

# ARTE

## **ELABORAÇÃO:**

Ana Claudia Arçari Vieira

Gleice Lane de Araújo da Silva

Jocymar dos Santos Carangolla

Kélvia Coimbra Perciano

Myriam Fernandes Pestana Oliveira

Rosi Andréa Gonçalves de Oliveira Mendes

Silvana Soares Sampaio

## **ASSESSORIA:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Moema Lucia Martins Rebouças (Ufes)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucimar Bello Pereira Frange (Puc – SP)

## 1. Da história que temos para a que queremos

Seria necessário realizarmos um grande movimento de retorno, uma volta no tempo para contar como coexistiram no histórico do Ensino da arte, do período colonial à contemporaneidade, várias concepções de arte que determinaram essa educação escolar no ensino básico. Contudo, como as pesquisas sobre essa memória e história do ensino da arte podem ser encontradas em várias publicações,<sup>1</sup> teses e dissertações, vamos deter-nos naquelas concepções que consideramos norteadoras desse ensino no Brasil e que fundamentam o ensino da arte ministrado no sistema municipal de ensino da PMV.

Retornamos ao período entre as décadas de 30 a 70, caracterizado pela forte influência da estética modernista presente na arte e do Movimento da Escola Nova que, a partir de 50/60, passa a ser disseminado nas escolas experimentais. A ênfase está no aluno, nos seus interesses, na sua espontaneidade e no processo da aprendizagem, o que a caracteriza como uma pedagogia essencialmente experimental. Se a arte moderna determina como função da arte na escola a expressão criativa, esse princípio, na prática educativa refletia uma concepção espontaneísta,<sup>2</sup> com exacerbada valorização no processo sem preocupação com os resultados nos trabalhos plásticos produzidos. Por outro lado, como os processos criativos “ brotavam” dos alunos, não havia ênfase nos conteúdos da arte, mas em um “deixar-fazer”. Essa concepção modernista da arte como auto-expressão tem base no expressionismo e fundamenta-se na estética idealista e romântica que considera a arte importante mas não defende sua especificidade, nem a sua autonomia em relação à sociedade, gerando posições individualistas e aistóricas.

---

<sup>1</sup> BARBOSA, Ana Mae. *arte Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978; *Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1978; *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação Iochpe, 1991; (org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002; FRANGE, Lucimar Bello. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/arte, 2001. OSINSKI, Dulce. *arte, História e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001 .

<sup>2</sup> Cf. MARTINS, Míriam, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

Na concepção modernista, as principais características da arte como auto-expressão são os conceitos de: inspiração, gênio e intuição assim como a idéia de que arte é comunicação emocional.<sup>3</sup> Essa corrente considera que a inspiração e a genialidade vêm do inconsciente do artista e por isso são inatas, não podem ser adquiridas. Há também por parte dessa corrente de pensamento uma valorização da intuição e de sentimentos irracionais na criação do artista. Em síntese, essa corrente considera a arte como transmissão da emoção do artista ao público, como a concretização da sua emoção num objeto de arte.

No ensino da arte, essas concepções repercutem na exaltação do individualismo e na expressividade do artista, ao mesmo tempo que estimula mais os alunos à produção do que ao conhecimento da arte.

A partir dos escritos de Ana Mae Barbosa, nos anos 80, a educação escolar em arte passa a ser defendida por sua especificidade e como conhecimento. A ênfase está no cognitivo e nos conteúdos artísticos. Para compreendê-la é necessário perceber as relações artísticas e estéticas estabelecidas ao longo do processo histórico-social da humanidade.

## **1.1 Um saber acerca da arte**

Tanto a ciência quanto a arte respondem a essa necessidade de busca de significações na construção de objetos do conhecimento. Elas são produtos que expressam experiências e representações imaginárias de diferentes culturas, que se renovam através dos tempos, construindo a história do homem.

Não há separação entre vida, arte e ciência. Tudo é vida e manifestação de vida. Entretanto, após o Renascimento, arte e ciência foram consideradas pelos ocidentais como áreas de conhecimento completamente diferentes, provocando com isso concepções que admitiam que a ciência era produto do pensamento racional, e a arte, da sensibilidade. Essa visão contradiz o pensamento contemporâneo que entende que a razão e a

---

<sup>3</sup> REBOUÇAS, Moema Martins. *A construção do Conhecimento Artístico nas aulas de Educação Artística das Escolas de 1º Grau das prefeituras de Vitória e da Serra*, Dissertação de mestrado, Vitória, PPGE/UFES, 1995.

sensibilidade compõem, igualmente, as duas áreas do conhecimento. O conceito de verdade científica na contemporaneidade criou mobilidade, tornou-se verdade provisória e, portanto, aproxima muito os produtos da ciência e da arte. O processo criador pode dar-se tanto na ciência quanto na arte.

As diversas formas de arte são uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas. Não se pode entendê-las como um discurso linear sobre objetos, fatos, sentimentos, idéias. Elas são uma combinação de tudo isso, ordenada pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário. A arte não representa ou apenas reflete a realidade. Ela apresenta uma realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída.

Se entendermos que a arte é linguagem, construção humana que comunica idéias, a obra de arte é um texto visual que deve ser descrito, analisado, interpretado, tanto à luz do contexto em que foi criada quanto à do que está sendo lido e essa leitura deverá ultrapassar a descrição dos aspectos formais da obra, de maneira a possibilitar a construção de significados para os leitores.

Aquilo que um artista produz oportuniza um tipo de comunicação em que inúmeras significações se condensam na combinação de determinados elementos e conceitos. Existem maneiras de tratamento particulares dentro de cada linguagem. Assim como cada frase ganha sentido no conjunto de um texto, cada elemento visual tem seu lugar e se relaciona com os demais em uma obra de arte.

Temos que considerar também que uma obra de arte vai além das intenções do artista. Aquele que observa a obra de arte ? o leitor – pode realizar interpretações que têm tanto a dimensão subjetiva quanto a objetiva. A leitura da obra de arte dependerá de como é o acervo cognitivo do leitor e seu repertório artístico e estético.

Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no leitor, e essa experiência é muito importante para o desenvolvimento do conhecimento acerca da arte. A percepção das qualidades das linhas, formas, cores, texturas, movimentos, ritmos e temas de uma obra faz parte de sua leitura.

As diversas manifestações artísticas têm em comum com as outras áreas do conhecimento o sentido de busca de significações, de criação e de inovação. É inerente ao ser humano organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que lhe são propostos, transformando a si e a realidade.

Segundo Paulo Freire, aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto:

“... a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.”<sup>4</sup>

Ainda segundo Freire a leitura da imagem precede a leitura da palavra:

“...ler é adentrar-se nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor. Ao ler eu preciso estar informando-me do contexto social, político, ideológico e histórico do autor. Eu tenho de situar o autor num determinado tempo. (...) Quando eu leio um autor eu preciso ir me inteirando do contexto dele, em que aquele texto se constituiu. Mas agora eu preciso também de um outro esforço: de como relacionar o texto com o meu contexto. O meu contexto histórico, social, político não é o do autor. O que preciso é ter clara esta relação entre o contexto do autor e o contexto do leitor.”<sup>5</sup>

É preciso ficar claro que a contextualização para a leitura de um texto, seja verbal seja visual, vai além do simples conhecimento da biografia do autor, e de perguntas como “o que será que o artista quis dizer na obra”. Ler é percorrer o texto lido pelo avesso, e, a partir do percurso feito nele, saberemos o que ele nos diz no momento de nossa leitura em nosso contexto, e o que disse em seu contexto histórico de produção. A leitura da imagem é que desencadeará o interesse em conhecer detalhes esclarecedores sobre ela,

---

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. *Da leitura da palavra à leitura de mundo*. Campinas: Paz e Terra, 1982, p. 64.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 4-5.

sobre a história pessoal do autor e suas relações com a cultura com a qual dialoga.

A arte é um conhecimento que proporciona a aproximação entre pessoas de culturas diferentes. Essa aproximação se dá pela própria obra de arte e sua concepção estética e não somente pelas informações históricas/sociais de seu tempo. Compreendendo que o papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento, as crianças e jovens nas aulas de arte poderão expressar o seus modos de ver o mundo nas linguagens artísticas, concretizando em formas plásticas, gestuais, cênicas, entre outras, o que estava somente na imaginação.

## **2.Eixos de aprendizagem na arte**

As novas práticas sustentam a necessidade de o ensino escolar de arte contemplar a abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa desde 1986, como eixo norteador desse ensino-aprendizagem, de modo que a produção, a leitura e a contextualização da obra de arte, além de desenvolverem os conhecimentos pertinentes a ela, sirvam cada vez mais de referenciais para uma leitura crítica do mundo.

Como eixo de aprendizagem, ela estrutura o ensino de nossa área em bases sólidas. Ela suscita questionamentos que nos remetem a buscas por caminhos metodológicos a serem trilhados no cotidiano escolar. Ela se constrói a partir de um enfoque que privilegia o conhecimento interdisciplinar e intercultural, tomando como base os pressupostos de que a cultura é uma instituição da esfera social, que as sensibilidades artísticas são próprias de cada grupo, que o conhecimento é uma construção histórica e social, e que o ensino deve incluir temas atuais e relacionados com a experiência dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCNs) para o Ensino Fundamental com base na proposta triangular propõem para o exercício da leitura das diversas linguagens que compõem a arte: as artes visuais, a dança, o teatro e a música; propõem que observemos a obra de arte dentro do seu contexto de produção, procurando ler, por meio dela, o grupo social do qual fez ou faz parte o artista criador. Dessa maneira é possível perceber as

intencionalidades do artista e a ideologia presente em sua obra. Num outro caminho, é possível comparar as produções de diversas épocas, de diferentes contextos e analisar as diferenças fundamentais entre elas e, portanto, perceber como os conceitos, como o de beleza, se apresentam nas diversas sociedades, valorizando a pluralidade cultural; um dos temas transversais propostos pelos PCNs.

As propostas para o ensino da arte, como as contidas nos PCNs, continuam a surgir no universo escolar como fruto de pesquisas e debates que se expandem para além das salas de aulas. Contudo a permanência delas depende da compreensão da realidade sócio-cultural em que serão inseridas e da defesa da arte na educação escolar, considerando os processos que compreendem a ação artística, que é de fazer /criar, perceber/interpretar os objetos/produtos que são as obras com suas diferentes estéticas. Assim, acreditamos poder levar para a escola situações de ensino-aprendizagem significativas, além da constituição de novas subjetividades à construção da sociabilidade.

Para se chegar ao conhecimento de arte, devemos recorrer à especificidade da arte, lembrar que a arte é uma linguagem estimuladora dos sentidos, portadora de significados que não podem ser substituídos por nenhum outro tipo de linguagem. Entretanto só podemos percorrer os caminhos que a arte nos faz delinear, por meio de procedimentos intencionalmente escolhidos, dentro de um determinado posicionamento pedagógico, sem perder de vista a nossa própria experiência. Somente assim, o processo/produto da arte expresso pelos artistas poderá ser apreendido pelas crianças e jovens, tornando-os capazes de conhecer e mudar esse mundo apresentado pela arte. E essa apreensão se dá, primeiramente, pelo sensível.

### **2.1. Um fazer que se faz arte**

A produção como expressão, construção e apresentação do mundo por um objeto artístico é insubstituível para a aprendizagem da arte. Ela possibilita o desenvolvimento do pensamento/linguagem e o materializa em uma das várias linguagens da arte.

Criar é basicamente formar. É poder dar forma a algo novo. Seja qual for o campo de atividade, trata-se de novas coerências que se estabelecem para a mente humana. São fenômenos relacionados de um modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador, como nos diz Ostrower,<sup>6</sup> abrange a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Considera, Barbosa<sup>7</sup> que o produto não é reflexo do talento ou do dom, mas da capacidade de experimentar de cada um. Quando crianças e jovens se arriscam a desenhar, esculpir, representar, modelar, tocar, escrever, se reconhecem como participantes e construtores de seus próprios caminhos e saberão avaliar de que maneira se dão os atalhos, as encruzilhadas, as estradas, e a arte fará parte de sua vida.

Toda produção artística, como nos diz Martins,<sup>8</sup> é resultado de uma elaboração, sígnica que é única, exclusiva de quem a faz. A produção ou leitura dessa criação carrega todas as referências pessoais e culturais presentes nos seus autores e leitores. Fruto da recepção feita do mundo por meio dos sentidos, da percepção, da imaginação, da intuição e do intelecto, não é passiva, dá-se por meio de uma seleção, de um recorte da realidade. Sendo assim, toda produção e toda leitura terão a marca, a história, a ótica de seu autor e leitor.

A produção nas aulas de arte privilegiará as experiências e habilidades relacionadas aos aspectos técnicos, produtivos e expressivos da arte, materializados em objetos artísticos/plásticos/gráficos. A criação dos objetos e de formas expressivas estará presente no desenho, na escultura, na comunicação gráfica, no artesanato e poderá incluir objetos de uso da vida cotidiana, apresentados pela moda, pela propaganda, pela arquitetura e por outras mídias.

## **2.2. Leitura de imagens na educação, por quê?**

---

<sup>6</sup> OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

<sup>7</sup> BARBOSA, *op.cit*, 1991, p.64.

<sup>8</sup> MARTINS, *op.cit*, p. 80

Vivemos num mundo em que as imagens nos invadem a cada instante de maneira fugaz e efêmera. Imagens que nos seduzem, que nos levam ao consumo, que criam e modificam valores, que nos sensibilizam e até nos insensibilizam. Quantos, hoje, não sentem o horror e o impacto causado por uma imagem de violência? Por outro lado, quantos não sabem o conforto e o bem-estar causados por imagens de paisagens bucólicas, da alegria das comemorações, de pessoas juntas, felizes? São as imagens retiradas do mundo real, registros que nos são oferecidos pela mídia cotidianamente. Imagens intencionalmente criadas por especialistas e materializadas em várias linguagens e veículos de comunicação como a televisão, as revistas e os *outdoors* com suas propagandas, e noticiários informativos, as novelas que nos contam histórias e que compartilham com o cinema, a música, a fotografia, as artes visuais e cênicas um modo de aprender o mundo e que tanto nos agradam e emocionam.

Essa massificação do olhar acaba por tornar-nos espectadores passivos que consomem qualquer tipo de produção imagética, sem tempo de determos sobre ela um olhar mais reflexivo que a transforme em imagem verdadeiramente significativa. Essa banalização aparente da imagem nos dá a impressão, freqüentemente ilusória, de que as conhecemos bem. Será que na escola formamos leitores de imagem? Sabemos que a formação do leitor, de qualquer texto, verbal ou não-verbal, é uma tarefa árdua a ser enfrentada. Rebouças questiona o papel do professor de artes comparando-o ao de língua portuguesa: “o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos verbais, e os não-verbais como são apreendidos na e pela escola, preocupamo-nos com eles?”<sup>9</sup> Na complexidade das relações sócio culturais que se processam na escola e fora dela, entrelaçamos práticas e idéias a respeito da comunicação e das imagens presentes nas mídias. Realizamos modos de pensar e de fazer comunicação a respeito do mundo, da natureza e da cultura em que vivemos, mediando-nos por uma pluralidade de imagens, de sons, de falas elaboradas em múltiplas tecnologias de comunicação presentes nas sociedades contemporâneas. Não são meios neutros, imparciais, mas

---

<sup>9</sup> REBOUÇAS, “Ver e ler Tv” in *TV Escola: trajetória, reflexões e vivências no ES*, 2004 no prelo.

portadores de um discurso, e estão presentes na educação escolar inserida na sociedade e, portanto, precisam ser identificados, descritos, analisados pelos profissionais que trabalham na e para a escola. Por esse motivo Rebouças defende que:

“A presença das imagens na educação escolar e sua leitura são tão necessárias como a de qualquer outro texto verbal. As dificuldades na formação de leitores produtivos da língua, capazes de ler, escrever, falar, interpretar criticamente são tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal. O que propomos é que esse leitor possa perceber as diferentes estratégias e efeitos de sentido presentes nos textos, e seja levado a refletir sobre a sua própria produção e a produção dos outros.”<sup>10</sup>

### **2.3. Leituras...releituras: esclarecimentos.**

O entendimento das similaridades e diferenças entre leitura e releitura é necessário para a compreensão das dimensões dessas práticas. Consideramos a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, materializada em qualquer linguagem. Ler é atribuir significado a um texto que poderá ter sua manifestação na música, na poesia, numa pintura, numa peça teatral, numa apresentação de dança etc.

Analice Dutra Pillar<sup>11</sup> sugere que a leitura de uma imagem corresponde à leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes; que, ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos; das constatações e das reflexões que o sujeito faz a partir do que viu. Que o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa. Sendo assim, as variáveis que dependem das coordenações do sujeito, do tempo e do espaço no qual se encontra inserido e das estruturas mentais que ele possui no momento podem modificar a sua apreensão. Por

---

<sup>10</sup>REBOUÇAS, *idem*.

<sup>11</sup> PILLAR, Analice (Org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.12.

isso, pessoas diferentes e em diferentes momentos produzem diferentes modos de apreensões.

Considerando que essas significações se constroem a partir de nossa origem social, de nossa vivência (família, casa, bairro, cidade, estado, país) e que, quando apreendemos os objetos presentes no mundo e estamos fazendo isso a partir de nossa experiência e no modo como estabelecemos uma relação dialética entre o contexto de produção do objeto lido e o nosso contexto, todo o nosso corpo estará envolvido nesse ato, não somente o inteligível, mas o sensível.

Propor a leitura de uma obra de arte pode ser, como nos diz Mirian Celeste:<sup>12</sup> mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir do leitor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É um processo de recriação interna. Entre as propostas de leitura presentes na educação escolar em arte, destacamos: a) A Metodologia de leitura da imagem de Robert Ott<sup>13</sup>, com seus cinco estágios: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e expressar-se, que propõe a relação entre a escola e os espaços expositivos de arte; b) a metodologia de Edmund Burke Feldman,<sup>14</sup> com seu método comparativo de análise, onde o processo de leitura envolve a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra; c) a proposta de Marjorie e Robert Wilson e All Hurwitz<sup>15</sup> que aponta cinco fatores que podem ser priorizados na leitura: tema/ assunto/ símbolo, forma/ composição/*design*, estilo/qualidade expressiva, meio/técnica, movimento/ emoção/época; d) propostas que se fundamentam na teoria semiótica como a de A.J. Greimas,<sup>16</sup> na gestalt, ou na iconografia, entre outras.

Essas propostas de leitura são feitas a partir de abordagens históricas/sociais, estéticas, formais, iconológicas, semióticas, ou ainda a partir de aspectos sensoriais, emocionais ou cognitivos. Anamelia Bueno Buoro nos lembra que:

---

<sup>12</sup> MARTINS, *op.cit.*, p.78.

<sup>13</sup> Cf. BUORO, Anamelia Bueno. *O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez: 1996.

<sup>14</sup> Cf. BARBOSA, *op.cit.*

<sup>15</sup> Cf. BARBOSA, Ana Mae. *arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez, 1999.

<sup>16</sup> Cf. REBOUÇAS, Moema Martins. *Discurso Modernista da Pintura*, Lorena: CCTA, 2003.

“ nos percursos de transformação do conhecimento do educador e na etapa das vivências em sala de aula, é preciso disponibilizar modelos variados para a experimentação, pois só com um repertório elaborado com base em experimentações e vivências será possível avaliar de fato as diferentes metodologias e então criar ou escolher aquela que corresponda aos parâmetros de sua realidade escolar”<sup>17</sup>

Muitas metodologias de leitura de imagem podem ser ampliadas e aprofundadas, partindo de novos subsídios teóricos que auxiliem o educador de arte nesse trabalho.

Quanto ao conceito de releitura empregado na arte, na arquitetura e no *design*, ele tem sido entendido como um fazer a partir de uma obra. É ler novamente, em oposição a ler como teoria, é reinterpretar, é criar novos significados.

Analice Dutra Pillar<sup>18</sup> considera que há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito (que cita a obra referente) ou implícito (que esconde a obra referente), na obra final produzida. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. A releitura se processa como um diálogo entre textos visuais, intertextos, produções de sentido, onde podemos explicitar relações de um texto com o nosso contexto. Mesmo os artistas se utilizam de jogos intertextuais, de citações, para se amparar, e para legitimar-se. O artista, quando cita, o faz para criar. Nesse processo de criação, os diálogos são estabelecidos entre os textos visuais, com a apropriação dos artistas de obras de diferentes etapas da história da arte, e na arte contemporânea com objetos do cotidiano como os *ready-mades* de Duchamp. Por outro lado, a moda, o cinema e as mídias apropriam-se das imagens que estavam restritas ao circuito das artes, ampliando a sua abrangência e impondo aos olhares leitores outros procedimentos. Assim, por releitura entende-se aqui a tradução da significação do objeto como fundamento para

---

<sup>17</sup> BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002, p.33.

<sup>18</sup> PILLAR, *op.cit*, p18.

uma nova construção, buscando-se nessa ação a ressignificação do mesmo objeto: reler para aprofundar significados, ressemantizando-os. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma produção referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, recriando-o.

#### **2.4. Arte, contextos e as culturas**

A conscientização sensível das coisas que nos cercam se desenvolve através de um sistema de atitudes e experiências, até se converter em novas formas. Para a compreensão, a concepção e a fruição da arte no espaço e no tempo faz-se necessária uma contextualização. Num estudo dentro de um tempo histórico e cultural, a produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social devem ser levadas em consideração. Assim, cada jovem inserido nesse processo configura-se ator na sua transmissão sócio-cultural do mesmo, sem o abandono das referências do seu grupo de origem.

Como no diz Barbosa,<sup>19</sup>o importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e da arte. Mais que um estilo de época, as imagens devem conter uma estratégia de representação e uma organização do pensamento.

A significação construída pelo sujeito, mesmo partindo-se de um mesmo acontecimento, é vista, vivida, sentida e interpretada diferentemente. Por esse motivo, a importância da contextualização histórica e cultural da produção artístico-estética da humanidade no processo do ensinar/aprender arte está na necessidade da percepção e na construção de conceitos artísticos que fundamentem esse contexto.

Contextualizar é situar os produtos da nossa e da cultura do outro, social e historicamente; produtos que, do ponto de vista tanto da expressão pessoal quanto da coletiva, são importantes para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Quando o objeto artístico exprime uma realidade cultural e religiosa próxima daqueles que o apreendem, sua compreensão é fácil. Entretanto,

quando se reveste de especificidades, como de uma sintaxe própria e de um determinado estilo, ele estará se distanciando daqueles que não possuem esse acervo cultural, religioso e cognitivo. Conseqüentemente, poderá não ser compreendido. Se pensarmos nos estilos artísticos e como em cada um novas expressividades são trabalhadas, entendemos as exigências na formação de um olhar-leitor dessas visualidades.

Os novos parâmetros epistemológicos e metodológicos, embasados na proposta triangular, com construções a partir de um enfoque que privilegia o conhecimento interdisciplinar e intercultural visualizam as culturas como produtoras e produtos do social. Produtos, sem relação de superioridade, oriundos das sensibilidades de cada grupo cultural historicamente constituído, e geradores de outros produtos concebidos a partir de conhecimentos construídos histórica e socialmente.

A contextualização de produtos e valores estéticos, pontua Barbosa<sup>20</sup>, desenvolve a atitude intercultural. A arte confere identidade às pessoas por meio de símbolos. Ela se sensibiliza com problemas de deficiência física e diferenças de raças, nacionalidades, naturalidades, classes sociais, religiões. Liberta-nos de atitudes discriminatórias em relação a pessoas de origem étnica e/ou cultura diferente. Torna –nos capazes de responder à diversidade racial, cultural e de gênero, de maneira positiva e socialmente responsável. Uma perspectiva intercultural permite subverter uma organização linear, seqüencial e compartimentada, aproximando o que está separado no tempo, no espaço e na expressão plural das culturas. As várias produções, quando envolvidas num encadeamento, quase sempre imprevisível, viabilizam um processo que constrói a lógica das relações entre as várias produções. As discussões de temas atuais devem privilegiar as experiências vivenciadas sem se prender a uma ordem, mas sempre contemplando os diferentes eixos.

Na organização por temas, ocorre a interação entre os saberes, que favorecem uma apropriação crítica e construtiva do conhecimento, confere uma abertura no processo ensino/aprendizagem que possibilita abordar o objeto de estudo em sua totalidade e complexidade, sob diferentes ângulos.

---

<sup>19</sup> BARBOSA, *op.cit*, p64

<sup>20</sup> BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*, Belo Horizonte: c/Arte, 1998, p.92.

Camargo<sup>21</sup> identifica cultura como o universo do sentido, do significado. O sentido que o homem projeta no mundo (visão de mundo, filosofia, ciência, religião...), nas relações humanas (organização social, usos, costumes, ética, educação, política...), enfim, é o sentido que o homem dá ao mundo por meio do seu fazer (arte, tecnologia, técnica, economia, administração...). À medida que vamos tomando contato com outras culturas, percebemos como podem ser diferentes os modos de entender o mundo. E como exige esforço mudar de ponto de vista!

A educação multicultural é um assunto que permeia as discussões na classe educacional atualmente, e, conforme Richter,<sup>22</sup> o ensino da arte abriga princípios norteadores das práticas da inclusão social, pois, quando ensinamos por meio da arte, trabalhamos na escola a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, o respeito à própria produção e à dos colegas, ou seja, é fomentada uma aprendizagem na experimentação e na cooperação mútua. O professor da contemporaneidade precisa ser também um professor inclusivo e, como tal, deve considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema. Sendo assim, como diz Maria Heloísa Ferraz “o professor que lida com a arte precisa compreender a abrangência do seu papel e saber, primeiro, se estão incluindo ou excluindo as crianças e jovens da experiência da arte, e, em segundo lugar, se entre elas também incluem as portadoras de deficiências mental, física, visual, auditiva e múltipla, por exemplo.”<sup>23</sup>

A multiculturalidade precisa virar prática em nosso cotidiano e sair da teoria, um querer e um poder fazer. O nosso dia é composto por grupos de alunos carregados de representações culturais que precisam ser aflorados, e conseqüentemente vistas, questionadas, respeitadas e trabalhadas. Costa afirma que:

“O conceito defendido aqui, de diversidade cultural abrange os vários modos de ser e de se apresentar socialmente conectados ainda aos discursos

---

<sup>21</sup> CAMARGO, Luís (Org.). “Reflexões sobre Arte-Educação” in *Arte-Educação: Da Pré-escola à Universidade*. São Paulo, Nobel, 1989, p.15.

<sup>22</sup> Cf. RICHTER, Ivone Mendes. “Educação Intercultural e Educação Para Todos: dois conceitos que se complementam.” Texto dos Anais do VI Festival Nacional de Arte Sem Barreiras, 2000.

sobre etnias, sobre gênero, sobre normalidade e anormalidade, sobre os deficientes, os excepcionais, os estranhos, os pobres, enfim, sobre os intocáveis 'outros' das sociedades que povoam o planeta. Todos esses grupos estão, de diferentes formas e intensidades, implicados nas práticas civilizatórias em andamento, entre elas, aquelas levadas à efeito pela maquinaria escolar".<sup>24</sup>

Entender que o outro é diferente, que cada um traz sua marca única que merece ser vista e respeitada é o grande caminho a ser seguido para que a educação cumpra seu verdadeiro papel que é de orientar cidadãos críticos e conscientes. Ana Mae Barbosa defende a multiculturalidade como democratização da educação em todo o mundo. Para ela, "ser um professor multiculturalista é ser um professor que procura questionar os valores e preconceitos"<sup>25</sup>. O professor, além de apenas questionar, precisa se inteirar sobre a comunidade onde vai desenvolver seu trabalho, para que tenha possibilidade de entender a linguagem dos alunos, a partir de seus referenciais, e assim estimular o interesse dos assuntos a serem abordados nas aulas.

Questionar valores e preconceitos consiste em discutir temas polêmicos, que são tratados apenas como "tabus sociais". Discutir sexo, religião, raça, política será necessário para aumentar o potencial crítico do nosso aluno. A arte dá essa possibilidade, já que aumenta a chance de livre expressão, de apreciação de leitura da obra do artista e da produção feita pelas crianças e jovens em sala de aula. Levantar a temática que existe ao redor, contextualizar trabalhos artísticos que foram produzidos em várias partes do mundo e trazê-los à realidade a que a escola pertence contribui para estimular o olhar observador e crítico da comunidade estudantil.

Para ter respeito à diversidade, basta ter coragem para trabalhar as várias identidades culturais que nos cercam. Segundo Barbosa, o de "que precisamos é manter uma atmosfera investigadora na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós

---

<sup>23</sup> FERRAZ, Maria Heloísa. Os PCNs de Arte e a Educação Especial, 2000.

<sup>24</sup> Costa, Marisa Vorraber. "Diversidade, Multiculturalismo e diferença-uma conversa com professoras e professores". Texto mimeo, 2003.

<sup>25</sup> BARBOSA. *op.cit* 1988, p.19.

participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural".<sup>26</sup> As diferenças culturais devem fazer parte do planejamento escolar, permear as ações metodológicas, ser trabalhadas de modo que os costumes sejam respeitados e as diferenças individuais possam compor o coletivo de maneira harmoniosa. A educação escolar deve aceitar o desafio de minimizar o preconceito social e constitui-se para a autora citada como o grande inimigo do multiculturalismo no Terceiro Mundo. Ela acrescenta que "tudo que é feito pelo pobre é artesanato e não arte, isso é o pensamento vigente."<sup>27</sup> Para mudar o perfil desse tipo de pensamento, o professor precisa procurar mostrar que as produções artísticas como pinturas, esculturas, fotografias, mosaicos, artesanatos, manifestações folclóricas são atitudes oriundas de pessoas ou grupos que estão expressando os fatos e acontecimentos que são registros daqueles momentos, por meio de técnicas e materiais diversos, porém cada manifestação artística registra um ato e causa um efeito que marca época, e aí é necessário grifar a diferença. A mediação entre as manifestações artísticas e o espectador precisa ser feita com clareza para identificar o que está sendo entendido, ou o que se está querendo entender. Para Azevedo, " a multiculturalidade se traduz no respeito e na valorização das singularidades, realçando o caráter único da história de uma vida."<sup>28</sup>

Analisando as escolas e seus currículos, como territórios de produção, circulação e consolidação de significados que desembocam na concretização da política de identidade, Marisa Vorraber Costa<sup>29</sup> conclui que aqueles que têm força nessa política impõem ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular, que conduz ao caminho que nos torna o que somos, sendo assim necessário que a cultura seja concebida, em um certo modo, como construções simbólicas que nos precedem e, como tais, que nos instituem e nos ultrapassam. Para ter direito a existir sem ser idêntico, é preciso encontrar brechas, praticar a cultura da representação, que produz significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais

---

<sup>26</sup> *Idem*, 1988, p.93.

<sup>27</sup> *Idem*, 96.

<sup>28</sup> AZEVEDO, Fernando. " Multiculturalidade e um fragmento da História da Arte/Educação Especial" in BARBOSA, ( org), *op.cit*, 2002, p.93.

<sup>29</sup> COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p.38..

poderosos atribuem significados aos mais fracos e impõem a estes seus significados sobre outros grupos. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço/temporais de seres do mundo.

### **3. De Educadores para educadores.**

Com a nova LDB, lei 9394/96, não só a terminologia de Educação Artística foi mudada, mas também a presença da Arte foi reafirmada no currículo escolar como disciplina e não mais como uma “atividade”. Mudanças exigem um novo paradigma para a construção de novos conceitos que fundamentam a área de conhecimento em Arte. Entre elas inclui-se o de repensar o papel dos educadores de arte no ensino fundamental. O profissional da educação acompanhou as mudanças históricas e conceituais propostas para o desenvolvimento da disciplina Arte na educação escolar? Defendemos que, como educadores, precisamos construir uma atitude pedagógica embasada nos fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Compreendemos que a competência do professor não perpassa só pela sua formação mas se estende em ramificações do conhecimento que o ensino contemporâneo exige. É necessário entendermos a especificidade da arte, os seus conteúdos, as suas linguagens, os materiais utilizados, as propostas, as pesquisas realizadas e as publicações dos artistas para que possamos ampliar o nosso modo de conhecer e apreender a Arte.

Para que o ensino e a aprendizagem possam de fato acontecer, não bastam informações organizadas e fechadas sobre conteúdos a serem desenvolvidos na educação escolar, pois o processo de ensino/aprendizagem só se efetivará se esses conteúdos, trazidos pelos professores, se entrelaçarem com os do aluno, tornando-se consistente e coerente para todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Ocorre, então o que Perrenoud<sup>30</sup> chama de *conhecimento fabricado artesanalmente*, em que o professor é mediador e também aprendiz. Precisamos atuar como educadores/mediadores, buscando uma mediação e uma intervenção que mobilizem pesquisas, assimilações,

---

<sup>30</sup> Cf. PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, tanto individuais quanto coletivas .

Sobre o papel de mediador, Martins afirma que: “ensinar e aprender Arte, ancorado na mediação do professor é trabalhar conceitos, conteúdos e procedimentos e propor tarefas; é trabalhar a fogueirinha do desejo de aprender do aprendiz” <sup>31</sup>.

Tratar a Arte como área de conhecimento é uma condição indispensável para se ensinar arte, articulando campos conceituais como: criação/ produção; percepção/análise; o conhecimento da arte amplia a leitura e a compreensão da cultura/ conhecimento construído pelo entrelaçamento das culturas. Ferraz e Fusari <sup>32</sup>comentam o compromisso de *saber arte e saber ser professor de arte*. De acordo com as pesquisadoras citadas, ser professor de arte é atuar por meio de uma pedagogia que aproxime os aprendizes da arte do acervo cultural e artístico da humanidade. Elas acreditam que o professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, porque ajuda os alunos a melhorar suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.

Para Pimentel “o ofício de professor é por excelência, questionador e inquietante, baseia-se no já conhecido, mas movimenta-se incessantemente em direção ao que há por conhecer”. <sup>33</sup> Ser professor na contemporaneidade é ser um pesquisador e desbravador. Além do domínio da própria linguagem artística com a qual trabalha, precisa conhecer sobre a educação multicultural presente na escola, a diversidade da educação inclusiva, as diferenças sociais, pois a educação de hoje está ancorada nas diferenças e nas diversidades. Buscar um ensino voltado para as linguagens artísticas, mas em suas variadas interações como naquelas oriundas da história que se constrói a cada dia, do meio ambiente, nos avanços da tecnologia, pois tudo isso faz parte do mundo contemporâneo.

### **3.1. A sala de aula de arte e seus tempos**

Existe uma temporalidade para se olhar uma obra de arte? Crianças e adultos de diferentes idades e experiências de vida apreendem a arte do

---

<sup>31</sup> MARTINS in BARBOSA (org), 2002, *op. cit.*, 58.

<sup>32</sup> Cf. FUSARI, Maria F. e FERRAZ Maria Heloisa. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

mesmo modo? Basta levarmos crianças e adultos às exposições e criarmos a expectativa de que eles irão compreender o que foi visto? Essas entre outras são questões que se fazem presentes nas salas de aulas e que iremos abordar na continuidade desta conversa entre educadores.

É preciso considerar que, para se fazer a leitura de uma obra de arte, um dos aspectos a serem cultivados por e pelos professores diz respeito ao tempo de contemplação dedicado a uma obra de arte, que deve ir-se ampliando, tanto para o aluno quanto para o professor:

Segundo Buoro,

“A questão da relação visual com a imagem é a primeira a ser abordada na caminhada até sua leitura propriamente dita. Ela revela diversas facetas, quando se trata de ensino aprendizagem da arte. Uma delas é a relação do tempo de ver e do olhar do sujeito-aluno diante da mesma imagem. Outra é a do tempo de ver do sujeito-educador.”<sup>34</sup>

Os professores de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, além de cultivarem o olhar de seus alunos, devem ter o especial cuidado de não “obscurecer esses olhares”, Buoro afirma que : “crianças de educação infantil, por exemplo, olham uma imagem por mais tempo que seus professores, dos quais tenho ouvido freqüentes comentários quanto a essa atitude”.<sup>35</sup>

A criança pequena, portanto, é capaz de deter-se diante de uma imagem durante longo tempo lendo. Nela, isso é um comportamento natural de busca de conhecimento. Devemos, entretanto, levar em consideração que essa leitura tem características específicas e diferentes de outras faixas etárias.

Segundo Michael Parsons,<sup>36</sup> a criança passa por diversos estágios na leitura da obra de arte, e sua interpretação acerca das imagens vai se aperfeiçoando. Quando ainda é muito pequena, ao observar uma imagem, centra-se em seus elementos isoladamente, sem estabelecer relação entre eles: identifica-os, observa-os e enumera-os. Essa observação pode gerar

---

<sup>33</sup> PIMENTEL, Lúcia Gouveia. “Refletindo sobre os Parâmetros Curriculares” in *V Congresso Nacional de Arte na Escola para Todos. VII Festival Nacional de Arte sem Barreiras*, 2000.

<sup>34</sup> BUORO. *Op.cit.*, 2001, p.43.

<sup>35</sup> *Idem*, p.43.

uma memória associativa, levando-a a contar algo que a imagem lhe lembrou, mesmo que essa lembrança não expresse claramente uma relação com a imagem. Para a criança pequena, o tema e a cor são os elementos mais importantes de uma imagem. Ela não se preocupa se a imagem é abstrata ou figurativa desde que tenha cores luminosas, nítidas e abundantes. Seu juízo de valor sobre a imagem está diretamente ligado às suas emoções e às suas experiências. Ela gosta, porque descobre algo na imagem que possui alguma relação afetiva com a sua vida, o reconhecimento de um animalzinho, por exemplo. Não gosta de outra imagem que mostre alguém sofrendo ou machucado. É uma leitura bastante egocêntrica que considera apenas o próprio ponto de vista.

À medida que a criança vai crescendo, o tema de uma imagem vai tendo cada vez mais importância. Para ela, uma imagem é bela se apresenta um belo tema, e sua concepção de beleza nessa etapa está ligada à proximidade com o realismo apresentado na imagem. Mais adiante, o tema deixa de ter significado em si para ser importante pelo que nele se associa. O tema passa a ter o sentido do que está se associando a ele e não o objeto em si da representação, como, por exemplo, a imagem de um circo, que tem importância para a criança não apenas por ser um circo, mas por se associar a divertimento.

Ainda segundo Parsons, só em estágios bem mais avançados a criança começará a interessar-se pela organização formal da obra ou por seu estilo.

É preciso considerar que a evolução nos estágios de leitura de imagens está ligada à frequência com que os alunos estão expostos a essa atividade e às intervenções do professor que os provoca com leituras cada vez mais aprofundadas.

Maria Helena Rossi<sup>37</sup> afirma que a passagem de um estágio para outro não depende apenas da idade, mas também do conhecimento que a pessoa vai desenvolvendo acerca da arte ao longo de sua formação. Assim, a formação de apreciadores e conhecedores de arte deve permear o planejamento do professor que deve ser o facilitador desse processo. Porém temos que ser cautelosos na metodologia da utilização de algumas imagens,

---

<sup>36</sup> PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial presença, 1992.

<sup>37</sup> ROSSI, Maria Helena. “A compreensão do desenvolvimento estético” in PILLAR, *op.cit*, 1999.

para não cairmos no “fazer outra vez, fazer de novo, refazer”, ou simplesmente no apropriar-nos das imagens, como um exercício de cópia descontextualizada, desconectada e desprovida de qualquer apropriação do conhecimento.

Valorizar a leitura de imagens e enfatizar as características da leitura narrativa, associando as imagens a objetos reais e à leitura de signos faz parte da metodologia a ser aplicada nesse contexto, visando a estimular, a aprofundar e a conhecer o contexto das imagens das mídias usadas nas salas de aula e de obras de arte.

Sabemos da impossibilidade de as obras de arte estarem nas salas de aula. Por este motivo, recomenda-se a visita aos espaços artísticos, tais como museus, galerias, ateliers de artistas e de artesãos e outros locais possíveis que possam ser agendados pelas escolas. Um dos modos de a arte estar mais próxima da educação escolar é por meio das reproduções, entretanto algumas imagens que são utilizadas em sala de aula, muitas vezes, são adquiridas por meio de cópias de péssima qualidade, com grande perda da resolução de cores, formas e proporção. Não mostram nem o vestígio do que a obra é. Por esse motivo é importante o cuidado com as reproduções usadas, pois o que se apresenta às crianças e adultos está muito distante do que é a obra.

Quando as reproduções são usadas como recurso, alguns passos processuais podem ser feitos pelos educadores: destacar o título, o nome do autor, o local onde se encontra, o local de onde foi extraída, a data da criação e as medidas originais. Interessante é a utilização do retroprojetor visando a demonstrar pela aproximação e pelo distanciamento, a real medida que a obra possui. Se não tivermos a disponibilidade desse recurso, podemos simular as proporções por meio de papel recortado no tamanho original exato da imagem utilizada.

Cabe a nós, professores a responsabilidade pela educação do olhar das crianças e adultos. O professor deve lembrar que olhar as imagens significa dar-lhes visibilidade, interpreta-las, traduzi-las e estabelecer relações visuais com o contexto em que a imagem foi produzida, atentando sempre para o fato de que o exercício de ler imagens é tão importante quanto produzir objetos e não pode de maneira alguma ser interpretado como um “fazer nada”.

Marisa Vorraber Costa<sup>38</sup> alerta-nos sobre o papel que nós, educadores, temos desempenhado na escola: se o de transmitir a cultura dominante que classifica, discrimina, ou o de levar nossos alunos a perceberem seu papel, que é de mudança dentro da sociedade? Nossa prática deve, entre outras coisas, refletir o cotidiano, abordando conteúdos que levem em conta a diversidade ótica sobre o mesmo tema, possibilitando ao educando problematizar sua própria posição dentro da sociedade.

Podemos e devemos possibilitar que as crianças e jovens, ao olhar as imagens, possam traçar percursos pessoais e coletivos, percebendo a narratividade existente nelas, as relações que podem ser estabelecidas com outras imagens, outras sonoridades, outras gestualidades, para que, a partir delas e nelas, se percebam como sujeitos. Dessa maneira, o educador poderá criar meios para que surja a provocação e o confronto de idéias entre educando/imagem, chegando a tal ponto que um faça parte do outro, ou seja, que se completem, se familiarizem, se tornem próximos um do outro. Que cause uma estranheza, suscite perguntas trazendo a alma para os pés, para as mãos, para todos. Mostrando o quanto nós, seres humanos, somos seres simbólicos.

Enfatizamos que um currículo é eficaz quando, ao mesmo tempo que manifesta a vocação inventiva do homem para interpretar a realidade, lhe permite também a construção de um mundo simbólico. E que esses modos de apresentação de si ou dos grupos se concretizem em visualidades, movimentos teatrais e sonoridades.

Pensamos em um currículo que leve a perceber que a arte não envelhece, pois os objetos artísticos podem ser vistos, sentidos, apreendidos em qualquer tempo, pois a arte transpõe barreiras, transcende o tempo. Que esse currículo faça intuir e que proporcione ao aluno o encontro dele consigo mesmo, deixando um canal aberto para os sentidos, sensações e sentimentos. Que mostre aspectos sagrados e profanos, harmônicos e desarmônicos, bonitos e feios do que somos e do que sonhamos. Que conscientize as crianças e adultos de que há muitas maneiras de ouvir, ver, sentir e de que o ser humano é muito mais completo quando percebe o seu próprio jeito para ouvir, ver e sentir.

---

<sup>38</sup> Cf. Costa, *Op*, cit. 2003

E o nosso trabalho como educadores sensíveis em arte não pára por aí. Como a arte está relacionada às nossas vidas, que as crianças e adultos percebam a sua contribuição na reestruturação social e as possibilidades de experimentar, ousar, sair do esperado, por meio de uma diversidade de linguagens e materiais/trabalhos de arte.

Outro compromisso é o estudo da obra de arte de maneira significativa, possibilitando a recriação por meio de suas próprias produções. Que essas produções possam expressar modos de ser e de estar, pois, quando as crianças e adultos perceberem e construírem um sentido para a arte, estarão tornando-se participantes ativos e não meros espectadores passivos. Daí surge a necessidade de um educador que seja comprometido com a arte, para abastecer os olhares por diversos percursos, e que ao mesmo tempo seja capaz de auto-avaliar-se dentro desse processo de ensino-aprendizagem de arte.

Para finalizar esta conversa, recorremos a Mirian Celeste Martins,<sup>39</sup> relacionando as considerações aqui descritas com a sua afirmativa de que o que foi escrito possa “aquecer uma transformação”, pois muito, ainda, se tem a buscar no ensino da arte para que possamos conquistar na escola de ensino fundamental a excelência que a arte sempre mereceu ter.

#### **4.Objetivos**

Como a arte é um modo de ver e de interpretar o mundo, os objetivos aqui sugeridos encontram-se estruturados nos três eixos de aprendizagem da arte: a criação/produção, a leitura e a contextualização da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.

Por ser conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito a ele. Por outro lado, devemos lembrar o seu aspecto produtivo e apreciativo, pois a arte é uma das linguagens por meio da qual o ser humano se comunica. Como linguagem, ela não pode ser traduzida por nenhuma outra, sendo

---

<sup>39</sup> MARTINS, *Op.cit.*

fundamental para o desenvolvimento da forma de expressão de cada um e como meio de percepção do outro e de toda uma coletividade. Sendo assim, os objetivos da Arte no ensino fundamental devem possibilitar que as crianças e adultos possam conhecer os universos da arte, suas linguagens concretizadas em diferentes formas de expressão, num percurso em que o inteligível e o sensível sejam instigados nessa apreensão.

Como muitos conteúdos da área de Arte são trabalhados em todas as séries, optou-se por apresentar somente os objetivos gerais, sem distinção, por blocos, e sem nenhum ordenamento de complexidade. Tal escolha exigirá que cada educador construa e programe os seus objetivos a partir de sua própria vivência da arte, do seu *saber ser professor de arte* e da sua realidade escolar, para assim poder compartilhar com os seus alunos e com os demais educadores de sua escola e da sua área os questionamentos, as dúvidas, as certezas e os desafios enfrentados.

Eis os objetivos:

- Sensibilizar o educando e fazer conhecer as variadas manifestações artísticas/estéticas para que o aluno possa progressivamente apreciar, analisar e valorizar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.
- Fazer conhecer, identificar e relacionar objetos e manifestações artísticas/culturais criadas por diferentes culturas( regional, nacional e internacional) e, em diferentes tempos da história.
- Fazer conhecer o ofício/produção de diferentes artistas: pintores escultores, gravadores, desenhistas, artistas gráficos, designers e outros.
- Levar a visitar e a conhecer espaços expositivos de arte, suas ambientações e propostas educativas.
- Levar a pesquisar, a conhecer e a reconhecer (para utilizar) fontes de pesquisa e documentação de arte, valorizando a preservação, conservação e

restauração de acervos variados presentes na história das diferentes culturas e etnias.

- Mandar elaborar e organizar os registros pessoais das informações sobre arte, reconhecendo e compreendendo a diversidade dos produtos artísticos presentes na história das diferentes culturas e etnias e em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação, a partir da sua concepção estética.

- Levar a experimentar as possibilidades das Artes Visuais explorando os elementos que a constitui, por meio da interação de materiais, instrumentos e procedimentos artísticos, a fim de utilizá-los nas produções pessoais e coletivas, identificá-los em outras produções e contextualizá-los culturalmente.

- Levar a experimentar os diferentes meios/suportes das diferentes linguagens em diferentes suportes: pintura, desenho, gravura, escultura, história em quadrinhos, colagens, dramatizações, teatro de bonecos, dança, cinema, tevê e informática.

- Levar a explorar a estrutura da linguagem visual e a articulação de seus elementos

- Levar a observar, identificar, distinguir e analisar os elementos: linha, forma, cor e textura em obras de diferentes estilos e artistas.

- Fazer pesquisar e produzir, a partir dos elementos: linha, forma, cor e textura, em suas diversas possibilidades.

- Fazer reconhecer e identificar a diversidade de sentidos existentes nas imagens produzidas por artistas ou veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social.

- Ensinar a ressignificar o mundo e as coisas do mundo poetizando-os por meio do imaginário dramático, articulando as expressões plásticas, a partir de estímulos diversos (suportes, materiais, temas e elementos plásticos).

- Fazer refletir sobre a presença da Arte no mundo, tanto pelo sensível quanto pelo inteligível, apreciando, identificando, relacionando e compreendendo as diferentes funções da arte.
- Desenvolver atitudes de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em arte que ocorrem em sala de aula e no seu entorno
- Fazer empregar vocabulário apropriado a cada linguagem para a apreciação e caracterização da produção individual, dos colegas e de profissionais em Arte.
- Fazer compreender as relações entre as linguagens de arte e as outras áreas de conhecimento, estabelecendo conexões entre elas, nas produções individuais e coletivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. Multiculturalismo e um fragmento da trajetória da História da Arte/Educação Especial. In: BARBOSA.(org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez,2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *Arte- educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_.(org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez,2002.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_, *A Reconstrução Social e a arte.*  
<http://www.Terravista.pt/Meço/1991/amb.html>

\_\_\_\_\_, *Arte: perspectivas multiculturais/ a multiculturalidade na educação estética.* <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/meetxt3.htm>

BRASIL ( Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte.* SEMTEC/Ensino Fundamental..

BUORO, Anamelia Bueno. *O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.* São Paulo: Cortez: 1996.

\_\_\_\_\_, *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.* São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CAMARGO, Luís (Org.). "Reflexões sobre Arte-Educação" in *Arte-Educação: Da Pré-escola à Universidade.* São Paulo: Nobel, 1989.

COSTA, Marisa Vorraber(org). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: D&A, 2003.

\_\_\_\_\_, *Diversidade, Multiculturalismo e diferença-uma conversa com professores e professoras.* Mimeo.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. "Os PCNs de Arte e s Educação Especial" Texto dos Anais do VI Festival Nacional de Arte Sem Barreiras., 2000.

FRANGE, Lucimar Bello. *Noemia Varela e a arte.* Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

FREIRE, Paulo. Da leitura da palavra à leitura do mundo. *Leitura: teoria e prática,* Campinas, 1:3-9, Nov, 1982.

FUSARI, Maria F. Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.. *Metodologia do ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, Míriam, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD, 1998.

OSINSKI, Dulce. *Arte, História e ensino: uma trajetória.* São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação.* Petrópolis: Vozes, 1987.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte.* Lisboa: Presença, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa.: Dom Quixote, 1993.

PILAR, Analice (Org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia." Refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais" Texto dos Anais do *V Congresso Nacional de Arte Educação na Escola para Todos e VII Festival Nacional de Arte sem Barreiras*, 2000.

REBOUÇAS, Moema Martins, *A construção do Conhecimento Artístico nas aulas de Educação Artística das Escolas de 1º Grau das prefeituras de Vitória e da Serra*, Dissertação de mestrado, Vitória, PPGE/UFES, 1995.

\_\_\_\_\_. *O Discurso modernista da pintura*. Lorena: CCTA, 2003.

\_\_\_\_\_. "Ver e ler TV" in REBOUÇAS, Moema e LEITE, Juçara ( org ). *TV Escola: trajetória, reflexões e vivências no ES*", 2004, no prelo.

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

RICHTER, Ivone Mendes. "*Educação Intercultural e Educação Para Todos: dois conceitos que se complementam*." Texto dos Anais do VI Festival Nacional de Arte Sem Barreiras, 2000.