observação sistemática do aluno, da análise da sua produção e da autocrítica.

E, com relação aos instrumentos de avaliação em arte, eles devem ser coerentes com as características da produção a ser avaliada, conforme apresentados a seguir:

O **portfólio** é o conjunto de anotações, desenhos, recortes, fotografias, textos, trabalhos e todos os registros da trajetória de aprendizagem do aluno. É indicado para o acompanhamento na avaliação processual.

**Ficha de observação** é apropriada para o registro de participação em apresentações e debates que fazem parte da avaliação individual ou coletiva.

**Exercícios e trabalhos escritos** podem utilizados na verificação de aprendizagem de conteúdo teórico.

**Autoavaliação** é uma forma de estimular o posicionamento do aluno perante seu próprio desempenho. Trata-se de um espaço para a expressão do aluno e é indispensável na avaliação em arte.

Na avaliação em arte é preciso estabelecer critérios prévios de acordo com as finalidades do ensino e suas formas de mediação. Critérios bem formulados organizam o pensamento e propiciam a criatividade. Quando o professor tem clareza dos objetivos a serem atingidos, ele consegue articular conteúdos e metodologias melhores e mais adequados para que a avaliação cumpra seu papel. Assim, se o objetivo do ensino da arte

é desenvolver capacidades, a avaliação deve ter como finalidade verificar se o aluno, ao final de uma etapa do processo, demonstra a capacidade almejada.

Os critérios da avaliação previamente estabelecidos devem ser explicitados e discutidos com os alunos, para que eles possam orientar suas iniciativas para atingir resultados positivos.

Todavia, estabelecer os padrões esperados nas artes, para conduzir uma avaliação, permanece como uma das mais complexas tarefas que os professores enfrentam. Ainda segundo Boughton, em geral, os professores se baseiam nos seguintes critérios:

- Relativa habilidade de desenvolver e interpretar um tema;
- Nível de especialização técnica;
- Relativa habilidade de atingir a sensibilidade expressiva pessoal, através do uso de várias técnicas e processos.

Cabe-nos, ainda, ressaltar que a avaliação em arte não deve incentivar a competição entre colegas, mas possibilitar as trocas de modo cooperativo estimulando as descobertas e a criatividade. Também devemos lembrar que para o professor, o desempenho de seus alunos é referência para a avaliação do trabalho docente, confirmação de acertos, indicação de mudanças na condução das aulas, além de indicar elementos para a preparação de material. Desse modo, o resultado da avaliação estimula avanços e estabelece metas para superação das dificuldades.

## B. EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: DESENVOLVENDO A PROPOSTA DE ENSINO

Com a intenção de exemplificar experiências de ensino em artes visuais que indiquem a articulação entre a teoria e a prática, apresentamos quatro experiências estruturadas dentro das sistematizações estudadas e um relato cujo percurso se estruturou em processo, sem perder o seu objetivo central, abrindo-se para o inesperado, para incorporar as possibilidades de enriquecimento.

### 6.1 – EXPERIÊNCIA 1

Voltada para o aspecto criativo/construtivo, esta experiência envolveu conhecimentos de processos e técnicas da arte cerâmica no desenvolvimento de experiências exploratórias e processos de criação, produção e expressão. A motivação para essa proposta teve como referência a presença de várias indústrias de cerâmica na região e a possibilidade de queima das peças produzidas.

O objetivo deste trabalho foi promover o conhecimento das características fundamentais do processo artístico em cerâmica valorizando a cultura regional e, ao mesmo tempo, estimular o aluno a expressar sua opinião pessoal fundamentada sobre a arte cerâmica.

Os conteúdos selecionados consistiram em: origens, processos e tipos da arte cerâmica; contextualização histórica e cultural da arte da cerâmica e aspectos da expressão artística e cultural da região.

As condições necessárias para o seu desenvolvimento foram: selecionar informações básicas sobre a arte cerâmica em geral; levantar as informações que os alunos possuíam sobre o assunto; e coletar informações sobre a produção e sobre os ceramistas da região.

Os procedimentos adotados foram: apresentar uma peça e algumas fotos de peças de cerâmica; incentivar a observação da peça e o debate sobre suas características estimulando os comentários dos alunos, articulando as informações e conhecimentos que possuíam sobre o tema; fazer exercícios gráficos e desenhos de observação; e, finalmente, orientar a produção de peça em argila, aplicando alguns dos conhecimentos adquiridos.

Na avaliação, foram consideradas: a participação no debate; a apropriação dos conhecimentos nos exercícios e na peça; e a autoavaliação do aluno comentando seu trabalho.

## 6.2 – EXPERIÊNCIA 2

Esta experiência foi proposta como forma de sensibilização, instrumentalização e incentivo às descobertas das qualidades estéticas das formas artísticas e da cultura visual. Teve como

objetivo desenvolver as possibilidades do aluno de observar detalhes de uma obra escolhida, de perceber e identificar os elementos de linguagem nela envolvidos, e de reconhecê-los nas produções dos colegas compreendendo e valorizando suas escolhas formais e estruturais.

Os conteúdos trabalhados foram: elementos formais básicos da obra (ex.: ponto, linha, forma, textura); elementos estruturais da composição da obra (ex: disposição espacial, ritmo e transparência); e algumas informações sobre a contextualização histórica da obra de arte escolhida.

As condições necessárias para seu desenvolvimento foram: selecionar uma reprodução de uma obra de arte cujas características gráficas a serem estudadas sejam predominantes.

Os procedimentos adotados foram basicamente: fazer a descrição da obra (sem apresentá-la visualmente aos alunos) nos moldes de um “ditado gráfico” enfatizando os elementos formais e estruturais da obra; apresentar as produções dos alunos (resultantes do ditado) e promover o debate sobre os desenhos, ressaltando seus valores comunicativos e expressivos; e, finalmente, apresentar a obra escolhida para a apreciação dos estudantes numa análise exploratória da obra, evidenciando os seus os elementos formais.

Na avaliação, foram consideradas: a apropriação dos conhecimentos no ditado gráfico; a participação no debate; e a autoavaliação do aluno comentando seu trabalho.

## 6.3 - EXPERIÊNCIA 3

Esta experiência foi orientada para promover a apreciação e o posicionamento crítico dos alunos no contato com uma obra de arte, aprofundando e ampliando suas possibilidades de leitura crítica do mundo visível. Tem, por objetivo,

favorecer o entendimento de que, na produção artística, as relações entre as diferentes épocas históricas ocorrem pela herança cultural e pelo contexto de sua realização.

Como condição para seu desenvolvimento foi necessário selecionar imagens e coletar informações das inscrições pré-históricas, do período da era cristã primitiva e do grafite; e promover um levantamento das informações obtidas tinham sobre o assunto.

Os conteúdos trabalhados envolveram: a análise formal e contextual focalizando as características da expressão gráfica e

suas variações em diferentes épocas e contextos culturais para fundamentar a apreciação e posicionamento crítico dos alunos.

Os procedimentos adotados foram: coletar imagens dos ícones da era cristã primitiva, das inscrições pré-históricas e da atual expressão do grafite; promover um debate sobre o tema estabelecendo relações a partir da apresentação das imagens coletadas, considerando a análise formal e contextual; propor a redação de um pequeno texto (um parágrafo) expressando a própria opinião sobre o tema estudado.

Na avaliação, foram consideradas: a participação na coleta de imagens e no debate; a apropriação dos conhecimentos no exercício escrito; e a autoavaliação do aluno comentando seu trabalho.

#### 6.4 - EXPERIÊNCIA 4

Esta experiência didática relatada a seguir tem o propósito de exemplificar a aplicação de uma proposta de ensino desenvolvido com alunos do curso de Pedagogia, proposta essa posteriormente desenvolvida pelos alunos em uma escola fundamental.

Na escola fundamental, esta proposta foi desenvolvida com grupos de alunos de diferentes níveis de dificuldades em desenhar. Por essa razão, as graduandas optaram pela utilização de imagens prontas para suprir as habilidades não desenvolvidas. Inicialmente, os alunos pesquisaram imagens do cotidiano em folhetos, revistas, e cartazes, observando e selecionando figuras e objetos.

A seguir, recortaram as silhuetas das imagens selecionadas, como se estivessem desenhando com a tesoura, seguindo o contorno das figuras.

Colocaram, então, os recortes dentro de um envelope de papel opaco. Os envelopes foram recolhidos e redistribuídos de maneira que cada aluno recebesse o envelope de outro. Sem abrir, cada aluno passou o giz de cera deitado sobre o envelope e, aos poucos, foram aparecendo o perfil das figuras que estavam dentro do envelope.

Em seguida, colocaram os envelopes à vista de todos, para apreciação, exploração e identificação de elementos importantes para o domínio do desenho. Como exemplo, foram destacados: proporção, perspectiva, direções, ângulos, distorções etc. Foram também analisadas as imagens do ponto de vista do repertório de imagens disponíveis que encontramos no cotidiano. Observaram que são basicamente objetos à venda, cenas que estimulam o consumo, mas perceberam algumas possibilidades de criar outras configurações ao re-contextualizá-las.

O mais interessante desse trabalho foi quando,

espontaneamente, cada um tentou reconhecer seus recortes apenas pelo contorno num exercício de observação e de memória visual.

Por terem sido construídos de forma aleatória, os desenhos de giz de cera obtidos no envelope apresentavam uma composição de figuras desconexas e superpostas, tinham aparência de imagens de sonho, de imagens do inconsciente. Isso possibilitou incentivá-los a conhecer o movimento artístico surrealista.

Nesse caso, a proximidade com o surrealismo se deu pelo rompimento com a intencionalidade do consciente, que foi impedida de forma lúdica na dinâmica do processo.

A partir daí, surgiram algumas questões como: o que foi, onde, e quando começou o movimento Surrealista? Que estratégia os artistas surrealistas criaram para obter imagens do inconsciente? Nessa etapa, foi a atitude investigativa dos alunos que os levou a pesquisar sobre o tema.

Inesperadamente, essas pesquisas motivaram a continuidade do trabalho. A proposta foi ampliada incorporando a poesia pelo uso espontâneo da palavra, como na poética surrealista, na busca da expressão do inconsciente, pelo automatismo psíquico.

A intenção de superar as dificuldades do desenho foi o ponto de partida deste trabalho. Mas, os rumos da proposta foram cada vez mais longe, envolvendo outras disciplinas, incluindo conhecimentos a partir das imagens, estimulando o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos pelo uso da imaginação.

## 7. NOTAS E PONDERAÇÕES

A arte tem um papel importante promovendo a interação com diversos campos do conhecimento e diferentes culturas e a escola é o lugar privilegiado para a socialização e construção de conhecimento. Portanto, a tarefa dos educadores é estimular a potencialidade criadora dos alunos, é ampliar a percepção estética, o que favorece o envolvimento e o diálogo com a realidade.

Assim sendo, o

[...] o propósito da arte/educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade! (EFLAND, 1998, p. 10)

Compreendemos a valorização dos fatores socioculturais no ensino em arte pela capacidade dela de expressar aspectos culturais de modo sensível, promovendo a compreensão e o conhecimento do mundo que nos cerca, das outras pessoas, das outras culturas, de nós mesmos. Cabe, pois, ao educador compreender o ensino de artes visuais na escola fundamental, refletindo sobre suas concepções e suas possibilidades. Para isso, é importante ter clareza sobre o conceito de arte e de educação em que se fundamenta, situando o papel desse ensino na educação contemporânea e, considerando que a tendência contemporânea do ensino de arte sinaliza para uma concepção mais crítica e abrangente da arte do ponto de vista social, cultural e cognitivo.

Certamente as reflexões e sugestões aqui apresentadas neste texto não são suficientes para atender às necessidades e desafios do professor e por isso nossa pretensão foi apresentar um texto motivador. Os autores relacionados na bibliografia podem ampliar essas considerações sobre o ensino das artes visuais, entendendo a arte como forma de conhecimento, e seu ensino aberto à diversidade cultural numa perspectiva crítica. Em síntese, podemos dizer que nosso intuito foi mobilizar o interesse do professor em direção ao aprofundamento dos seus estudos em arte/educação.

## 8. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas*. In BARBOSA, A. M. (org) **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, p. 98-112, 2005.

\_\_\_\_\_. *Apreciar e Interpretar*. Seminários: **A Compreensão e o Prazer da Arte-1998**. <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/index.htm>, acessado dia 15/07/2009.

BLAUTH, Lurdi. *Arte e ensino: uma possível educação estética*. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 41-49, jun. 2007.

BOUGHTON, Doug. *Da teoria à prática: avaliação do aprendizado nas artes visuais -VIII Encontro-Seminários: A Compreensão e o Prazer da Arte- 1998*. <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/index.htm>, acessado dia 18/07/2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : arte /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC /SEF, 1998.

ENFLAND, Arthur. *Imaginação na Cognição: o propósito da arte*. In BARBOSA, A. M. (org) **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, p.318-345, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um mundo pós-moderno. II Encontro-Seminários: A Compreensão e o Prazer da Arte- 1998*. <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/index.htm>, acessado dia 18/07/2009.

FORQUIN, Jean Claude. *Educação Artística – para que?* in PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?**São Paulo: Summus ed. 1982.

MASON, R. (2001) *Por uma arte/educação multicultural*. Trad. Rosana Honório, Campinas: Mercado das Letras.

PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte: um ato de cognição verbal e visual -V Encontro-Seminários: A Compreensão e o Prazer da Arte- 1998*. <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/index.htm>, acessado dia 15/07/2009.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

THISTLEWOOD, David. *Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social*. In ARTE- Educação: uma leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed; 1998.





## ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

## ATIVIDADES

Sugerimos, aqui, algumas propostas as quais, assim como as experiências relatadas no texto, podem ser adaptadas a outras realidades de ensino.

### ATIVIDADE 1

**Proposta para uma aula de desenho na sala de arte: desenvolvendo a imaginação e a expressividade.**

#### Objetivos:

- Vivenciar, de modo lúdico, a iniciação ao desenho.
- Refletir sobre a imaginação e as possibilidades de expressão no desenho.
- Conhecer diferentes concepções de desenho em obras de artistas diversos.

**Conteúdos:** Desenho de Imaginação.

**Preparação:** Selecionar reproduções de diferentes concepções de desenhos de artistas diversos. Escolher uma caixa grande e vazia (de aproximadamente 40x60cm ou mais).

Distribuir para cada aluno uma folha de papel (tamanho que caiba dentro da caixa).

#### Passo 1:

Coloque a caixa sobre sua mesa. E, ao colocá-la, demonstre muito cuidado com o objeto imaginário que poderia estar dentro dela, simulando carregar algo pesado e frágil. Em seguida, peça aos alunos para desenhar, ou descrever o que imaginam estar dentro da caixa, sem dar nenhuma pista.

Alguns terão como referência o peso que você demonstrou carregar, o equilíbrio que foi alvo de seus cuidados, o tamanho indicado pelas medidas da caixa, etc. Outros poderão tomar como referência o contexto da sala de aula, seus instrumentos didáticos e objetos escolares. Outros, ainda, deixarão a imaginação romper com a lógica das referências concretas imaginando objetos de medidas incompatíveis com o tamanho da caixa, podendo, também, pensar em sentimentos e ideias abstratas.

**Reflexão:** Quando os alunos terminarem os desenhos e/ou registros, abra a caixa e mostre que ela está vazia. Reflita com eles que, por serem desenhos e palavras, todos podem caber na caixa, assim como na nossa imaginação. Fale sobre as infinitas possibilidades do desenho, não só como cópia da realidade visível, mas também como expressão do imaginário. No espaço do desenho cabem nossas lembranças, desejos, invenções, projeções, etc.

**Contextualização:** Apresentar diferentes tipos de desenhos de vários artistas.

**Passo 2:**

Finalmente, a proposta é retomar os desenhos para explorar suas possibilidades plásticas, artisticamente.

**ATIVIDADE 2**

**Proposta para uma aula de introdução à cor: exercício de percepção e criação a partir da cor.**

**Objetivos:**

- Explorar as tonalidades, transparências, opacidade, brilho na cor.
- Elaborar uma composição monocromática com diferentes materiais

**Conteúdos:** Iniciação ao estudo de cor: composição monocromática

**Preparação:** Calcular a divisão dos alunos em pequenos grupos de três ou no máximo cinco alunos por grupo. Selecionar e separar os materiais variados mas, de uma só cor (matiz), para cada grupo: uma folha de papel cartão (ou cartolina) para a base e outras folhas ou pedaços de qualquer papel, retalhos de revista, linhas, tecido, tinta guache, lápis de cera e de cor, canetinhas, etc. Cada grupo receberá materiais de um só matiz, incluindo tonalidades diversas. As tonalidades são obtidas pelo acréscimo de branco ou de preto ao matiz (cor). Isso significa que podemos ter, por exemplo: um grupo azul que receberá uma folha de papel cartão azul como base e os outros materiais em vários tons de azul: azul clarinho, azul médio, azul puro (ciano), azul acinzentado, azul escuro. Selecionar reproduções de diferentes estilos e de vários artistas em composições monocromáticas.

**Passo 1:**

No início da atividade é interessante que a organização dos grupos seja feita pela escolha da cor. Para isso faça grupos de cartões ou fitas nas cores de cada grupo, calculando um para cada aluno. Coloque-os numa caixinha e deixe que eles escolham a cor de sua preferência. Depois, cada um poderá se juntar ao seu grupo pela cor. É uma forma de redistribuir grupos por outra afinidade: a cor.

A proposta é fazer sobre a base uma composição monocromática utilizando uma técnica mista com colagens, pintura e desenhos. Oriente os alunos para perceberem as variações tonais, as transparências, a opacidade, o brilho e até a textura que os materiais apresentam.

**Passo 2:**

Para que os alunos possam conhecer outras produções artísticas monocromáticas, você poderá colocar, nas paredes ou circular entre os grupos, as reproduções selecionadas.

Ao final, peça aos alunos para organizarem uma exposição dos trabalhos para apreciá-los. Daí, comentá-los, observando e fazendo ligações com obras dos artistas selecionados.

### ATIVIDADE 3

#### Uma proposta para um dia de sol baseada em Regina Silveira

##### Objetivos:

- Conhecer obras de uma artista contemporânea;
- Vivenciar, de modo lúdico, alguns conhecimentos adquiridos ao apreciar essas obras;
- Observar e compreender as semelhanças e distorções na projeção das formas;
- Perceber, então, a aproximação dessas obras com a estética dos tapetes de rua fruto das manifestações populares e com o grafite.

**Conteúdos:** Desenho, projeção, arte contemporânea.

**Preparação:** Apresentar alguns trabalhos da artista REGINA SILVEIRA e discuti-los com os alunos. Apresentar alguns trabalhos em grafite e discuti-los com os alunos. Apresentar alguns trabalhos de tapetes de rua e discuti-los com os alunos.

##### Passo 1

No pátio ou numa quadra, faça uma grande roda e proponha dividir a turma em dois grupos: A e B, com mais ou menos o mesmo número de participantes. Ambos os grupos devem se afastar até chegar às extremidades da quadra. O grupo A ficará de costas para o meio da quadra, e o grupo B, de frente para o meio da quadra. Como num jogo bem antigo conhecido por Batatinha Frita, o grupo A, de costas, diz para o grupo B o seguinte: ANDAR, UM DOIS TRÊS PARAR! Ao ouvir esse comando, o grupo B avança em direção à linha do centro da quadra até a palavra PARAR e congela-se num belo gesto como uma escultura. O propósito dos participantes do grupo B não é chegar ao centro, espalhando-se pela quadra, mas deverão ocupar o espaço daquela metade da quadra procurando projetar, no chão, a sombra de sua escultura. Agora, cada participante do grupo A deve escolher uma escultura e contornar com o giz sua sombra projetada no chão. Voltam todos para as extremidades da quadra e o processo se inverte.

Finalmente, cada um encontra sua sombra e faz um colorido bem forte nas cores preferidas. O resultado é um belo grafite-tapete.

**Reflexão:** Discutir o processo e os conhecimentos adquiridos.

**Registro:** Se possível, fotografar o trabalho. E reproduzi-lo para todos.

### ATIVIDADE 4

#### Uma proposta para as crianças maiores: experiência de aproximação com a arte contemporânea

##### Objetivos

- Conhecer e familiarizar-se com algumas obras de artistas contemporâneos;
- Experimentar os conhecimentos adquiridos ao relacioná-los com a vida cotidiana;
- Perceber, então, a aproximação com a estética contemporânea.

**Conteúdos:** Arte Contemporânea, criação de objeto, instalação.

**Preparação:** Apresentar alguns trabalhos contemporâneos e discuti-los com os alunos selecionados. Selecionar materiais – revistas e objetos – possíveis de serem relacionados com fatos do cotidiano.

### **Passo 1**

Peça a turma para se organizar em pequenos grupos (3, 4 ou 5 alunos por grupo).

Pesquisando em jornais ou revistas, cada grupo deve escolher uma expressão ligada a fatos do momento, como por exemplo: GREVE DOS MOTORISTAS DE ÔNIBUS, ou LANÇAMENTO IMOBILIÁRIO. Solicite a cada grupo que faça uma lista de ideias que a expressão escolhida lhe sugere. (Caso tenha mais aulas para essa proposta, o professor poderá solicitar aos alunos para pesquisar materiais - objetos e fotos - em casa, e trazê-los na aula seguinte.) Distribua um envelope para cada grupo colocar sua lista de ideias. Em seguida, os grupos trocam os envelopes. Cada grupo deverá montar uma maquete a partir das ideias do envelope utilizando-se os materiais disponíveis.

**Registro:** fotografar as montagens para que cada um tenha uma cópia de seu trabalho.

**Debate:** promover uma discussão sobre a experiência vivida.





## ESTUDO COMPLEMENTAR

BARBOSA, Ana Amália. 2002. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa (org) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo, Cortez, 2002.p.106.

BLAUTH Lurdi . Arte e ensino: uma possível educação estética in Ormezzano, G., org Ed.Inep/MEC –Brasília-DF –Brasil junho de 2007.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

IAVALBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte. Porto Alegre: Artmed,2003.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Artmed, 4ª ed.





ISBN 978-85-8007-037-8



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

