

PIBID ARTES UFS: PRÁTICAS DOCENTES

**Adriana Dantas Nogueira
Francisca Argentina Gois Barros
Marjorie Garrido Severo**
Organizadoras

Infographics editora

PIBID ARTES UFS: **PRÁTICAS DOCENTES**



PIBID ARTES UFS: **PRÁTICAS DOCENTES**

Adriana Dantas Nogueira
Francisca Argentina Gois Barros
Marjorie Garrido Severo
organizadoras

Infographics gráfica e ditora
2017

Adriana Dantas Nogueira
Eder Donizeti da Silva
Capa

Adriana Dantas Nogueira
Projeto Gráfico

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

P584p

PIBID artes UFS : práticas docentes / Adriana Dantas Nogueira, Francisca Argentina Gois Barros, Marjorie Garrido Severo, organizadoras. – Aracaju: Infographics, 2017.

186 p. : il

ISBN 978-85-9476-083-8

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Professores de arte – Formação. 3. Arte – Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Nogueira, Adriana Dantas. II. Barros, Francisca Argentina Gois. III. Severo. Marjorie Garrido.

CDU 378.4(813.7):7

SUMÁRIO

Apresentaçãop.07

1 A EXPERIÊNCIA PROPORCIONADA PARA OS GRADUANDOS EM ARTES ATRAVÉS DO PIBID: COLEGIO PROFESSOR NILSON SOCORRO, NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE.

*Alex Santana Batista
Jussiclécia Cruz de Jesus p. 11*

2 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ARTE: DA ESCOLA À SOCIEDADE

*Elvis Heleno Oliveira dos Santos
Marcela Ferreira do Nascimento
Meire Helen Dias de Jesusp.25*

3 IMPORTÂNCIA DA FREQUENTÇÃO AOS BENS ARTÍSTICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

*Danielle Dantas Moura
Joedina Portugal dos Santos
Poliana Deusa Almeida de Jesusp38*

4 A EXPERIÊNCIA DO PIBID/ARTES/UFS CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Karline Cristiane Santos Carvalho p.63

5 MÉTODO FORMALISTA DE WÖLFLIN: RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS AULAS DO PROJETO PIBID/ARTES-UFS

*Larissa Vieira Santos
Maria Lígia Alves Gois p.82*

6 A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: O USO DE REPRODUÇÕES DAS OBRAS DE TARSILA DO AMARAL NO ENSINO DE ARTE

*Nelson dos Santos Filho
Rizeane de Jesus Santos p.103*

7

REFLEXÕES SOBRE O USO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE NA CRIAÇÃO DE MEMES

*Poliana Deusa Almeida Cordeiro de Jesus
Vitor Hugo Brizack da Silva Lanzzarini p.133*

8

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE ARTE: ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA.

*Patricia Becker
Danielle Dantas Moura p.156*

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID é uma iniciativa do governo federal cujo objetivo é aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas aos licenciandos envolvidos em projetos de Instituições de Educação Superior-IES em parceria com escolas públicas para que eles, sob a orientação de professores, desenvolvam atividades didático-pedagógicas.

No ano de 2008, por iniciativa da Profa. Dra. Adriana Dantas Nogueira, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe começa a participar do PIBID/UFS. Em 2014, com a significativa ampliação do número de bolsistas por licenciatura, a Profa. Dra. Francisca Argentina Gois Barros e a profa. MSc. Márjorie Garrido Severo assumem a coordenação do PIBID/ARTES/UFS.

O objetivo principal do Projeto PIBID Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe para o biênio 2014-2016 é o de estudar o contexto, as proposições artísticas e as poéticas das artes visuais dos séculos XX e XXI estabelecendo vínculos com movimentos e estilos de outros períodos históricos que lhes serviram de referência. A intenção é a de analisar os estilos a partir de temáticas teórico-conceituais inerentes aos problemas suscitados em cada época como, por exemplo, as diversas noções do que constitui uma obra de arte, do papel social do artista e da função da arte.

A metodologia adota para a consecução do projeto, foi a sua divisão em cinco etapas. A primeira, denominada de Diagnóstico: tem por finalidade identificar e relacionar os principais livros de artes usados na Unidade Escolar. A segunda, de Sistematização, objetiva a elaboração de planos de

aulas. A terceira, é a aplicação dos planos de aulas. A quarta, de análise, atividades para a avaliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A quinta etapa é reservada a elaboração de um trabalho escrito, em formato de artigo científico, no qual os bolsistas analisam as atividades por eles desenvolvidas.

Esta publicação tem por finalidade o registro e a divulgação dos relatos das experiências didáticas vividas pelos bolsistas do PIBID/ARTES/UFS durante os anos de 2014 a 2016.

O livro é composto de oito artigos. No primeiro deles, “A EXPERIÊNCIA PROPORCIONADA PARA OS GRADUANDOS EM ARTES ATRAVÉS DO PIBID: COLÉGIO PROFESSOR NILSON SOCORRO (NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE)”, de autoria dos bolsistas Alex Santana Batista e Jussiclécia Cruz de Jesus, discorre sobre a utilização de reproduções artísticas fotocopiadas como um recurso didático importante para a transmissão do conteúdo, sobretudo quando se considera a dificuldade dos estudantes em frequentar museus e galerias de artes.

No segundo artigo, “A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ARTE: DA ESCOLA À SOCIEDADE”, dos bolsistas Elvis Heleno Oliveira dos Santos, Marcela Ferreira do Nascimento e Meire Helen Dias de Jesus, o foco da narrativa recai sobre a validade de programas como o PIBID e a importância dos conteúdos escolares de artes na formação do cidadão.

No terceiro artigo, “IMPORTÂNCIA DA FREQUENTÇÃO AOS BENS ARTÍSTICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE”, de autoria das bolsistas Danielle Dantas Moura, Joedina Portugal dos Santos e Poliana Deusa Almeida de Jesus, analisa a arte como conhecimento

sistematizado imprescindível aos conteúdos escolares, bem como sobre o aprofundamento teórico viabilizado pelo PIBID.

No quarto texto, “A EXPERIÊNCIA DO PIBID/ARTES/UFS CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS”, de Karline Cristiane Santos Carvalho, ressalta a importância do PIBID na sua formação, sobretudo pela vivência no cotidiano das escolas da rede pública de educação, pela oportunidade de participar de experiências de práticas docentes e do auxílio financeiro concedido.

No quinto artigo, “MÉTODO FORMALISTA DE WÖLFLIN: RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS AULAS DO PROJETO PIBID/ARTES-UFS”, Larissa Vieira Santos e Maria Lígia Alves Gois, descrevem as oficinas realizadas em sala de aula com Método Formalista de Heirich Wölflin, a utilização dos recursos didáticos gifs em apresentações de slides, de apostilas produzidas pelos pibidianos e de jogo didático.

No sexto artigo, “A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: O USO DE REPRODUÇÕES DAS OBRAS DE TARSILA DO AMARAL NO ENSINO DE ARTE”, Nelson dos Santos Filho e Rizeane de Jesus Santos, utilizam métodos de interpretação de imagem em reproduções de obras de arte da artista moderna brasileira Tarsila do Amaral.

No sétimo texto, “REFLEXÕES SOBRE O USO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE NA CRIAÇÃO DE MEMES”, os bolsistas Poliana Deusa Almeida Cordeiro de Jesus e Vitor Hugo Brizack da Silva Lanzzarini propõem uma reflexão sobre a apropriação e a ressignificação do uso de reproduções imagéticas de obras de arte (do Dadaísmo e da Pop Art) através do estudo dos memes (memética). Trata-se, segundo seus autores, de um conjunto de textos e imagens que vêm ganhando

destaque pelo potencial comunicativo, criativo e viral, cuja propagação vão além do ambiente virtual.

No oitavo artigo, “OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE ARTE: ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA”, Patricia Becker e Danielle Dantas Moura trazem um relato das atividades pedagógicas propostas e realizadas com uma turma do ensino médio. As atividades planejadas consistiram da releitura de imagens selecionadas de artistas que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922. Como produto final os alunos realizaram a exposição na escola de um painel contendo a interpretação das obras e um breve contexto histórico em que se deu o evento.

É com grande satisfação que fazemos parte deste grupo e que colocamos à disposição de todos um dos resultados do trabalho.

Boa Leitura!

Francisca Argentina Gois Barros

junho 2017

A EXPERIÊNCIA PROPORCIONADA PARA OS GRADUANDOS EM ARTES ATRAVÉS DO PIBID: COLEGIO PROFESSOR NILSON SOCORRO, NOSSA SENHORA DO SOCORRO/SE.

*Alex Santana Batista
Jussiclécia Cruz de Jesus¹*

RESUMO

Neste artigo, abordaremos a convivência com alunos nos dias de hoje, proporcionado através de material fotocopiado, quando são utilizados de forma correta proporcionam uma melhor fixação do conteúdo e contribuem para o aprendizado na aula de Arte de acordo com as experiências do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PALAVRAS-CHAVE: Aulas, convivência, didática.

1 - Introdução

Como bolsistas do programa institucional de iniciação a docência – PIBID, curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe, tivemos a oportunidade de desenvolver o ensino de Arte na escola, relatando esse assunto através das experiências adquiridas com programa cujo qual proporciona a integração do Ensino Superior com a Educação Básica,

¹*Alunos do Curso de Artes Visuais- licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, bolsistas PIBID/ARTES/UFS; email:jussiclecia@hotmail.com

intervindo assim na formação dos graduando. No caso do PIBID/ARTE/UFS tivemos como foco a arte no período colonial e arte barroca através desta temática nós podemos exercer em sala de aula as práticas, e os assuntos aprendidos até então sobre a proposta teórica que fomos direcionados neste segundo ano do projeto, utilizando Datashow para exibir os slides e apostilas .

No Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, no município de Nossa senhora do Socorro/SE distante 18 quilômetros da capital. Vivenciamos um pouco da realidade das escolas públicas e notamos que teremos que ser flexíveis para ministrar nossas aulas com êxito quando estivermos exercendo a profissão a qual escolhemos. Nesse colégio, um dos maiores problemas encontrados foi o alto índice de criminalidade, fato vivenciado pela supervisora Cristiane Barbosa, que de forma bastante competente ministra suas aulas, em meio a tantas dificuldades encontradas, refletimos sobre a contribuição de matérias didáticas e o quanto isso ajudava no aprendizado dos alunos. Reproduzimos em sala o mesmo método do professor para vivenciarmos ainda mais os resultados obtidos por ele, e os quais foram bastante positivos. Os alunos ficaram interessados e instigados em saber mais a respeito do assunto que era abordado em sala de aula, perguntavam e participavam mais quando usamos materiais como slides, e até o quadro negro como um conjunto de recursos metodológico.

Ioshpe (2014) foi fundamental para entendermos a problemática da educação brasileira, nos debruçamos sobre as suas pesquisas para entendermos os motivos que o nosso Brasil têm um investimento de país de primeiro mundo e uma educação subdesenvolvida. Losada (2011) e Coli (1995) tiveram importância para reflexão sobre o ensino de arte e os demais sites consultados foram de grande valia para o desenvolvimento das questões centrais desse artigo, os materiais didáticos.

2 - O uso de material didático sobre artes a partir de recursos tecnológicos.

O Colégio Estadual Professor Nilson Socorro localizado, Conjunto João Alves, na cidade de Nossa senhora do Socorro, no estado de Sergipe. A escola é pública, mantida pelo governo do estado, e administrada pela Secretaria estadual de educação. A diretora responsável pela escola a senhora Patrícia Pereira dos Santos, a coordenadora Marta Carvalho e o secretário Diego Roberto dos Santos. Quanto à estrutura física atual a escola é distribuída por doze salas (12), possui laboratório de informática, sala de vídeo, possui quadra esportiva, biblioteca, secretaria, sala da direção, refeitório, sala dos docentes, laboratório de artes.

A escola possui e quatrocentos e dezenove (419) alunos matriculados no ensino fundamental, e cento e setenta e nove (179) no ensino médio regular, totalizando 598 alunos

matriculados. O Projeto Político Pedagógico-PPP foi elaborado pela comunidade escolar. A decisão do currículo é definida pela Secretaria de Educação-SEED e a escola faz as adequações necessárias. Sobre os programas aplicados na escola é de acordo com a matriz curricular da SEED.

A escola fica em um bairro de classe baixa, os frequentadores são alunos de baixa renda que moram nas mediações, especificamente no conjunto João Alves, considerada uma comunidade violenta. A escola é de grande importância pela comunidade porque abrange todo o ensino fundamental para as crianças e adolescentes do local. Existe na escola o Programa Mais Educação, este programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, oferta educativa no turno integral (turno inverso), por meio de atividades optativas que foram agrupadas em reforço escolar (português e matemática), esporte e lazer(fig.01).



Fig.1: Fachada da escola. Fonte: Acervo pessoal de Alex Santana, Local: Nossa Senhora do Socorro – SE, Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, Turma: 6º ano B do ensino fundamental, 07 de outubro de 2015.

O uso de material didático aliados a novas tecnologias para ministrar aulas no ensino de Arte possibilita uma melhor ilustração no que diz respeito à aprendizagem, é capaz de propiciar aulas interativas, em que o professor poderá apresentar em forma de audiovisual seu conteúdo teórico. Carneiro (1997) defende que:

“As escolas devem incentivar que se use o vídeo como função expressiva dos alunos, complementando o processo ensino e aprendizagem da linguagem audiovisual e como exercício intelectual de cidadania necessária em sociedade que fazem uso intensivo dos meios de comunicação, a fim de que sejam utilizada crítica e criativamente.” (CARNEIRO, 1997, p.10).

O material didático sobre artes é bastante útil por que os alunos conheceram fatos ligados à história da arte, sobre o conteúdo proposto em sala de aula, entretanto, o professor precisa ter alguns cuidados durante a sua exibição, pois deve conhecer bem o conteúdo que será ministrado na sala de aula, sendo assim se tratando de uma turma sexto ano, o professor deve ter cautela a respeito do conteúdo abordado não podem existir conteúdos impróprios, como nudez e violência. O material deve despertar a atenção e curiosidade dos alunos, fazendo com que eles tenham a oportunidade de poder observar e destacar características específicas de assuntos que apenas a teoria não daria conta, por exemplo, uma aula sobre a cultura egípcia torna-se mais rica se lhes forem apresentado um

documentário sobre essa civilização nos dias de hoje em comparação com a antiguidade.

“Entende-se por material didático todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos” (FISCARELLI, 2007 p.1).

Um recurso como o Datashow, possibilita contextualizar conteúdos de forma audiovisual, ao passo que os alunos assistem conteúdos reproduzidos como vídeo-aulas, a compreensão do conteúdo se torna mais enriquecida, pois contará com a presença de detalhes que proporcionarão uma ilustração aprofundada do assunto abordado, possibilitando assim uma interpretação da imagem, parte fundamental do aprendizado, segundo Losada (2011): “A interpretação está, portanto, profundamente relacionada ao conhecimento desde suas formas mais simples até as mais complexas e especializadas.” (LOSADA, 2011, p. 11).

Portanto, essa ferramenta passa a suprir a ilustração dos conteúdos. Teoria sem ilustração na área da arte não supre os objetivos dessa disciplina. Na reprodução de um vídeo na sala de aula que relata o dia-a-dia de povos indígenas, por exemplo, conhecemos outro idioma como o tupi guarani, outra cultura, dentre outros elementos como o artesanato e rituais indígenas. Quando explorado de forma adequada, este se torna um recurso

de muita importância para metodologia no ensino e aprendizagem.

Como pode ser observada na (fig. 02), a professora apresenta a parte teórica de uma aula sobre arte colonial, e utiliza um quadro branco, posteriormente traz imagens visando uma melhor compreensão do conteúdo abordado.

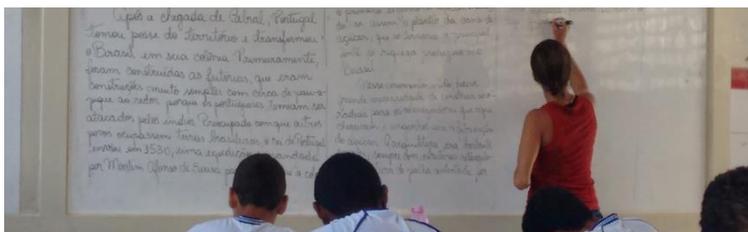


Fig.2: Aula sobre arte colonial. Fonte: Acervo pessoal de Alex Santana, Local: Nossa Senhora do Socorro – SE, Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, Turma: 6º ano “B” do ensino fundamental. Data: 07 de outubro 2015

O Datashow é mais um recurso utilizado atualmente, seja para apresentar um trabalho ou ministrar uma aula. Um dos principais objetivos desse equipamento na aula de Arte é reproduzir imagens de obras que, apesar de não terem a mesma qualidade de um museu, (no sentido de que a obra vista de perto no museu é insubstituível), facilita a compreensão do conteúdo. O professor deve conciliar o uso do slide com os outros materiais didáticos para tornar as aulas mais atrativas.

Segundo pesquisas realizadas por estudantes da UNICAMP através de questionários a respeito da *Prática de Estudo* respondidos por alunos em escolas no Estado de São Paulo, obtiveram dos alunos as seguintes afirmações sobre uso do Datashow e seu uso em sala de aula:

“O estudo ficou mais fácil, pois além das anotações feitas durante as apresentações dos slides é mais fácil lembrar a matéria tendo os slides na hora do estudo (isso quando o professor disponibiliza os slides- coisa rara.); é mais fácil de estudar pelos slides dos professores e assim presto mais atenção em suas aulas; com a data show podemos anotar tópicos para poder seguir o roteiro de estudo. Se não existisse essa tecnologia, na hora de estudar, com certeza ficaria mais difícil, pois não existiria uma ordem de estudo; professores mandarem slides via e-mail; se eu perder alguma aula, eu vou poder imprimir a aula perdida; perceber que é um roteiro para estudo mais aprofundado (principalmente quando se utilizam de indicações bibliográficas referentes àquela aula específica);” (NOGUEIRA, GOMES, SOARES, 2012, p. 32-33.

O uso dessa ferramenta tecnológica permite que se escape do ritmo comum (quadro negro e giz) da sala de aula, facilitando a observação de imagens didáticas que são expostas para a classe, porém deve-se atentar ao uso exagerado do Datashow, por que não é o único recurso que o professor deve possuir, se o professor utilizá-lo toda aula acabará se tornando monótono, procurar alternar o uso de recursos com outras ferramentas, como o bom e velho quadro negro e giz é válido, afinal, ninguém quer ser visto como “professor Datashow”.

É conveniente no slide reproduzido em sala de aula que se priorize o uso de palavras chave, título, imagens e frases curtas, textos muito longos se tornam muito exaustivos para quem está assistindo a apresentação, ainda mais se o professor apenas ler o que está escrito no slide. O ideal mesmo é utilizar frases curtas que proporcionem uma discussão com quem esteja assistindo, e isso também vale para outras apresentações acadêmicas como palestras, apresentações de artigos, seminários etc. A postura também é importante, não é ético que se dê as costas para quem está assistindo a apresentação, além de perder o controle no sentido de saber quem está ou não prestando atenção o professor fazendo isso pode cometer o erro de ler o conteúdo apenas para si.

Deve-se criar um “plano B” e até mesmo “C”, caso não seja possível o uso dos slides por eventuais ocasiões como a falta de energia, o aquecimento de alguma das partes do aparelho impedindo o êxito de sua utilização, enfim, qualquer imprevisto pode acontecer e o professor deve ter uma segunda opção para ministrar aquela mesma aula com o uso de outros recursos, como apostila, livro didático, entre outros. O professor não deve ficar dependente de qualquer ferramenta, a sua autonomia é fundamental, não dar aula por não ter o projetor é uma péssima opção.

3 - A ausência do livro de arte e o auxílio de apostilas para aula de arte

No Colégio Estadual Professor Nilson Socorro situado na cidade de Nossa Senhora do Socorro – SE, não existiu até o ano de 2015 (ano da passagem do PIBID/ARTE/UFS) livro didático da disciplina de Arte. A professora Cristiane Barbosa faz uso de outros recursos (Datashow, vídeos, apostilas, quadro negro e giz) para ministrar a sua aula. Segundo a página oficial do MEC “O Governo Federal distribuiu milhões de livros didáticos.” Nessa escola o livro didático da disciplina de Arte não chegou para o ensino fundamental, fato que dificulta a aula no sentido de que os alunos não têm um material fixo para eventuais consultas, ou até mesmo uma noção do cronograma dos assuntos daquele período. Sendo assim, uma das possibilidades de suprir esta necessidade textual é fazendo uso das apostilas elaboradas pelo professor (fig.03).



Fig.3: Alunos em sala de aula. Fonte: Acervo pessoal de Alex Santana, Local: Nossa Senhora do Socorro – SE, Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, Turma: 6º ano B do ensino fundamental. Data: 14 outubro de 2015.

Sobre a Qualidade da Educação Brasileira, Ioshpe (2014)

cita:

“A maioria dos brasileiros não se dá conta de quão ruim é a educação nacional. Uma pesquisa de 2009 sobre alfabetização, feita pelo instituto Paulo Montenegro, mostrou que apenas 25% da população adulta brasileira é plenamente alfabetizadas. Nenhum país jamais se tornou potência com uma população de semianalfabetos.” (IOSHPE, 2014, p. 65)

Por isso os professores devem estimular os alunos a lerem sempre, e as apostilas são mais um motivos para eles não darem a velha desculpa principalmente de que o fato de não ter livro os impossibilita de ler, de consultar um texto, saber ler é ler com frequência, fazendo isso caminharemos para diminuir esses índices eixos d qualidade e, claro, na área da Arte caminhará também para o que diz Coli “[...] num país como o nosso temos que acrescentar ao esforço que a obra, pela sua complexidade, exige de nós, [...] somos condenados a redobrar nosso empenho, nosso interesse, nossa busca.” (COLI, 2013, p. 131).

A citação em carta, de bolsistas do PIBID da cidade de Quixadá, complementa essa ideia e comprova a importância do programa PIBID para a formação do graduando:

“Nossas atividades nas escolas possuem uma grande importância e desempenha um grande serviço a nós, graduando da licenciatura, em nossas práticas docentes, à comunidade escolar beneficiada por tal, no melhor desempenho de seus alunos; às IES contempladas pelo projeto, na melhor qualidade

de profissionais que lançam no mercado; enfim, a todos os que estão direta ou indiretamente ligados ao programa. Além disso, por ser um programa de bolsas remuneradas, o PIBID representa um elemento fundamental na permanência e diminuição da evasão de alunos das universidades.” (PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - QUIXADÁ, 2016).

A experiência na sala de aula propiciada pelo do PIBID/ARTE/UFS contribui de forma relevante para o processo de formação da graduação, onde foi possível vivenciar a realidade do ensino de Arte na rede pública e, através dessas dificuldades, procurarmos formas de inovar a prática de ensino na escola com o auxílio dos materiais didáticos citados neste artigo.

4 – Conclusão

Podemos verificar nas aulas do PIBID/ARTE/UFS que a didática de utilizar diversos materiais para ministrar aula é fundamental para o aprendizado do aluno por enriquecer o conteúdo, com os vídeos o professor desperta a atenção dos alunos no conteúdo programado quer será ministrado de uma forma atrativa assim como os slides reproduzidos no Datashow, na experiência que tivemos nos projetos as apostilas foram criadas para suprir a necessidade Diante da falta de material didático, o professor necessita a cada dia buscar soluções que contribuam na sua prática de ensino buscando materiais didáticos a serem trabalhados em sala de aula cujo quais irão

proporcionar aos alunos maiores esclarecimentos no assunto abordado, uma aula que uni a utilização de um Datashow com um texto é mais rica que uma aula que possui apenas um texto como base, os professores precisam agir dessa forma para motivar seus alunos a pesquisarem além do que foi apresentado em sala de aula.

Através da experiência adquirida podemos constatar que o PIBID é de grande valia, uma vez que foi por intermédio dele que tivemos o primeiro contato com a sala de aula.

5 - Referências:

CARNEIRO, V. **O educativo como entretenimento:** um estudo de caso. Tese de Doutorado, USP, 1997.

COLI, Jorge, **O que é arte?** . 21º reimpressão. São Paulo: Brasiliense. 1995 165 p. coleção primeiros passos.

IOSHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** Outros textos sobre educação e desenvolvimento. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. P. 254

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica:** 1º Edição 2005. Local: São Paulo: Averacmp, 2005. P. 137

FISCARELLI. R. B. O. **Material Didático e Prática Docente,** 2007. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/3>

33> Acesso em: 06/06/2016 às 10h45min.

GOMES L.F.; NOGUEIRA E.J.; SOARES M. L. A. Data Show:

Um fetiche tecnológico na escola. IN ___ XVI ENDIPE -

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

UNICAMP – Campinas, 2012. P. 25-35. Disponível em:

<[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/ar](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2095d.pdf)

[quivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2095d.p](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2095d.pdf)

[df](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2095d.pdf)> Acesso em: 06/07/2016 -09h23min.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Livro didático/ Devolução,**

21/11/2007 – 13h27min, Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com conte](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9467:&catid=224&Itemid=164)

[nt&view=article&id=9467:&catid=224&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9467:&catid=224&Itemid=164)>

Acesso em: 12/06/2016 às 08h00min min.

[https://lookaside.fbsbx.com/file/A%20import%C3%A2ncia%2](https://lookaside.fbsbx.com/file/A%20import%C3%A2ncia%20da%20continuidade%20do%20PIBID.pdf?token=AWxE)

[oda%20continuidade%20do%20PIBID.pdf?token=AWxE](https://lookaside.fbsbx.com/file/A%20import%C3%A2ncia%20da%20continuidade%20do%20PIBID.pdf?token=AWxE)

[Y4eOoTD1BNpqr69MBwoUPGbwJB6B4Phzgb04KHDvg](https://lookaside.fbsbx.com/file/A%20import%C3%A2ncia%20da%20continuidade%20do%20PIBID.pdf?token=AWxE)

[CGOBki12fDP32M3z32WCFrFe4mdCr2DdTOXCzuej7iG](https://lookaside.fbsbx.com/file/A%20import%C3%A2ncia%20da%20continuidade%20do%20PIBID.pdf?token=AWxE)

[pb8KaSYV8JqPdvT9wftlYjW2rW8NKgVuwPMRdA6XG](https://lookaside.fbsbx.com/file/A%20import%C3%A2ncia%20da%20continuidade%20do%20PIBID.pdf?token=AWxE)

[KM9Gf5r4P1fdQL2iL2OcN](https://lookaside.fbsbx.com/file/A%20import%C3%A2ncia%20da%20continuidade%20do%20PIBID.pdf?token=AWxE)> Acesso em: 23/05/2016 às

16h02min.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ARTE: DA ESCOLA À SOCIEDADE

Elvis Heleno Oliveira dos Santos

Marcela Ferreira do Nascimento

*Meire Helen Dias de Jesus*²*

Resumo

A importância da experiência docente é refletida, diretamente, na eficácia do ensino na educação básica. A inserção de projetos educacionais contribui, paralelamente, ao aluno e ao discente, no qual está vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. O processo ensino/aprendizagem é dinamizado contribuindo, assim, para a interação dos graduandos na prática docente. A metodologia aplicada caracterizou-se pela coleta de dados provenientes da prática docente, salvo, levantamento bibliográfico. O principal objetivo desse trabalho é externar os resultados obtidos através da experiência docente, assim como, ressaltar a importância e, sobretudo, a necessidade do ensino de arte para a formação individual e social.

Palavras-Chave: Arte. Experiência. Educação Básica. Docência.

Introdução

A importância da experiência docente reflete diretamente na eficácia do ensino na educação básica. Tendo em vista esse pressuposto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, busca promover a interação entre o ensino superior e a educação básica. A inserção de

² Graduandos do Curso de Artes Visuais- licenciatura, bolsistas do PIBID-ARTES- Universidade Federal de Sergipe.

projetos educacionais dinamiza o processo ensino/aprendizagem contribuindo, assim, para a interação dos graduandos na prática e realidade docente. O principal enfoque desse trabalho é externar os relatos advindos da experiência discente/docente, proporcionados pelo subprojeto PIBID/ARTES/UFS, assim como, ressaltar a necessidade do ensino de arte para a formação individual e social.

A vivência docente se deu através de três etapas: preparação, observação e prática docente. A primeira fora composta por reuniões quinzenais, na qual abrangia todos os bolsistas. A segunda, caracterizou-se pela visita às escolas (três) envolvidas no projeto – mediante o número de bolsistas, foi solicitado que nos dividíssemos em três grupos. A terceira e última etapa, após escolhida às escolas, consistiu o principal objetivo do programa: a prática docente. Em todos esses processos contamos com a orientação das coordenadoras Márjorie Garrido Severo, Francisca Argentina Gois Barros e Adriana Dantas Nogueira. Na escola escolhida, portanto, o Colégio de Aplicação – CODAP, tivemos como supervisora a professora de arte, Isabella Santana.

Paralelo ao relato de vivência docente, demonstraremos algumas razões para ensinar Arte na escola. Discussão relevante e que por vezes é negligenciada no ambiente escolar pelas disciplinas tidas como “nobres”: “Quem trabalha com a arte tem consciência dos inúmeros benefícios que a sua prática

e o conhecimento que ela proporciona trazem” (ZAGONEL, 2008, p. 29)

1- A importância da arte na escola

As oportunidades oferecidas pelo ensino de arte possibilitam ao aluno o desenvolvimento de seu poder de comunicação social, dentro e fora do ambiente escolar. A interação com a cultura oferecida na aprendizagem em arte amplia a formação do estudante transformando-o em um cidadão participativo e crítico, ao desenvolver às atividades artísticas o aluno torna-se sensível a sua criação e a de seus colegas.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, "A arte articula diferentes formas de cognição [...] constituindo um universo conceitual e de práticas singulares, que contribuem para que o estudante possa lidar com a complexibilidade do mundo, por meio do pensamento artístico."(MEC, 2015), ou seja, a arte permite à inclusão do indivíduo na esfera social. A arte em seu potencial educador, envolve questões morais que perpassam às salas de aula, por exemplo, referindo-se ao ensino de arte na grade curricular, pode-se perceber que, "os investimentos em segurança no Brasil não passam de ações paliativas, uma vez que o problema do país está na base, é cultural e educacional" (ZAGONEL, 2008, p. 31), esta reflexão reafirma o que fora dito por Plantão, a saber: a arte deve ser a base da educação. A arte é o espelho da sociedade, justamente

por ser um produto puramente humano.

O conhecimento proporcionado pela arte, não se configura em um conglomerado de experiências sensíveis a esmo, pois o saber artístico concentra um conjunto de diferentes tipos de significações – biológicos, morais, psicológicas, etc. Eis aí o mais importante papel da arte: "contribuir para preparar o cidadão para viver em sociedade" (ZAGONEL, 2008, p. 38)

2- O papel do professor no ensino de arte

No início do século XX, estudos apontaram que o fazer artístico em sala de aula refletia proporcionalmente no desenvolvimento dos alunos através do processo autônomo de criação, esse princípio inspirou o que se chamou de "Movimento da educação por meio da Arte", essa tendência foi baseada nas ideias do filósofo inglês Herbert Read, no qual valoriza a livre expressão. É inegável a contribuição desse movimento para a valorização da prática criadora da criança e do jovem, no entanto, por ter surtido efeitos positivos, esse método perdeu sua essência, dando espaço ao "deixa fazer", ou seja, o aluno possui a liberdade de criar sem nenhum tipo de intervenção. No entanto, na década 60, europeus e norte-americanos reorganizaram o desenvolvimento espontâneo, procurando redefinir a natureza da arte como forma de conhecimento.

O professor de arte sempre foi desafiado em sala de aula, seja pelos motivos anteriormente citados, ou pelo próprio reconhecimento da arte no ambiente escolar. No entanto, deve-se ter consciência do importante papel dos professores licenciados em arte nas escolas. Para reafirmar seu papel, o professor necessita cada vez mais buscar a formação adequada e, sobretudo, que lhe forneça condições suficientes para cumprir os propósitos do ensino artístico, para isso, é preciso buscar meios que valorizem a sua prática docente. Debruçando-se em pesquisas sobre ressignificação da formação de professores, Honorato afirma:

Andar pelo mundo é prestar atenção nele, podendo significá-lo para então assumir um papel de professor sujeito, aquele que se preocupa com sua formação científica e estética, aquele que percebe o mundo em suas relações e que busca no outro e em si mesmo a possibilidade do diálogo entre a escola, o professor, a criança. (FRITZEN, 2008, p. 109).

Portanto, aprender e ensinar arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetivos artísticos e seus conteúdos. Contextualizar é situar as criações no tempo e no espaço, considerando o campo de forças políticas, históricas, sociais, geográficas, culturais, presentes na época da realização das obras. Cabe ao professor estimular o interesse dos alunos pela arte nas aulas, não sendo necessário que o professor sempre parta do interesse dos

alunos, mas que considere suas motivações internas e culturais, suas expectativas prévias das situações de aprendizagem, manifestadas pelo diálogo com os alunos sobre os conteúdos escolares.

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria, em cada um, o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito a dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não preconceituosa com a diversidade das culturas.

Aos alunos, são oferecidas oportunidades para edificar ideias próprias de arte, enriquecidas de informações mediadas pelo professor, conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da Arte como críticos, historiadores ou apreciadores. Cabe à escola reconstituir o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre arte, sem deformá-la ou reduzi-la aos moldes escolares.

O ensino é uma via de mão dupla. O professor ao lecionar contribui para o aprendizado dos alunos e para o seu também. Às experiências em sala de aula, seja no modo de apresentar um novo conteúdo ou na maneira de se relacionar com os alunos ou na formulação de método de ensino,

caracterizam um processo contínuo de edificação de saberes, a princípio individuais e, conseqüentemente, coletivos. O PIBID, ao inserir o discente em contato com os alunos do ensino básico, contribui para a interatividade entre Coordenadores, alunos e os bolsistas do projeto. Eis, em suma, a tríplice que norteia a experiência docente.

3- Experiência docente

No PIBID, tivemos a oportunidade de estarmos inseridos no cotidiano das escolas de rede pública, experiência essa que nos proporcionou práticas interdisciplinares que nos incentivou a seguir carreira de professor. Deparamo-nos com uma sala de artes bem estruturada.

No CODAP, em contrapartida à realidade de tantas outras escolas que não contam com esse elemento básico do ensino, seu laboratório possui recursos que facilitam que ocorra um ensino e aprendizagem de forma positiva tais como: boa iluminação; mesas apropriadas para o ensino de artes, um bom acervo de materiais como tinta, pinceis, papel etc., muito bem organizados e administrados pela professora efetiva Isabella Santana. Usamos tudo isso ao nosso favor, para efetivarmos uma regência com êxito. Utilizamos o notebook para reproduzir obras na TV, explicamos com ajuda de alguns slides os assuntos propostos, mostramos alguns vídeos que foram bastante enriquecedores, em que alguns artistas se apresentavam, sendo de grande valia ouvir/ver do próprio

artista a sua própria perspectiva. Também regemos aulas práticas para que ele pudessem ir além da teoria, nós escolhemos a Xilogravura após termos dado uma aula sobre arte contemporânea, grafite, pichação e gravuras. (Vide figuras 3 e 4)

Os alunos puderam exercitar através de folhas (acetado) que não tinham mais uma finalidade útil de raio x, cortaram e com ajuda da professora Isabella e da nossa, puderam imprimir no papel as formas escolhidas por eles. Percebemos a partir daí o quanto a prática é necessária quando se trata de ensinar Arte, o processo de assimilação no aluno se torna cada vez mais eficaz, porque além dele fixar o conteúdo teórico a partir da aula prática, também pode repassar esse conhecimento para seus colegas, parentes e conhecidos que não tiveram oportunidade, por algum motivo, de ter tido uma aula de arte como aquela. (Vide figuras 1,2 e 5)

Ao passo em que íamos ministrando as aulas, vimos tudo sob a perspectiva de um professor, as vantagens e dificuldades que se encontram para ministrar uma aula, que o tempo precisa ser pensado e cronometrado para que o planejado se faça valer, que o tom de voz precisa estar bom para que todos possam ouvir, tivemos também que lidar com algumas situações corriqueiras que alunos sempre fazem, como utilizar o celular na hora da aula, nesses pequenos detalhes que podemos captar o quanto o professor vai além de apenas

ministrar um conteúdo em sala de aula, o quanto ali o ser humano está em primeiro lugar, pois estamos lidando muito mais do que alunos, estamos lidando com o futuro da nação.

Anexos (Registros fotográficos) referente à experiência no CODAP/UFS:



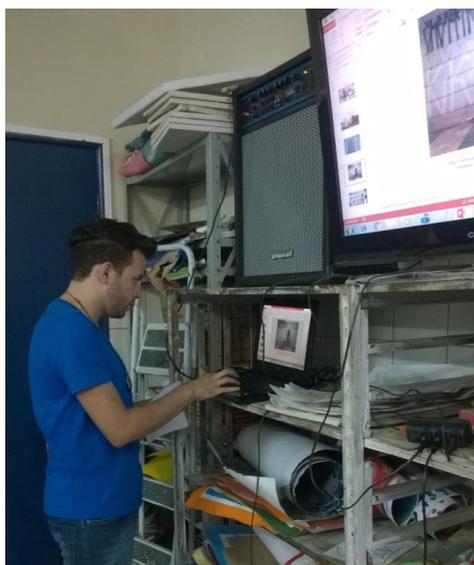
Figura 1. Verificando os alunos do CODAP realizando a leitura do texto levado para aula. Fonte: Acervo pessoal dos autores. Novembro de 2015



Figura 2 Observando os alunos do CODAP respondendo a atividade referente ao texto. Fonte: Acervo pessoal. Novembro de 2015.



**Figura 3. Equipamentos do laboratório de Artes do CODAP.
Fonte: Acervo pessoal dos autores. Novembro de 2015.**



**Figura 4. Equipamentos utilizados para exibição das
imagens, vídeos e exibição de slides. Fonte: Acervo pessoal
dos autores. Novembro de 2016.**



Figura 5. Alunos realizando o trabalho prático em estêncil.
Fonte: Acervo pessoal dos autores. Novembro de 2015.

4 - Considerações finais

O programa PIBID/ARTE/UFS é de suma importância para o desenvolvimento e apoio ao bolsista e alunos das escolas atendidas, ou seja, tanto para quem está sendo bolsista visando a futura profissão, tanto para quem cede um pouco do espaço (o professor e a escola) tanto para quem desenvolve atividades (bolsistas e alunos) É, literalmente, uma troca de experiência, na qual todos saem ganhando.

No decorrer de cada aula ministrada conseguimos observar o quanto ainda temos que evoluir não só no campo da Arte mas também da educação, e também claro, o quanto já evoluímos com o passar do tempo. Essa experiência remete a reflexão de quando éramos apenas alunos e agora passaremos para o outro lado, sim, o de ser professor, a responsabilidade que teremos e o compromisso com a educação foi o pensamento que nos rondou o tempo todo, a cada aula ministrada e a cada contato com os alunos, pois o futuro educacional da nossa nação depende muito da boa atuação e qualidade do professor, que ele consiga o envolvimento de cada aluno em busca dessa melhoria.

Referências

Disponível em: **basenacionalcomum.mec.gov.br**

FERRAZ, Maria Heloísa C. de I.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti; Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação. Vol. 1)

HEAD, Herbert E. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HORONATO, Aurélia R. S. A formação de professores (re)significada nos espaços da narrativa. In: _____

MOREIRA, Janine; FRITZEN, Celdon (Orgs.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 109

MARQUES CORRÊA, Cintia Chung. **Atitudes e valores no ensino da arte**: após a Lein° 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9.34/96. Eccos Revista Científica, vol. 9, Janeiro- Junho, 2007, p. 97-113.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação** escolar. Curitiba: Ibplex, 2008.

IMPORTÂNCIA DA FREQUENTAÇÃO AOS BENS ARTÍSTICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Danielle Dantas Moura

Joedina Portugal dos Santos

Poliana Deusa Almeida de Jesus³

RESUMO

Este artigo tem por finalidade refletir sobre a importância do acesso e frequência a bens artísticos na formação dos professores de Arte, partindo da experiência do PIBID Arte 2014. Tendo em vista a necessidade de mudança nas percepções do senso comum, no que diz respeito à Arte e sua relevância na sociedade, na formação do conhecimento e, principalmente, o impacto que esta deve produzir no âmbito escolar sob a mediação do professor. Acredita-se que é por meio da escola que se inicia um caminho sistematizado, que amplia e constrói o conhecimento artístico, pois ela deve formar seres humanos mais reflexivos e sensíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Frequentação; Bens Artísticos; Arte; Educação;

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of access and frequenting the artistic goods in the formation of art teachers, based on the experience of Art PIBID 2014. In view of the need for change in perceptions of common sense, with regard to Art and its relevance in society, the formation of knowledge and especially the impact it should produce in schools under the mediation of the teacher. It is believed that it is through the school that begins a systematic way, which extends and builds artistic knowledge, as it should form more reflective and sensitive human beings.

³ Graduandas do Curso de Artes Visuais licenciatura, bolsistas PIBID-Artes da Universidade Federal de Sergipe.

Introdução

A frequência aos bens artísticos é um tema constante nos livros de Teoria da Arte. Neles são discutidos aspectos inerentes à relação observador/obra de arte como uma experiência inexplicável ou decifrável, sensível ou racional... O fato é que há um momento onde podemos nos desvincular das experiências cotidianas e fazemo-nos intensamente presentes diante do objeto artístico. Muitas vezes, não encontramos respostas à respeito do artista ou da técnica utilizada, mas sentimos e refletimos sobre os efeitos da Arte em nós.

A Arte será tratada aqui como uma área que tem, entre tantos aspectos, o de enobrecer a construção do conhecimento, proporcionando diálogos racionais e sensíveis, tanto no contexto da educação formal, cenário em que este artigo se baseia, quanto na sociedade como um todo, pois está por todos os lados, em vários momentos do dia, em várias proporções e formas. Os professores de Arte têm, portanto, o papel de mediador entre os alunos e a Arte.

Deste modo, este artigo objetiva refletir sobre a importância do acesso ou frequência aos bens artísticos na formação dos professores de Arte. Como justificativa, temos a escassez de estudos que tratam da dificuldade de contato com as obras da arte em Sergipe que afeta diretamente a qualidade da formação dos alunos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe.

Alguns problemas discutidos neste trabalho foram suscitados através da experiência obtida na viagem de estudos proporcionada pelo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ PIBID/ UFS/Arte 2014. O projeto do PIBID/ UFS da área de Artes teve o objetivo de estudar premissas modernas e contemporâneas da Arte, conhecer o contexto e as poéticas dos artistas, fazer relações destes a partir de outros períodos históricos para, deste modo, fundamentar a prática do ensino de Arte.

Na fase de sistematização do subprojeto foram previstas as visitas a museus buscando oportunizar o acesso a importantes instituições de arte moderna, contemporânea e das obras ali existentes. A viagem de estudos foi uma das atividades do programa que oportunizou aos estudantes bolsistas selecionados o acesso a obras de arte de grande importância histórica e cultural, que até então eram conhecidas somente através de reproduções fotográficas.

Com esta atividade observou-se, sobretudo, a necessidade de visitar museus e cidades de importante referencial histórico, principalmente para os professores de Arte – aqueles que irão despertar e desenvolver no aluno o gosto e o conhecimento da arte. O acesso a obras originais possibilita reconhecer aspectos característicos do estilo e de sua composição, além de promover a contemplação por meio da razão e emoção próprias da arte. Neste artigo, faremos um breve panorama da dimensão

educacional da obra de arte, dos aspectos que envolvem o acesso a essas obras e da experiência museal, bem como, realizaremos um relato da experiência desta viagem de estudos do PIBID/ ARTE-2014.

1. Arte como conhecimento escolar obrigatório

O ensino de arte está organizado dentro de um contexto histórico cultural com conteúdos próprios, capaz de se adaptar a diferentes tendências educacionais. No Brasil, desde 1996 com a lei federal nº 9.394 denominada "Lei de Diretrizes e Bases da Educação" a arte é disciplina obrigatória na educação básica e faz parte, mais especificamente, do currículo do ensino fundamental maior e médio.

Baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's Arte, a Arte estimula as pessoas a entenderem a sociedade e seus significados, descobrindo a si mesmo. Segundo os PCN's:

A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A Arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais. (BRASIL, 1998, p. 19 e 20)

De acordo com Diniz (2001), a Arte está presente em todos os momentos da existência humana, tanto no que concerne à estética do cotidiano, como a estética formal. Para

Marques e Brazil (2014) cada manifestação artística que conhecemos nos permite olhares e formas distintas de ver o mundo, e quando articulada por um professor de Arte, essas diferentes manifestações artísticas possibilitam aos estudantes diferentes leituras de mundo sobrepostas entre si e em movimentos dialógicos entre tempos, espaços e pessoas, viabilizando reconhecer, ressignificar e acima de tudo dá diversos sentidos à vida em sociedade.

A Arte, portanto, é geradora de um conhecimento específico, que muitas vezes se direciona a uma reflexão interior, proporcionando a formação de um ser humano mais sensível, crítico e de visão aberta, mas também exterior no que diz respeito a tudo que existe e se conhece. Por esse motivo, a Arte como conhecimento deve ser desenvolvida pelo professor de modo contextualizado, para que o aluno vivencie e reconheça as diferentes culturas por meio dos trabalhos artísticos e suas produções características, de maneira a promover conhecimento sobre os diferentes valores, e assim, realizar suas próprias leituras e interpretações.

2. Experiência museal

Segundo Gomes (2006), a frequência do museu pode ser considerada uma experiência global, que deve estar sob a dependência de várias situações, desde as expectativas e

agendas pessoais de cada pessoa⁴, das atividades desenvolvidas no ambiente que foi visitado, e funcionará como se fosse uma articulação de grande importância entre o presente (momento em que se acontece o contato com a obra) e o passado (relacionando aos conhecimentos prévios e as expectativas geradas até o momento) e o futuro (projeção da experiência na vida dos indivíduos).

Apesar de ser um ambiente aberto a todos, a visita a uma exposição de obras de arte pode não ser é uma experiência simples, depende de vários fatores e muitas vezes as respostas rápidas não são possíveis. Numa visita despreziosa de poucos minutos, nosso olhar num primeiro momento é pouco reflexivo. Quando se exige um pouco mais de atenção além desse primeiro contato, serão necessárias outras visitas à exposição. Depende de fatores como o que levou o indivíduo ao museu, suas pré-motivações, os conhecimentos que já possui, vivências anteriores em museus favorecem o seu contato com as obras até então novas para ele.

A frequência deve ser, portanto, interpretada como a soma de aprendizagens, sensações, emoções e vivências a partir da experiência de interação com os objetos, ideias, discursos,

⁴ É um conjunto de motivações, interesses, expectativas que os visitantes têm para visitar determinado espaço, ou seja, o conjunto de razões que os levam a incluir tal visita no conjunto de atividades que constam das suas “agendas pessoais” e que determinam prioridade, duração, interesse e disponibilidade atribuída ao evento.

conceitos e os espaços dos museus, segundo Gomes (2006) é moldada pela intersecção de três contextos: o contexto pessoal, o contexto social e o contexto físico.

O museu enfrenta muitos desafios com instituição educativa, no que diz respeito a viabilidade e habilidade do espaço como gerador de novos “olhares” e de novas leituras, numa plataforma dinâmica e em constante mudança. Segundo Falk e Dierking “é exatamente nesse ambiente de intersecção que se produz e se decide a experiência que mentalmente acompanhará os indivíduos, criando uma aprendizagem de grande nível, que é significativa, duradoura e efetiva” (FALK e DIERKING apud CHARLES, 2010).

Pode-se observar, portanto, a importância do museu na formação educacional de um povo. Afinal, conhecer conteúdos específicos da Arte através da frequência do museu é exatamente a experiência que torna os conhecimentos, às vezes tão distantes e descontextualizados de sala de aula, mais claros e próximos, devendo ser vivenciada não só pelos estudiosos de arte, mas pelos alunos através das visitas aos museus por meio da mediação do professor.

3. A viagem de estudos do Pibid/ Artes/ UFS em 2014: Roteiro

O plano de ação do PIBID/Artes/UFS elaborado pelas professoras Francisca Argentina Gois Barros e Márjorie Garrido

Severo, aprovado em 2014, está dividido em 5 fases: diagnóstico, sistematização, aplicação de propostas didáticas, análise e publicação. Dentro da fase de sistematização, as coordenadoras de área planejaram uma viagem, com o objetivo de promover o acesso a bens artísticos, para reforçar e aprimorar conteúdos que vêm sendo estudados no decorrer do projeto. Para tal, foram selecionados quatro licenciandos por média geral: Danielle Dantas Moura, Poliana Deusa Almeida C. de Jesus, Joedina Portugal dos Santos e Ilano Viana de Santana para uma semana nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, entre os dias 13 e 19 de outubro de 2014, a fim de promover o acesso e o conhecimento da arte moderna e contemporânea produzida no Brasil e em outros países aos graduandos em Artes Visuais - Licenciatura.

No dia 13 de outubro de 2014, saímos de Aracaju com destino a São Paulo. Na manhã do dia seguinte, fomos ao primeiro destino, o Museu de Arte de São Paulo – MASP e visitamos ali várias exposições como: “Passagens por Paris – Arte Moderna na capital do século XIX” onde tivemos acesso a obras de Manet, Degas, Cézanne, Gauguin, Matisse, Renoir, Toulouse-Lautrec, Van Gogh, Picasso, Modigliani, Portinari e muitos outros artistas; “Deuses e Madonas – A Arte do Sagrado” exposição de 40 obras de mestres dos séculos XIV ao XIX. Na tarde do mesmo dia, visitamos a Pinacoteca do Estado de São Paulo, lá vimos algumas exposições, entre elas a “Arte no

Brasil – uma História na Pinacoteca de São Paulo”, composta por cerca de 500 obras, entre pinturas, esculturas, desenhos, gravuras e fotografias, de autoria de artistas fundamentais para a História da Arte Brasileira.

No dia 15, pela manhã fomos ao Parque Ibirapuera, onde visitamos a 31ª Bienal de Arte de São Paulo que reuniu mais de 70 projetos, cerca de 100 participantes e 250 trabalhos. Visitamos também o Museu de Arte Moderna/MAM, os grafites de Os Gêmeos e Eduardo Kobra, e o jardim de esculturas. Em seguida, fomos ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC/USP, prédio com seis andares, no qual visitamos catorze exposições, entre elas “o Agora, o Antes: uma síntese do acervo do MAC USP”.

Dia 16, visitamos a Galeria Almeida & Dale com a exposição: “Guignard – Sonhos e Sussurros”. Depois fomos ao Museu de Arte Brasileira da Faculdade de Artes Plásticas, onde vimos uma exposição de fotografias, o jardim de Esculturas e o Espaço Arquitetônico. Visitamos ainda a Estação Pinacoteca, onde vimos exposições como “Uma História do Modernismo na Pinacoteca de São Paulo”, “Estrutura em movimento – A gravura na obra de Iberê Camargo”, “Arte Construtiva na Pinacoteca de São Paulo”, entre outras. No final deste dia, embarcamos para o Rio de Janeiro.

Na encantadora e apaixonante cidade do Rio de Janeiro, as visitas começaram na manhã do dia 17 de outubro, com

um passeio ao centro histórico da cidade, passando pela Catedral Metropolitana de São Sebastião do Rio de Janeiro e depois chegando ao nosso destino do dia, que foi o Museu Nacional de Belas Artes – MNBA. Nesse espaço visitamos a coleção de Pinturas Brasileiras de grandes artistas como: Vitor Meireles, Pedro Américo, Almeida Júnior, Eliseu Visconti, Tarsila do Amaral, Alberto da Veiga Guignard e Candido Portinari.

Na manhã do dia 18, visitamos a estátua do Cristo Redentor. À tarde fomos a Fundação Banco do Brasil, a Casa França-Brasil e ao Centro Cultural Correios, onde acontecia uma exposição inédita em comemoração aos 120 anos de nascimento de Victor Brecheret, intitulada de “Brecheret Mulheres de Corpo e Alma – desenho e esculturas”. Ainda nesta tarde, fomos ao Museu Histórico Nacional e ao Centro Cultural Paço Imperial.

No último dia no Rio de Janeiro, 19 de outubro, fomos conhecer o Museu de Arte Contemporânea – MAC de Niterói, mais um projeto de Oscar Niemeyer. Nele visitamos as exposições “Lygia Clark - tudo que é concreto se desmancha no ar” e “The Scar Project – fotógrafo David Jay”. Depois retornamos à cidade do Rio de Janeiro para visitar à exposição das obras de Portinari no Museu Nacional de Belas Artes. Em seguida percorremos o acervo do Palácio Tiradentes e por fim nos dirigimos ao Museu de Arte Moderna/MAM. No final

daquele dia 19, num domingo, realizamos a viagem de retorno a Aracaju, trazendo na bagagem uma experiência incrível, e uma carga de novos conhecimentos que só foi possível através do acesso a obras originais, onde reconhecemos aspectos característicos do estilo e de composição.

4. Reflexões sobre a viagem de estudo do Pibid/ Artes/ UFS-2014

Os PCNs-Arte recomendam que: “É necessária a percepção e análise de produções visuais (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas (regional, nacional e internacional)” (BRASIL, 1998, p. 67). Seguindo este pressuposto, o projeto do PIBID/Artes/UFS-2014 proporcionou uma viagem para conhecer os principais museus e seus respectivos acervos das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, com o objetivo de oportunizar o acesso a obras de Arte de grande importância de diversos períodos artísticos, mas principalmente das produções de Arte Moderna e Contemporânea, considerando a insuficiência no estado de Sergipe.

Tivemos acesso a obras que até então, para os estudantes só eram vistas por meio de reproduções em livros, fotografias, ou mesmo, por meio da internet. A experiência oportunizou aos estudantes/bolsistas, educar o olhar para uma contemplação das obras em sua totalidade, a exemplo da figura 01, um gigante

painel dos artistas grafiteiros “Os gêmeos”, localizado no jardim do Museu de Arte Moderna de São Paulo MAM/SP. Trata-se de uma obra de grandes proporções e que devido a isto, a atenção deve ser direcionada aos detalhes. Os grafites desses artistas são vistos em paredes, e as peculiaridades das suas obras são impressionantes, sobretudo quando contempladas e comparadas com as reproduções dos livros, revistas ou imagem de web onde há total limitação na experiência contemplativa.

Estar diante destes painéis exige que o olhar percorra diferentes direções e posições, pois as sensações são dependentes, inclusive, da distância de quem contempla. O mesmo acontece em relação a obra modernista do artista brasileiro Di Cavalcante (figura 02), localizada no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Trata-se de um trípico, óleo sobre tela, com dimensões 400 x 960 cm, em que cada personagem, cada elemento, cada detalhe, necessita direcionar o olhar para a apreensão e entendimento da obra como um todo.

Outro exemplo de obra bastante reproduzida nos livros didáticos é a tela monumental “A batalha do Avaí” (Figura 3), do pintor Pedro Américo, que também faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes. Nas reproduções, em dimensões diminutas, temos apenas uma imagem que retrata uma batalha da Guerra do Paraguai. Diante da obra, no entanto, que mede 600 x 1.100 cm, preenchendo uma parede, vemos

personagens em tamanho natural, soldados lutando contra homens seminus e descalços; mulheres, crianças e animais com expressão de horror diante do combate.

Cada personagem recebe um tratamento especial do artista, cada um com uma fisionomia diferente, o próprio Pedro Américo é retratado em meio a guerra, com uma expressão chocada, a mesma reação de horror que aparece no semblante de cavalos, vacas, e demais personagens, que assistem a tudo com medo.



Figura 01: Painel dos grafiteiros “Os gêmeos” no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Fonte: Blog Flanar por aí⁵.

⁵ Disponível em:

http://flanarporai.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html



Figura 02: Pannel da obra “Navio Negro” do Artista Di Cavalcanti, localizado no Museu Nacional de Belas Artes.
Fonte: Pinterest⁶.



Figura 03: Obra “A Batalha do Avaí” do Artista Pedro Américo, localizado no Museu Nacional de Belas Artes.
Fonte: Wikipédia.⁷

⁶ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/494762709037270013/>

Ainda sobre a experiência de contemplação das obras, as figuras 04 e 05 indicam respectivamente a obra de Hieronymus Bosch, “As tentações de Santo Antão” e a obra de Antoine Vestier, “Retrato de Dama com livro junto a uma fonte”. São trabalhos que mostram detalhes com intenções diferentes, Bosh utiliza em seus trabalhos cenas com temas sobre pecado e tentação e recorre à representação de minúsculas criaturinhas fantasiosas e obscuras. Nesse sentido, estar diante da obra possibilitou perceber melhor as características próprias do artista, detalhes das pinceladas, das tonalidades das cores etc. Da mesma forma a obra da figura 04, que possui detalhes minuciosos. Os tecidos do vestido e do laço da moça são de uma técnica apurada que as reproduções não permitem perceber, mas que pessoalmente arrancam suspiros do observador, ou seja, é definitivamente uma experiência insubstituível.

⁷ Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_de_Ava%C3%AD#/media/File:Americo-ava%C3%AD.jpg



Figura 04: Pintura “As tentações de Santo Antão” do artista holandês Hyeronymus Bosch, localizada no Museu de Arte de São Paulo. Fonte: Wikipédia⁸.

⁸ Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Tenta%C3%A7%C3%B5es_de_Santo_Ant%C3%A3o_\(Bosch,_S%C3%A3o_Paulo\)#/media/File:Temptation_of_Saint_Anthony_central_panel_by_Bosch.jpeg](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Tenta%C3%A7%C3%B5es_de_Santo_Ant%C3%A3o_(Bosch,_S%C3%A3o_Paulo)#/media/File:Temptation_of_Saint_Anthony_central_panel_by_Bosch.jpeg)



Figura 05: Pintura “Retrato de Dama com livro junto a uma fonte” do artista Antoine Vestier, localizada no Museu de Arte de São Paulo. Fonte: Acervo do Museu de Arte de São Paulo- MASP ⁹.

Outro momento igualmente significativo para nós foi a contemplação da conhecida obra “Moema” do artista brasileiro Victor Meireles. Com seu estilo romântico, o autor retrata o corpo da jovem índia deitada à beira do mar, imagem frequente em nossos livros didáticos no período do Ensino Fundamental, onde foi possível descobrir a construção da sua composição, suas proporções, a paleta sóbria de suas cores, a técnica etc. A

⁹ Disponível em:

http://www.masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=215

poética do artista com todo seu esplendor, como mostra a figura 06:



Figura 06: Pintura “Moema” do artista Victor Meirelles, localizada no Museu de Arte de São Paulo. Fonte:Wikipédia¹⁰.

Diferente de aulas expositivas em que contemplamos reproduções em livros ou em pranchas, a ida aos principais museus das capitais das duas grandes metrópoles, onde estão reunidas grandes obras tanto dos artistas brasileiros como dos internacionais, nos permitiu fazer relações, associações, observação das cores e suas variações, texturas e até aromas,

¹⁰Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Moema_\(Victor_Meirelles\)#/media/File:Victor_Meirelles_-_Moema.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Moema_(Victor_Meirelles)#/media/File:Victor_Meirelles_-_Moema.jpg)

pois não somente as obras participam da experiência, o ambiente é totalmente influenciador. As edificações muitas vezes repletas de histórias, nos transportam para muitos momentos tratados inclusive em pinturas e decoração do próprio museu. Até mesmo as pessoas que frequentam esses ambientes, ao mesmo tempo concentradas na contemplação das obras, influenciam e contribuem para a experiência, pois você acaba cobrando de si a mesma igual postura, e dedica mais tempo à observação da obra.

A partir dessa experiência percebemos a importância do acesso a bens artísticos, julgando-o necessário não só na formação do professor de Arte, como o meio de melhor compreender a complexidade da área, mas principalmente como um estimulador e reforçador das aulas, melhora a nossa qualidade profissional e conseqüentemente o conhecimento dos alunos. Outra questão importante de ser ressaltada é a de que o professor é mediador responsável em apresentar o conhecimento atualizado aos discentes, e a frequência contínua nesses espaços permitirá essa novidade constantemente.

As professoras orientadoras do PIBID/ Artes/ UFS-2014, Francisca Argentina Góis Barros e Márjorie Garrido Severo, reconhecem a importância da frequência de museus para o professor de artes, exatamente por também terem essa prática constante do desenvolvimento das suas formações. A ideia delas

de proporcionar a viagem por meio do programa foi nos fazer perceber como esse exercício realizado de forma continuada, mesmo após a formação, pode gerar um ensino de Artes mais significativo e de qualidade.

Marques e Brazil (2014) acreditam que a escola, por meio dos professores de Arte, deve se preocupar com a frequência dos alunos nos museus e exposições, não só com a duração da visita, mas com o antes e o depois. Para eles, a visitação não pode ser entendida como um programa à parte, como uma atividade extra. Ir a esses ambientes deve ser uma constância, deve fazer parte do planejamento da matéria, pois a leitura e a apreciação da Arte deve ser um conhecimento desenvolvido e trabalhado pelo professor em sala de aula.

Para Ferraz e Fusari (2009) a experiência de contemplação de uma obra é uma maneira crítica e sensível de defrontar-se com a realidade. Ou seja, é possível entender que ao ter acesso ao original de uma pintura, de uma escultura ou de uma instalação, o professor estará formando suas próprias conclusões sobre as discussões que envolvem os estilos e proposições artísticas. Poderá também sentir a atmosfera que só a experiência frente à obra permite, trabalhando a sensibilidade e a emoção íntima e particular de cada observador, as quais somente poderão ser transmitidas e sentidas diante das obras de arte. O professor será capaz, então, de desenvolver com seus alunos um conteúdo melhor preparado, onde incentive o

pensamento crítico, reflexões, questionamentos, participação e envolvimento nas aulas.

Os alunos devem, sobretudo, reconhecer a importância do conteúdo de Arte para a formação da cidadania e para vida. Para Coli, existe uma preparação na relação com a Arte:

A fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionar-nos, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário, tudo nos passará despercebido, e seremos forçosamente indiferentes. (...) A arte, no entanto, exige um conjunto de relações e de referências muito mais complicadas. Pois as regras do jogo artístico evoluem com o tempo, envelhecem, transformam-se nas mãos de cada artista. Tudo na arte – e nunca estaremos insistindo bastante sobre esse ponto – é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico. Com a arte não se pode aprender “regras” de apreciação. E a percepção artística não se dá espontaneamente. (COLI, 1990, p. 115-116)

Como se vê, a arte exige do apreciador um conhecimento mais profundo, diferente de uma experiência despreziosa qualquer. Para Coli, não é possível apreciar uma obra artística de qualquer forma. Da mesma maneira, o ensino sobre Arte não pode ser feito despreparadamente, apenas com o conteúdo da graduação, é necessário que o professor esteja frequentemente em contato com a Arte, afinal, esses são os objetos de estudo da sua área e por isso devem ser muito bem conhecidos.

Os professores precisam promover aulas nos museus, eles devem ser os mediadores dessa experiência, permitindo aos estudantes estarem além do conteúdo passado em sala de aula e fazerem parte da construção do próprio conhecimento.

Por fim, dependendo de cada obra, de cada artista, de cada intenção ou da poética, o jogo sensível poderá ser complexo e a frequência aos bens artísticos, junto aos conteúdos teóricos, poderá fazer diferença na formação do conhecimento artístico de qualidade.

5. Considerações finais

Os resultados obtidos com a viagem proporcionada pelo PIBID/Artes/UFS-2014 instauram uma prática de acesso que mostra de maneira objetiva, a importância do professor de Arte frequentar museus, ao mesmo tempo em que instiga o desenvolvimento dessa discussão. Importante destacar que a ideia de trabalhar esse tema surgiu pelo fato do estado de Sergipe apresentar limitações de obras modernas e contemporâneas, diferente da Arte Sacra, que ganha muita força nos museus de cidades como Laranjeiras, São Cristóvão, Estância e por isso então, a necessidade em suprir essas carências viajando para outros estados onde se pode encontrar obras de diversos períodos, em grandes quantidades, tanto nacionais como internacionais, e até exposições vindas de outros países em várias épocas do ano.

Se de fato os futuros professores compreenderem a proposta dessas breves informações, fazendo da frequência um hábito, desde a graduação, teremos uma grande chance de professores de Arte mais qualificados. Os benefícios gerados na prática da frequência de museus são muitos e não se limitam apenas aos professores e os alunos, mas estende-se às famílias desses alunos e a sociedade de um modo geral, pois a busca de melhoria é para um bem maior: a educação social. Como futuros professores, é necessário termos a consciência da importância da busca constante de novos conhecimentos e de renovação, fazendo disso um hábito permanente. Com a prática de visitas a galerias e museus de Arte, o professor não somente amplia seu leque de conhecimentos como também adquire experiências que enriquecerão suas aulas de artes, fazendo destas, aulas ricas em informações e exemplos, gerando discussões e incentivando seus alunos a desenvolverem o interesse pela Arte.

É fato que as dificuldades encontradas em Sergipe e especificamente na capital Aracaju, muitas vezes, encontram-se nas limitações das estruturas dos museus. Para receber obras de referência como um Portinari ou Miró, por exemplo, se exige um ambiente físico adequando tanto para abrigá-las, quanto na manutenção e segurança. Por isso quando ocorrem exposições temporárias regionalmente, Sergipe não é incluído nos circuitos expositivos da região nordeste, exatamente por considerar esses

aspectos na realidade das galerias e museus do Estado, o que limita e dificulta mesmo para aqueles que tenham interesse, o acesso a bens artístico. Deste modo, reforça-se aqui a importância e a necessidade de projetos e ação como esta aqui relatada, na busca de aperfeiçoamento e oportunidades de novos conhecimentos na formação do licenciando.

Enfim, a ideia principal dessa breve discussão é que ao vivenciar a experiência de acesso das obras de Arte o professor estará melhor preparado para despertar e desenvolver no aluno o gosto e o conhecimento da Arte, fazendo do seu conteúdo algo constituído por cada um individualmente e assim promovê-la cada vez mais junto as demais áreas do conhecimento.

Referências

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte / Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996

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

COLI, Jorge. **O Que É Arte?** Brasília: Brasiliense, 1990.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende . **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Isabel A. e BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e Grande Público**. Campinas : Autores Associados, 2003.

SILVA, Susana Gomes da (2006) “Museus e Públicos: estabelecer relações, construir saberes”, in Revista **Turismo e Desenvolvimento**, 5/2006, Universidade de Aveiro, Aveiro, pp 161-167.

SOARES. Charles Tiago dos Santos. **O processo de significação da experiência museal**: um estudo sobre o contexto pessoal de professores de ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID/ARTES/UFS CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Karline Cristiane Santos Carvalho¹¹

RESUMO

O PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, é uma iniciativa criada pelo MEC-Ministério da Educação, que visa incentivar e valorizar a formação de professores para a educação básica e elevar a qualidade da formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura, inserindo os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes. O programa oferece uma bolsa concedida pela CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no valor de R\$ 400,00 aos alunos participantes, que auxiliam nas despesas necessárias para o desenvolvimento dos projetos a serem desenvolvidos. O PIBID/Artes da Universidade Federal de Sergipe-UFS, desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016, contando com a participação de 40 alunos/bolsistas de períodos diversos do curso de licenciatura em Artes Visuais visava proporcionar aos bolsistas as experiências que o PIBID busca promover através de um subprojeto voltado para o ensino de arte moderna e contemporânea, levando para as escolas participantes do programa os pontos que envolvem essas temáticas, como conceitos, artistas, obras, e qual a importância e função da arte no meio social. O PIBID/Artes/UFS foi dividido em cinco etapas de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto: diagnóstico; sistematização; aplicação de propostas didáticas; análise e publicação. O presente artigo tem por objetivo apresentar como a experiência no PIBID/Artes/UFS contribuiu para a formação docente em Artes Visuais e a contribuição das etapas para a construção da teoria e prática necessárias para o ensino de Arte.

¹¹ Graduanda em Artes Visuais licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe- bolsista do PIBID-Artes-UFS.

PALAVRAS-CHAVES: [PIBID; Formação; Professores; Arte; Experiência]

Introdução

Desde março de 2014, o PIBID/Artes/UFS, desempenha um papel relevante na vida acadêmica dos discentes contemplados. Cada etapa do projeto teve um objetivo e um aprendizado ímpar, a fase de sistematização/planejamento, teve como finalidade promover os estudos sobre os conteúdos que dariam embasamento teórico sobre os assuntos que posteriormente seriam utilizados por nós para elaborar planos de aula e de ministrar as aulas nas escolas, proporcionando assim maior conhecimento sobre tais assuntos. As visitas as escolas e as observações das turmas foram de grande importância para conhecer melhor os alunos, a turma e escolher os conteúdos de ensino e a abordagem metodológica a ser utilizada que melhor se adequasse as necessidades e características da classe que iríamos trabalhar, visando um melhor aproveitamento na questão do ensino-aprendizagem. Ao ministrar as aulas, na etapa de ações de aplicação de propostas didáticas, temos a oportunidade de convívio com a sala de aula, o que contribui para a criação da nossa metodologia teórico-prática necessária a cada futuro professor, buscando solucionar os problemas encontrados.

Assim como Estágio Supervisionado, que é uma disciplina e atividade dos cursos de licenciatura, o PIBID é de suma

importância para a formação do futuro profissional docente, pois a experiência adquirida nele contribui de forma significativa para a formação docente em Artes Visuais, pelo fato de permitir ao bolsista vivenciar e interagir com a realidade escolar antes mesmo de atuar na profissão, pois promove “a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”. Sendo assim, a observação das aulas e da prática de ensino e metodologias do professor da disciplina é uma oportunidade de garantir conhecimento e experiência para desenvolver sua própria abordagem metodológica, aprimorando sua formação docente.

1.Sistematização/Planejamento com as orientadoras

As etapas de sistematização/planejamento do PIBID/Artes da UFS foram realizadas através de encontros na Universidade com as professoras orientadoras, Francisca Argentina e Marjorie Garrido e os 40 pibidianos-alunos bolsistas. Essas etapas tinham por objetivo a abordagem dos conteúdos que seriam levados para as salas de aula da educação básica, através de estudos que nos proporcionariam embasamento teórico e planejamento de aulas para apresentar e debater futuramente com os alunos das escolas com os quais iríamos trabalhar.

A etapa de sistematização/planejamento do PIBID/Artes/UFS no primeiro ano-2014, foi realizada inicialmente através das leituras dos “Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN Arte”, que tinha como propósito a compreensão do ensino de artes no ambiente escolar da educação básica. Com esta leitura ficamos a par da sua história, de como ocorreu a implantação da disciplina, de que maneira deve ser apresentada em classe pelo professor, quais as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos e principalmente para que compreendêssemos a importância do ensino de artes nas escolas. Os PCNs-Arte constitui uma leitura de fundamental importância para aqueles que pretendem seguir a carreira docente. Após o PCN partimos para o livro *Isso é Arte?* de Will Gomperts que trata do conceito artístico e das obras de arte produzida ao longo do tempo, realizamos resenhas e debates embasados nestas leituras.

Foi dada continuidade a essa fase preparatória com pesquisas sobre diversos artistas (modernos e contemporâneos, internacionais, nacionais e também sergipanos), apresentado as biografias e as principais correntes ou movimentos artísticos aos quais estavam inseridos. Cada bolsista ficou responsável por pesquisar dois artistas internacionais e dois nacionais, e depois apresentar por meio de seminários aos demais colegas e orientadoras, optei por pesquisar as biografias dos artistas

internacionais Wassaly Kandysk e Salvador Dalí, e os nacionais Modesto Brocos e Leticia Parente.

Ao término das apresentações retomamos as leituras com o livro *Arte Contemporânea* de Anne Cauquellin, que trata da diferença de regimes artísticos da arte moderna e da arte contemporânea, trata de questões de como o público reage ao acúmulo de exposições de obras de arte, de como a questão econômica afasta o público do acesso a arte, e esclarecer como se deu transição da arte moderna para arte contemporânea, utilizando de embasamento teórico para maior compreensão dessa transição os artistas Marcel Duchamp, Andy Warhol, Leo Castelli, apontando suas ações como peças-chaves para compreender a arte contemporânea, sendo inegável a influencia que eles deixaram para arte atual. Ao final da leitura foi elaborado um resumo.

Depois de todas as leituras, debates e apresentações, decidimos que as primeiras aulas que seriam planejadas para as escolas teriam como tema “O grafite”, por ser um tema que chama a atenção dos jovens, um estilo artístico contemporâneo e do cotidiano das pessoas, e com o objetivo de apresentar as suas características, bem como as da pichação.

Para o PIBID 2015, foi colocada uma nova proposta de abordagem e conteúdo para se trabalhar nas aulas de Arte que seriam futuramente nas escolas. Trabalharíamos a questão da “Interpretação da imagem”, para isso a etapa de

sistematização/planejamento deste ano se deu com base no livro *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte* de Terezinha Losada. Iniciamos discutindo a primeira parte do livro, que busca nas teorias filosóficas e estéticas o fundamento dessas interpretações, pondo em questão a tradição filosófica ocidental e os filósofos que trataram sobre a arte. Vários encontros foram dedicados para trabalhar esse ponto, com aulas sobre Estética apresentadas pelas orientadoras Francisca e Argentina, da estética do iluminismo, que busca na arte uma beleza racional. Após as leituras, debates e um resumo, seguimos para a segunda parte do livro, que tratava sobre semiótica, buscando sentindo nas imagens através das interpretações.

Em seguida nos dividimos em grupos para testar as propostas das oficinas que continham no livro, colocando-as em prática, essas oficinas traziam proposta de aula sobre interpretação de imagem sendo abordada de diversas maneiras. Optei em levar para sala de aula a oficina “O método formalista de Wolfflin: o Renascimento e o Barroco”, pois tratava de um tema que gostava e tinha uma prática bastante interessante para ser levada as salas de aulas. Após os testes com as oficinas, cada aluno apresentou uma aula que seria ministrada nas escolas, apresentei a que seria a minha primeira aula: Os elementos que compõem as formas nas artes visuais.

Essas etapas de sistematização/planejamento que antecederam as idas as salas de aula, contribuíram não somente para o desenvolvimento das aulas que seriam ministradas futuramente, mas também acrescentaram imensamente no meu conhecimento dentro dos assuntos que são discutidos no decorrer do curso em geral, antecipando meu contato com conteúdos que ainda iria ver em determinadas disciplinas, ou seja, esta etapa não contribuiu apenas para o planejamento e realização das minhas aulas dentro do programa, mas também para meu conhecimento em Artes Visuais, todo referencial teórico estudado e discutido aqui acrescenta no conhecimento necessário para o ensino de Arte, contribuindo assim na formação docente em Artes Visuais.

2. Visita às escolas e observações das aulas

Outra fase do PIBID/Artes/UFS foram às visitas as escolas que estavam participando do programa e as observações das aulas de Arte ministradas em uma das escolas. Os colégios participantes tiveram supervisores selecionados, todos formados em Artes Visuais, foram eles: o Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, o Colégio Estadual Deputado Elísio Carmelo e o Colégio de aplicação-CODAP da UFS.

O Colégio Nilson Socorro fica localizado no conjunto João Alves na cidade de Nossa Senhora do Socorro, a professora de Arte desta unidade de ensino é Cristiane Cardoso Barbosa Alves, que mostrou todo o ambiente escolar, apresentou a

equipe diretiva e os professores desta escola. Foi visto que possui um espaço bastante amplo, havia uma sala adaptada para ser um laboratório de arte, porém necessita de algumas reformas em sua estrutura, principalmente no quesito segurança, já que espaço escolar já foi vítima de assalto por estar num local julgado como violento.

O Colégio Elísio Carmelo, localizado na cidade histórica de São Cristóvão tem como o professor da disciplina Gladston Luiz Barroso, que auxiliou durante toda a visita. A escola funciona em um prédio alugado com uma estrutura bastante inadequada, já que não foi projetada para ser uma escola, salas muito pequenas e quentes, o que acaba por dispersar a atenção dos alunos nas aulas, porém possuía um amplo auditório, onde acontecia apresentações de trabalho, palestras e apresentações teatrais.

O Colégio de aplicação-CODAP da UFS, localizado também em São Cristóvão, dentro Universidade Federal de Sergipe, possui uma boa estrutura, espaços não muito amplos, porém bem organizados, as aulas de Arte acontece numa sala própria para a disciplina, o que facilita bastante a aplicação de aulas com atividades práticas. O CODAP tem como professora Isabela Santana.

Após visitar os três colégios, era necessário escolher uma das unidades de ensino para iniciar as observações das aulas de Arte e o acompanhamento das turmas, minhas observações

tanto no ano 2014 quanto no ano de 2015 foram realizadas no colégio Elísio Carmelo, as observações ocorreram nos três anos do ensino médio. No ano de 2014, o professor da disciplina, Gladston, tratava sobre arte contemporânea, para isto utilizou como metodologia aulas expositivas e dialogadas, contava como recurso didático o Datashow, para a exibição de slides repletos de imagens referentes ao conteúdo que estava sendo estudado, o que prendia muito a atenção, o interesse dos alunos e a curiosidade de ver mais reproduções de obras de arte. As imagens eram sempre com ótimas resoluções e sempre bem referenciadas.

No ano de 2015, as aulas de arte estavam sendo baseadas no livro didático da disciplina *Por toda parte*, o professor dividiu o livro em capítulos e as classes em grupos, cada grupo ficara responsável por apresentar um seminário com o conteúdo referente a um dos capítulos do livro. A maioria dos grupos fizeram apresentações excelentes, poucos foram o que não se prepararam para tal. Após finalizarem os seminários, Gladston exibiu para as turmas o filme *O Fabuloso destino de Amélie Poulain*, para futuramente promover uma discussão sobre a maneira artística que o filme foi produzido.

A partir das observações de ambos os anos, o que pode percebe-se é que as turmas interagem bastante nas aulas, sempre participando de forma positiva e produtiva, porém em todas as classes sempre tinha uma parcela de alunos que não

mostravam interesse e optavam por conversar ou ficar no celular, mas o professor sabia sempre lidar com essa parcela de alunos, e também eram poucos em relação aos alunos que faziam a aula fluir bem, o que a deixava dinâmica e interessante. Outro fator a ser considerado, é que os alunos tinham um grande respeito, carinho e admiração para com o professor, e que acabava se refletindo na disciplina, já que os alunos tinham consciência da importância da disciplina de arte, consciência essa promovida pelo trabalho em classe do professor.

Essas etapas, visitas e observações foram de grande importância para nós participantes/bolsistas do PIBID/Artes/UFS para realização da próxima etapa, que seria a de aplicação das propostas didáticas, assim como foi de grande importância tal experiência na contribuição para a formação docente em Artes Visuais, pois as visitas serviram para que conhecêssemos as dependências do colégio, o corpo docente da escola que iríamos aplicar nossos trabalhos por um determinado período, promovendo assim uma familiarização com todos os envolvidos. E as observações serviram para que identificássemos o método usado pelo professor, como se davam o desenvolvimento das aulas através da metodologia usada por ele, e também para que conhecêssemos o público com qual iríamos trabalhar e compreendêssemos o perfil de cada classe.

3. Aplicação de propostas didáticas

Por conta do grande número de bolsistas em relação a quantidade de escola, lecionamos as aulas em duplas, então após as observações das turmas, no ano de 2014, eu e meu colega Marcos Vinicius, decidimos que iríamos ficar com o 1º ano A, por causa da nossa compatibilidade de horário, e como seria nossa primeira experiência em sala de aula, o medo e a insegurança eram muito forte e não queríamos ter, quem sabe, uma experiência traumatizante logo de primeira tentativa, optamos por uma turma mais calma, em que boa parte dos alunos eram responsáveis e interessados nos conteúdos da disciplina. Nossas aulas tiveram como tema: A transição da arte moderna para a arte contemporânea; A biografia e obras de Marcel Duchamp; O que caracteriza grafite e pichação, em que trabalhamos com texto, como mostra a figura 1; Os artistas brasileiros: Os Gêmeos e seus murais, e o artista sergipano Fabio Sampaio.

Foi um grande desafio lecionar essas aulas, o medo de estar fazendo errado e de não estar sendo compreendida, porém foi muito prazeroso a sensação de estar contribuindo com o aumento de conhecimento daqueles alunos, cada participação deles e opiniões positivas sobre as aulas davam a sensação de dever cumprido.

Creio que a insegurança foi o pior inimigo dentro da sala de aula neste primeiro ano, o fato de estar com um colega ao lado amenizou esta situação porque um apoiava o outro, os

erros foram uma lição para se guardar e os acertos para se repetirem, foi uma experiência fantástica.



Figura 1: Aula ministrada em dupla no PIBID/Artes/UFS 2014, no 1º ano médio com utilização de texto sobre as característica do grafite e pichação. Foto: Gladston Barroso. Dezembro de 2014. Fonte: Acervo pessoal

No ano seguinte do projeto (2015) foi sugerido que trocássemos de escola e de dupla, mas optei por continuar no Colégio Elísio Carmelo, porém sozinha, pois queria ter essa experiência, já que esta será a realidade que enfrentarei quando estiver atuando na profissão.

Desenvolvi aulas no 2º ano A do ensino médio, com o conteúdo referente a proposta da oficina “O método formalista de Wolfflin: o Renascimento e o Barroco”, do livro de Terezinha

Losada *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte*, fundamentado no livro de Heinrich Wölfflin *Conceitos fundamentais da história da arte*, em que ele conceitua os cinco pares formais que caracteriza e distingue o estilo renascentista do estilo barroco, abordando esses estilos artísticos com dois modos de representações, respectivamente como linear e pictórico.

Optei por esta oficina por considerar que contém uma teoria de suma importância e de ser acompanhada de uma atividade prática bastante interessante, e também por ter gostar muito do assunto, porém antes mesmo de passar os conteúdos utilizei a primeira aula para fazer uma dinâmica, o que me ajudou a criar um pouco mais de intimidade e a entender a visão e os conhecimentos adquiridos que a turma tinha da disciplina.

Para que eles compreendessem alguns termos que seriam usados nas aulas, como perspectiva; ponto de fuga; plano bidimensional; tridimensional, elaborei uma aula que tinha como tema “Os elementos que compõem as formas nas artes visuais” que serviu de introdução para a oficina que iria aplicar futuramente, pois tratei de expor para eles os elementos básicos que compõem uma imagem: o ponto, a linha e o plano, e como a partir daí podemos criar imagens e constituir as obras de arte, como mostram as figuras 2 e 3.

Esta aula já havia sido apresentada na etapa de planejamento/sistematização PIBID.



Figura 2: Aula ministrada sozinha no PIBID/Artes/UFS 2015, no 2º ano médio com do Datashow, falando sobre os elementos que compõe as imagens. Foto: Gladston Barroso. 23/11/2015. Fonte: Acervo pessoal



Figura 3: Aula “Os elementos que compõem as formas nas artes visuais”, exemplificando como uma imagem pode ser

composta apenas com pontos .Foto: Gladston Barroso. 23/11/2015. Fonte: Acervo pessoal

Na aula seguinte, dei início a parte teórica da oficina, apresentado primeiramente as características artísticas do Renascimento e do Barroco. Apresentei reproduções artísticas de cada período para que os alunos tentassem identificar as características e distinção que são apresentadas no método formalista, foram elas: “A Madona Sistina” de Rafael e a “Sagrada Família” de Rubens, “O nascimento da Vênus” de Botticelli e a “A incredibilidade de São Tomé” de Caravaggio, “A última ceia” de Leonardo da Vinci e “O rapto das sabinas” de Paul Rubens. As duas aulas seguintes foram destinadas para a realização das atividades práticas e na última aula propus uma atividade de fixação e um resumo do que foi estudado sobre o método formalista.



Figura 4: Aula teórica da oficina “O método formalista de Wollflin” utilizando como recursos didático para exposições

de imagens o datashow. Foto: Gladston Barroso. 30/11/2015.

Fonte: Acervo pessoal



Figura 5: Aula teórica da oficina “O método formalista de Wollflin” realizada no auditório da escola. Foto: Gladston Barroso. 30/11/2015. Fonte: Acervo pessoal

Neste segundo ano, mesmo estando sozinha, estava bem mais tranquila e confiante sobre meu desempenho em sala de aula e sobre o domínio e didática dos conteúdos lecionados, repeti os acertos do ano anterior e busquei evitar o que não deu certo, procurei elaborar aulas que fizessem com que os alunos tivessem mais espaço e se sentissem mais a vontade para interagir comigo e opinar sobre o que estava sendo estudado. Foi um ano de grande aprendizado, percebi que o domínio de conteúdo é indispensável para se dar uma aula de qualidade, outro fato que se contribui para isto é motivar e proporcionar a

participação efetiva dos alunos, promovendo assim uma aula mais dinâmica e de maior e de maior aprendizado.

Diante de tudo isso, percebe-se o quanto a experiência com esta etapa contribui para formação docente em Artes Visuais de forma grandiosa, pois promove a oportunidade de testar várias metodologias de ensino e descobrimos qual que nos faz desenvolver uma aula mais interessante e produtiva, nos ensina que ocorrem vários imprevistos dentro de uma sala de aula e que precisamos estar preparados para isto, e principalmente saber temos que lecionar para uma, e futuramente para várias classes, mas compreender a individualidade de cada aluno e fazer com que o aprendizado chegue para todos.

Considerações finais

As experiências do PIBID/ARTES-UFS 2014 a 2016, foram gratificantes e satisfatórias, pois promoveram um grande conhecimento, serviram como uma oportunidade para que pudesse entrar em contato com a realidade que enfrentarei quando me torna um profissional da área e para que pudesse avaliar os pontos positivos e negativos da profissão e validou ainda mais a certeza de estar caminhando para a carreira certa, mesmo com as dificuldades e obstáculos encontrados no caminho.

Todas as etapas do programa, os estudos e debates sobre os fundamentos de Arte, os encontros com os colegas de curso, a observação da prática docente, a familiaridade com a realidade do ensino básico e as aulas ministradas, deram-me a oportunidade de enriquecer meu conhecimento e acrescentar ainda mais para a minha formação acadêmica e na minha prática pedagógica quando futura docente.

O PIBID é um programa de relevante importância, pois o que cada bolsista vivencia é significativo para a nossa formação como futuros professores de Arte. Como os demais componentes curriculares, a disciplina arte é necessária para o processo de formação do indivíduo. Ao lecionar as aulas percebe-se o quanto o conhecimento, domínio e qualificação do professor de arte se faz necessário para a valorização da disciplina, cabe ao profissional recorrer a práticas pedagógicas que mostrem o quanto o conhecimento sobre arte é necessário para a formação crítica, criativa e cultural do ser humano, e desenvolva uma metodologia em que as teorias fundamentem suas práticas. O PIBID além de incentivar o desejo pela docência transforma os acadêmicos em agentes da construção do conhecimento, familiariza o acadêmico às práticas de ensino, para que este possa ser um profissional capacitado para exercer a função primorosa que é de ser professor, pois o programa é algo que vem adicionar à experiência da graduação, e aumenta a compreensão da importância de ser professor de Arte.

Referências

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... á encenação.** Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL, LBD. Lei9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em >www.mec.gov.br>.

BRASIL. **PIBID/CAPES.** Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em 9/03/2014.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1991.

MÉTODO FORMALISTA DE WÖLFLIN: RELATOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS AULAS DO PROJETO PIBID/ARTES-UFS

Larissa Vieira Santos

Maria Lígia Alves Gois¹²

Resumo

As experiências das atividades relatadas neste artigo a respeito do Método Formalista de Heirich Wölflin constituem uma proposta de abordagem didática realizadas em sala de aula na escola da rede pública de ensino, através da metodologia de oficinas. Com a utilização dos recursos didáticos *gifs* em apresentações de slides, apostila produzidas pelos pibidianos em artes e o jogo didático, como procedimento avaliativo das aulas, as experiências relatadas nesse texto evidencia a necessidade de criar possibilidades aos alunos na aprendizagem, conforme as práticas das atividades desenvolvidas nas aulas.

Palavras-chave: Método Formalista; Heirich Wölflin; aulas; *gifs*; jogo de tabuleiro

Abstract

The experiences of the activities reported in this article about the Formalist Method Heirich Wölflin, is a proposal of didactic approach developed in the classroom in the school's public schools through workshops methodology. With the use of teaching resources (*gifs*) in slide presentations, handout produced by pibidianos in arts and educational game, as evaluative procedure of lessons, experiments reported in this text highlights the need to create opportunities to students in learning as practical the activities developed in the classroom.

Keywords: Formalist Method; Heirich Wölflin; classroom; *gifs*; board game

¹² Graduandas de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe, bolsistas do PIBID-Artes-UFS.

Introdução

O Colégio Estadual Nilson Socorro está integrado às escolas públicas da rede estadual de ensino em Sergipe, localizado no município de Nossa Senhora do Socorro, conta com quadro efetivo de servidores públicos entre professores e técnico- administrativos, oferece o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, com cerca de 365 alunos e o Ensino Médio com 166 alunos. O ambiente escolar é amplo e comporta 12 salas de aulas, espaço de vivência, biblioteca, quadra esportiva e laboratórios de informática, química e artes.

A experiência apresentada neste artigo foi desenvolvida junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Nilson Socorro, formada por 28 alunos e correspondeu essencialmente a etapa da construção e realizações das aulas ministradas.

De acordo com Ferraz e Fusari “a escola, como espaço-tempo de ensino aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais culturais” (2009, p. 19). Um espaço de grande importância de acesso ao conhecimento, possibilitando a produção e apreciação artística, dando oportunidade para que o aluno possa expressar suas ideias, refletir junto com os colegas e o professor, podendo recriar maneiras e diálogos com conteúdo abordado.

1. Abordagem didática das atividades desenvolvidas em sala de aula

A abordagem didática proposta por MOREIRA (2011) na oficina “5 Wölflin: O Renascimento e o Barroco”, consiste em uma apresentação das cinco categorias desenvolvidas por Wölflin através de diagramas de composição produzidos pelos próprios alunos na medida em que lhes são apresentados as categorias de conceitos opostos criadas por Wölflin. A autora sugere para a elaboração desses diagramas, materiais alternativos e de fácil manuseio como: fotocópias em pares de obras renascentistas e barrocas com temas semelhantes; folhas de papel transparente (acetato, papel vegetal ou manteiga); canetas tipo hidrocor e régua. Segundo a autora esse recurso possibilita uma discussão coletiva do exercício, sendo necessário dividir os alunos em pequenos grupos de três a seis alunos distribuindo para cada grupo um par de fotocópias de exemplos variados, iniciando assim a atividade por meio da problematização entre a relação forma e conteúdo.

Durante o laboratório de atividades desenvolvido pelas coordenadoras do PIBID na UFS, identificamos a problemática tempo e espaço para desenvolvimento das mesmas atividades na unidade de ensino em que iniciamos o segundo ciclo das atividades do programa (Colégio Nilson Socorro), ao realizarem a oficina, os nossos colegas de curso que ficaram responsáveis pela aplicação da oficina “5 Wölflin: O Renascimento e o

Barroco, levaram em média duas horas e meia para concluir as análises, impossibilitando a realização dessa oficina no horário disponibilizado pela escola para as aulas de Artes. A partir dessa problemática se pensou a elaboração desse processo de análise por meio de imagens animadas (*Gifs*), que segundo DESIDÉRIO (2015) “basta escolher um número de imagens em sequência, fazer o *upload* no site e escolher a velocidade”, economizando tempo e ganhando a atenção dos alunos que estavam familiarizados com os *gif's* por estarem no seu cotidiano presentes nas redes sociais.

A primeira categoria “linear e pictural” seria apresentada por meio de papel transparente sobre a reprodução da obra, os alunos teriam que contornar o limite entre a figura e fundo, primeiramente na imagem renascentista, onde identificariam as formas com mais facilidade devido as características do estilo renascentista que dá ênfase a linearidade do desenho. A adaptação realizada nessa primeira categoria manteve a mesma característica do contorno com a caneta hidrocor, sendo realizada a simulação desse contorno com a animação em *gif*. Para isso usamos o programa *PhotoScape*, um *software* de edição de fotografia divertido e fácil, que permite corrigir e melhorar fotos, onde selecionamos a primeira reprodução da obra *Madona Sistina* de Rafael Sanzio (1483-1520), salvamos a imagem original em seguida copiamos a mesma imagem para edição do contorno, utilizamos a ferramenta *Paint Brush* que

simula o traço da caneta hidrocor, em seguida escolhemos a cor vermelha para destacar o contorno nas figuras, selecionamos a opção animação em *gif* e colocamos primeiro a reprodução que não foi editada e, depois, a segunda imagem editada com o contorno vermelho, automaticamente o programa transforma a imagem em *gif* ao sobrepor a imagem editada sobre a reprodução original criando a animação, após ser transformada em *gif* clicamos na opção salvar e inserimos a imagem animada no slide que só ativa o movimento quando está em modo de exibição.

Na obra barroca não é possível delimitar o contorno nas figuras devido à ausência de limites definidos e para representar a dificuldade de separar figura e fundo editamos a reprodução da obra *Sagrada Família* de Peter Paul Rubens (1577-1640), recortando o fundo deixando somente a figura central, em seguida montamos o segundo *gif* da mesma maneira, mantendo a imagem original e sobrepondo a imagem que foi retirada o fundo, mostrando aos alunos que ao separar figura e fundo, a obra é prejudicada, diferente da renascentista em que as figuras são dispostas separadamente devido a linearidade.

Para facilitar a compreensão da segunda categoria “plano e profundidade”, MOREIRA (2011) sugere a exploração dos aspectos cênicos ou escultóricos das obras. A proposta consiste em uma representação teatral onde um determinado grupo de alunos deve representar com seus corpos, a posição de alguma

figura ou conjunto de figuras representado no quadro. Segundo MOREIRA (2011), essa representação tem o intuito de demonstrar de forma mais didática como Wölflin classifica os dois estilos: o renascentista como “plano”, porque nele os elementos são dispostos em planos nitidamente paralelos, e o barroco como o “oposto” por demonstrar que a sucessão interligada dos planos projeta o ponto focal do quadro para o plano mais profundo do quadro.

Dessa forma, os alunos que representarem as figuras presentes na obra clássica, perceberão que as mesmas estão dispostas de modo frontal, estável e ocupando um único plano, e os alunos que encenarem as figuras pintadas na obra Barroca terão dificuldade de reproduzir a posição como uma estátua, devido às características desse estilo, concluindo que essa dificuldade só ocorre “porque a cena representada congela um instante de um movimento em curso, sem qualquer ponto de equilíbrio.” (MOREIRA, 2011, p.176).

Para realizarmos a segunda adaptação, utilizamos as reproduções das obras *A Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio (1483-1520) e *O rapto das Sabina*, de Rubens (1577-1640), selecionamos a primeira imagem e utilizando o mesmo editor (*PhotoScap*) clicando na opção objeto em seguida na opção de setas, dividimos a obra renascentista em três planos, destacando cada plano com um número ordinal na cor vermelha.

Cada plano foi editado separadamente sendo necessário editar três reproduções iguais para, em seguida, sobrepô-las e criar o efeito de animação em *gif*. Para a segunda reprodução utilizamos o recurso da ferramenta *Paint Brush* para representar o efeito de movimento em curso presente nas obras barrocas, para isso fizemos uma representação por meio de um desenho de uma forma em espiral em linha seguindo o curso da luz que conduz o olhar do observador durante a análise da obra, sendo necessário realizar três desenhos em três reproduções para poder obter o resultado de movimento circular contínuo na imagem em formato de animação.

Para a terceira categoria “forma fechada e forma aberta”, a autora propõe a utilização de um mini questionário de três tópicos, introduzindo uma discussão sobre os três aspectos que, no conjunto, criam o caráter fechado da obra clássica. Segundo a autora, “a composição clássica segue os eixos horizontal e vertical que delimitam o quadro.

O uso desses eixos e o de estruturas geométricas imprime, aos conjuntos de figuras uma aparência sólida e monumental, similar a estruturas das formas arquitetônicas.” (MOREIRA, 2011, p.177). Outro fator que confere a obra clássica o caráter fechado é a utilização da simetria, segundo a autora é “a simetria que balanceia o peso visual de um lado e de outro, tornando o quadro um todo estável, centrado em si mesmo”.

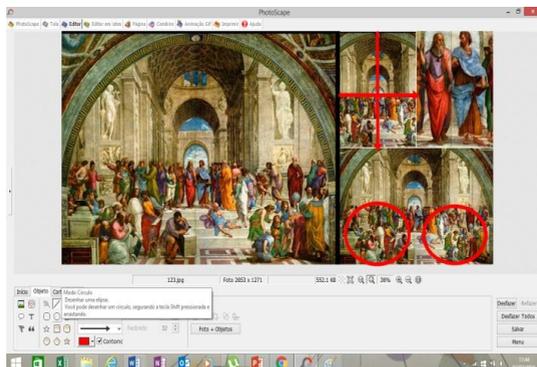


Figura 01: Detalhe do programa *PhotoScape* na interface do computador. Foto: Dos autores, 2016.

Para concluir essa discussão é preciso destacar a presença constante de frontalidade nas figuras clássicas, onde é possível observar que a maioria delas é representada com o corpo voltado para frente e o rosto frontal ou em perfil, fazendo assim uma ligação direta com espectador, destacando essa característica da arte da Renascença que carrega esse caráter cerimonioso de tradições antigas como, por exemplo, a arte egípcia. São esses três fatores segundo Wölflin, diferenciam o caráter fechado da obra clássica em oposição ao Barroco que, não adota um estilo baseado em formas arquitetônicas, evita a simetria e utiliza-se da instabilidade da diagonal para romper com o caráter monumental presente na obra clássica, mas uma das principais diferenças entre esses dois estilos “é o abandono do caráter intencional do frontalidade que, efetivamente, define a forma aberta do estilo barroco” (MOREIRA, 2011, p.177).

A partir da terceira e quarta categorias, utilizamos o recurso do recorte de imagem para exemplificar os aspectos que configuram o caráter fechado e aberto das formas. Mantivemos as mesmas reproduções das obras da segunda categoria, em que utilizamos o mesmo editor imagem para delimitar o eixo horizontal e vertical, e destacar a aparência sólida e monumental das figuras, para isso selecionamos a opção objeto, modo linha reta na cor vermelha para traçar os dois eixos, e para exemplificar a presença da simetria nas imagens utilizamos a mesma ferramenta, selecionamos a opção modo de círculos na cor vermelha para demarcar a presença dos subgrupos dispostos simetricamente, por fim fizemos um recorte simples das figuras centrais para destacar a presença da frontalidade na posição dos personagens. O mesmo processo foi realizado nas reproduções da obra barroca, porém ao invés de marcar os eixos vertical e horizontal, demonstramos a presença das linhas na diagonal e a falta de simetria na composição, o recorte da imagem também permaneceu diferenciado da obra renascentista por não existe uma figura central, sendo necessário apresentar três recortes da mesma imagem e para demonstrar que a maioria das figuras humanas são representadas de costas para o espectador sendo essa umas das características que diferenciam nitidamente os dois estilos.

As atividades realizadas para exemplificar a primeira categoria com a utilização de contornos usando caneta hidrocor

assemelham-se as atividades da quarta “pluralidade e unidade”, aqui a autora sugere para aprofundar a discussão que os alunos identifiquem o ponto focal da obra e destaquem a área com um círculo pontilhado, depois utilizando a folha transparente o aluno deverá escolher uma parte secundária do quadro e marcar com outra cor de caneta sobre o papel transparente a parte que achar mais interessante. Devido à pluralidade de sua estrutura, essa atividade é realizada facilmente na obra renascentista. Na obra barroca, por outro lado, a unidade da obra resiste à subdivisão, de modo que o aluno terá dificuldade em escolher um detalhe, porque esse sempre se apresenta como um fragmento, notadamente incompleto ou dependente da forma principal. (MOREIRA, 2011, p.175-176).

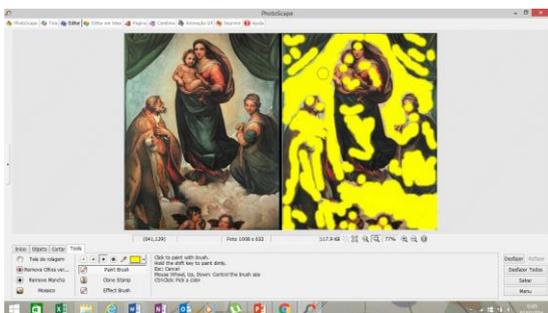
Seguindo restritamente as instruções da atividade, mantivemos o mesmo processo da categoria três (forma fechada e forma aberta) para adaptação da quarta atividade, separamos os personagens principais e os subgrupos presentes no primeiro plano da obra *A escola de Atena* de Rafael Sanzio (1448-1520) por meio do recorte de imagem, em seguida colamos em um fundo branco para enfatizar que cada personagem é tratado de forma individual, podendo o observador destacar mentalmente cada um deles separando-os do conjunto, fazendo em seguida uma comparação com a reprodução da obra mostrando como é possível destacar as figuras do fundo sem que ocorra nenhum tipo de dano ao retirá-las da imagem original. Na imagem da

obra barroca, selecionamos dois grupos aleatórios e também colamos em um fundo branco para demonstrar que a unidade da obra barroca resiste à subdivisão, não sendo possível destacar um detalhe em espacial sem danificá-lo, pois cada forma está presa ao conjunto como um todo homogêneo que não pode ser separado porque está interligado com a forma principal.

A última categoria “clareza absoluta e clareza relativa”, a autora inverte a ordem do exercício iniciando a análise com a obra barroca devido ao seu caráter pictórico. Os alunos deverão destacar os pontos de iluminação do quadro com a caneta hidrocor na cor amarela, fazendo esse preenchimento com hachura, sem separar a figura do fundo cobrindo assim toda parte clara das obras. Segundo a autora com essa atividade os alunos perceberão como o estilo barroco confere à obra um tratamento expressivo e sentimental por meio do contraste entre manchas claras e escuras, valorizando e as sombras que geram intensos efeitos de luminosidade, diferentes do estilo renascentista. “Na obra clássica, ao contrário, as áreas iluminadas se espalham de modo regular por todo o quadro ou sobre a totalidade das figuras, separando-as do fundo.” (MOREIRA, 2011, p.175). Retornamos ao recurso dos *gifs* para exemplificar as diferenças presentes nas duas última categorias, utilizamos a primeira reprodução (*Madona Sistina* de Rafael Sanzio) mantendo o mesmo processo de edição do primeiro

gifs, substituindo apenas a cor vermelha por amarela para ficar o mais próximo possível da atividade proposta pela autora.

a)



b)



Figura 02: Detalhe do programa PhotoScape na interface do computador. Foto: Dos autores, 2016.

Com a ferramenta *Paint Brush* cobrimos quase todas as partes da imagem demonstrando assim como a luz na obra renascentista tem um efeito secundário. Na obra barroca destacamos as figuras centrais, sendo possível identificar de imediato como a luz cria uma forma independente da figura. “No barroco, diferentemente, a luz é um elemento importante por si mesmo, se não o mais importante, porque é ela que

confere dramaticidade à obra, conduzindo o olhar do espectador.” (MOREIRA, 2011, p.175).

2. Das atividades de aplicação da proposta didática

A atividade de colagem foi baseada no vídeo complementar ministrado na aula inicial pela apresentação de slides com *gifs*. Para a atividade de colagem foi necessário folhas de papel A4, tesoura, cola e revistas e jornais com imagens de anúncios publicitários, pois o objetivo da atividade foi desenvolver com a turma a aplicação do método formalista de Wölflin na identificação de imagens do cotidiano, acessíveis no dia a dia da turma, acreditando que dessa maneira o conteúdo das aulas seria fixado rapidamente.



Figura 03: Atividade de colagem baseada no conteúdo do vídeo complementar. Foto: Dos autores, 2015.

A arte tem um papel importante na educação escolar devido sua função imprescindível de ocupar na vida das pessoas e na sociedade valores que expressam a forma pelo qual as

pessoas, representam e transmitem conhecimentos e experiências (FERRAZ; FUZARI, 2009, p.18). Dessa maneira, acreditamos que a proposta de colagem pudesse dialogar e contribuir para maior desempenho na aprendizagem do conteúdo, e ainda construir outras propostas através da linguagem visual verificados no conteúdo programático das aulas.

De acordo com PEREIRA (1999):

A sala de aula pode ser um espaço poderoso de criação. Partindo de propostas pedagógicas bem estruturadas, os alunos se capacitam a criar soluções para problemas diversos, formular novas hipóteses, reinterpretar velhas proposições. Para isso, é indispensável que as relações entre os sujeitos na sala de aula e os conteúdos sejam estabelecidas como maneira de aprofundar o conhecimento sobre os objetos. (p.11).

Assim, orientamos a turma para que a atividade de colagem fosse produzida em equipes, assim a turma foi separada em quatro grupos nas mesas disponíveis na biblioteca do colégio e durante a realização das atividades, os alunos tinham acesso a apostila produzida para as aulas com os fundamentos do método formalista de Wölflin. Cada grupo dispuseram de revistas para pesquisar imagens publicitárias e do cotidiano que tivesse uma associação às categorias e técnicas de análise em imagem abordadas nas aulas do método formalista de Wölflin.



Figura 04: Apresentação da apostila sobre “Análise de obra de arte: o método formalista de Heirich Wölflin”. Foto: Dos autores, 2015.

3. Metodologia da avaliação

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em Arte tem como objetivo, proporcionar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de contemplar e conhecer as formas produzidas pelos próprios alunos, pelos seus colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p.46). Tendo em vista, a vivência maior dos alunos do 9^a ano com o conteúdo do método formalista de Wölflin, optamos em realizar avaliação dos alunos com o jogo didático de tabuleiro, nomeado tabuleiro de Wölflin.

Além de facilitar o entendimento da teoria, o jogo proporciona em momento de descontração a oportunidade para discutir de modo contextualizado nos estilos, os elementos básicos da linguagem visual e suas combinações sintáticas, como os efeitos de movimento, ritmo, peso visual e profundidade espacial. As categorias desenvolvidas por Wölflin podem ser discutidas utilizando-se os esquemas de composição presentes no jogo didático de tabuleiro e na apostila produzida pelos pibidianos em artes sobre o assunto e distribuída em sala de aula.

O jogo de tabuleiro foi feito com papel paraná, canetas tipo hidrocor, tinta aquarela, cola branca, tesoura, fotocópias coloridas de obras renascentistas e barroca, todas retiradas das apostila produzida especificamente para as aulas com abordagem do método formalista de Wölflin, dividimos a turma em dois grupos, identificados com por jaleco azul e vermelho, confeccionados com tecido TNT.



Figura 05: Grupo Azul jogando. Foto: Dos autores, 2016.

Para realizar as jogadas, foi ilustrado um percurso no formato de trilha, dispostos numa sequencia com desenhos de quadrados para representar esse percurso. Cada jogada era direcionada pelo dado e para designar a etapa dos jogadores no jogo, utilizamos pinos para demarcar cada grupo. O jogo era vencido pelo grupo que finalizasse primeiro todas as etapas no percurso da trilha.

Na realização da avaliação, sugerimos um espaço mais amplo para a realização da atividade, o jogo de tabuleiro foi realizado na biblioteca do colégio. Durante o percurso percorrido pelo jogo de tabuleiro, os alunos são estimulados a identificar por meio de perguntas referente à análise de obras do renascimento e do barroco inseridas em cartas identificadas à cada partida, imagens sobre o tema das aulas verificadas no tabuleiro com as características morfológicas e sintáticas das obras, derivando dessa análise suas próprias interpretações.



**Figura 06: Detalhe do jogo didático Tabuleiro de Wölflin.
Foto: Dos autores, 2016.**

As perguntas correspondem ao assunto abordado durante as aulas e ficavam espalhadas em todo o jogo e, a cada partida, o líder do grupo tinha que jogar o dado e avançar no jogo de acordo com a quantidade de respostas corretas, para dinamizar a brincadeira colocamos interrogações no meio do caminho onde o aluno tinha que escolher uma carta em um baralho, que poderia conter perguntas sobre a arte barroca ou sobre a arte renascentista, poderia também formular uma pergunta baseada no conteúdo ensinado e fazer a pergunta ao grupo rival (caso fosse respondida corretamente daria ao oponente a possibilidade de avançar duas casas e se caso errasse possibilitaria que o grupo que fez a pergunta avançasse duas casas) e escolher entre um dos balões (enumerados de um a quatro) e estourá-lo; o balão nº 01 tinha três perguntas divididas em a, b e c, em que o aluno tinha que responder qual era a alternativa correta; o balão nº 02 indicava recuar dez casas; o balão nº 03 avançar dez casas e o nº 04 indicava permanecer na casa. Regras do jogo:

1. *O primeiro grupo a chegar no fim do tabuleiro é o vencedor;*
2. *Somente o líder pode movimentar os pinos;*
3. *Todos têm que participar da elaboração das respostas;*
4. *O tempo mínimo para responder as perguntas é de 3 minutos;*
5. *O tempo mínimo para elaboração das perguntas é de 5 minutos;*

Para realização das jogadas, o percurso foi ilustrado no formato de trilha, disposto numa sequência com desenhos de quadrados. Cada jogada era direcionada pelo dado e para designar a etapa dos jogadores no jogo, utilizamos pinos para demarcar cada grupo. O jogo era vencido pelo grupo que finalizasse primeiro todas etapas no percurso da trilha.

Considerações finais

A prática docente está relacionada com a experiência vivenciada em sala de aula, realidade da escola, contato com professores, alunos, coordenação pedagógica e com a própria comunidade, onde sugere o educador, principal responsável pela instrução e formação da sociedade, caracterizada pela seguinte situação: Sociedade que prioriza a educação é a mais apta ao desenvolvimento.

As experiências adquiridas na prática docente através do PIBID/Artes-UFS, foram essenciais para adquirir conhecimento na prática das aulas e vivência com os alunos e o ambiente escolar, os momentos de troca de conhecimento nos levaram a refletir o quanto essas ações são enriquecedoras em nosso processo de formação.

Um dos aspectos observados durante nossa vivência em sala de aula é que verificamos a necessidade de criar possibilidades aos alunos para que experienciem com a prática das atividades os processos artísticos. Experimentar os desafios do processo criativo, ao desenvolver e expressar formas de

manifestação artísticas do seu universo cotidiano em diálogo com as escolas e tendências do cotidiano, como a implementação de recursos digitais, presentes no cotidiano dos alunos através das redes sociais, como os *Gifs*, puderam contribuir significativamente para o aprendizado dos alunos.

As análises desenvolvidas por Heinrich Wölflin sintetizam o método formalista de pesquisa em arte. Sua teoria fundamenta o entendimento da arte como linguagem, ou seja, um código cultural desenvolvido historicamente. Wölflin destaca que a obra de arte não apenas considera o temperamento do artista, mas enfatiza também o espírito de uma nação e os possíveis acontecimentos de cada período histórico. Dessa forma, podemos constatar como os procedimentos metodológicos aplicados contribuíram para o processo criativo em sala de aula e o método formalista de Heinrich Wölflin desenvolvido nas propostas didáticas possibilitou na absorção do conteúdo exposto, resultando na qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos do 9º Ano A.

Nossa expectativa através dessa enriquecedora experiência em sala de aula e como continuidade da nossa formação, em que a arte desempenha um relevante papel: o de despertar e ajudar a amadurecer uma cultura que reforce valores de solidariedade, respeito e diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

DESIDÉRIO, Paulo. **Aula divertida? Use Gifs!** São Paulo: **ARede**, 2016. Disponível em: <<http://www.arede.inf.br/aula-divertida-use-gifs/>> Acesso em 7 de outubro de 2015.

FERRAZ, Maria Eloísa C.T. FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Terezinha Maria Losada. **A interpretação da imagem: subsídios para o ensino da arte**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2011.

PEREIRA, J.E.D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, n. 68, 1999.

A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: O USO DE REPRODUÇÕES DAS OBRAS DE TARSILA DO AMARAL NO ENSINO DE ARTE

Nelson dos Santos Filho

Rizeane de Jesus Santos¹³

RESUMO

Este estudo objetivou apresentar as possibilidades da utilização da interpretação da imagem como uma abordagem ao processo de ensino e aprendizagem em Arte, desenvolvendo práticas pedagógicas no ensino de arte que estimulassem a criatividade e o espírito crítico do aluno utilizando reproduções de obras de arte da artista moderna brasileira Tarsila do Amaral, bem como apresentar um panorama da formalização do ensino de Arte no Brasil. Para tanto, foi empregado como método para coleta de dados a pesquisa bibliográfica, através do estudo levantado no referencial teórico sobre a interpretação de imagens artísticas no ensino de arte e sobre a vida e obra de Tarsila do Amaral. A partir da vivência em sala de aula foi possível perceber a importância da utilização de imagens artísticas nas aulas de arte, pois a análise dessas imagens desenvolvem características críticas nos alunos e que permitem que esses se tornem cidadãos inovadores e preparados para as mudanças que vem ocorrerem no mundo. A falta de interesse do aluno se impõe como desafio em sala de aula, cabendo ao professor estimular o aluno a participar das atividades propostas. Enfim, por meio do estudo realizado e das sugestões pedagógicas apresentadas foi possível perceber que a interpretação de imagens pode auxiliar o ensino de arte para obter uma proposta educacional interativa, dinâmica e construtiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte – Interpretação da imagem – Tarsila do Amaral.

ABSTRACT

¹³ Graduandos de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe; bolsistas do PIBID-Artes-UFS

This study aimed to present the possibilities of using the interpretation of the image as an approach to teaching and learning in art, developing pedagogical practices in teaching art to stimulate creativity and critical thinking of the student using reproductions of works of art of modern artist Brazilian Tarsila do Amaral, as well as present an overview of the formal art education in Brazil. For this, he was employed as a method for data collection to literature through the study raised the theoretical framework on the interpretation of artistic images in the teaching of art and the life and work of Tarsila do Amaral. From the experiences in the classroom it was possible to realize the importance of using artistic images in art classes, because the analysis of these images develop critical characteristics in students and allow these to become innovative and prepared citizens for the changes that come occurring in the world. The lack of student interest is imposed as a challenge in the classroom, whereas the teacher encourage students to participate in the proposed activities. Finally, through the study and pedagogical suggestions it was revealed that the interpretation of images can assist the art of teaching to an interactive educational proposal, dynamic and constructive.

KEYWORDS: Art Education - Image Interpretation - Tarsila do Amaral.

Introdução

O ensino e aprendizagem em arte deve ter grande relevância para a formação dos alunos na educação básica. Esse ensino propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, sendo a análise das obras de artes de variados períodos históricos, e sua relação com a sociedade da época a qual estão inseridas, uma das formas de se desenvolver esse pensamento no aluno. Nesse sentido, o exercício de interpretação de imagens se torna uma forma de abordagem para que diante das obras apresentadas, os educandos possam compreender o momento histórico e cultural em que foram produzidas, bem

como as características e técnicas executadas por cada artista, levando os alunos a uma fruição e experimentação, do fazer e criar, das produções artísticas.

O presente artigo apresenta a interpretação da imagem como abordagem pedagógica nas aulas de arte em uma escola pública. Como bolsistas do subprojeto em Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Sergipe - PIBID/ARTES/UFS, aplicamos essa abordagem no Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, localizado na cidade de Nossa Senhora do Socorro – Sergipe, em turmas dos ensinos fundamental e médio.

Tivemos como leitura bibliográfica para a elaboração de algumas propostas pedagógicas para o exercício de interpretação de imagens os seguintes livros: *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte* (2011), de Terezinha Losada, que trouxe uma melhor compreensão sobre a utilização da interpretação em atividades propostas em sala de aula; *Técnicas de ensino: por que não?* (1991) de Ilma P. A. Veiga (org.), o qual apresenta técnicas para abordar os conteúdos propostos em sala de aula e estimular a participação dos alunos nas aulas; e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, apresentada no seu livro *A imagem no ensino da arte* (2007), que procura através dos três eixos: contextualização histórica, leitura de imagem e fazer artístico, desenvolver no

aluno o seu pensamento artístico, possibilitando uma melhor compreensão das artes desenvolvidas no Brasil e no mundo, e também das suas próprias produções artísticas. Todo esse apanhado teórico foi de fundamental importância e de grande contribuição para o planejamento e desenvolvimento da abordagem pedagógica em sala de aula.

A proposta foi aplicada nas turmas do 7º Ano B do ensino fundamental e do 1º Ano A do ensino médio, e o conteúdo trabalhado foram as fases da produção artística de Tarsila do Amaral: a Fase Pau-Brasil, a Fase Antropofágica e a Fase Social (AMARAL, 2003). Esse conteúdo foi selecionado junto com a professora do colégio e supervisora do PIBID/ARTES/UFS Cristiane Cardoso Barbosa Alves, tendo como base aulas que a mesma já tinha ministrado sobre o modernismo brasileiro, assim a nossa abordagem teria o intuito de complementar o conteúdo já apresentado nas turmas.

Para o desenvolvimento das aulas foram selecionadas reproduções das obras de Tarsila do Amaral, enfatizando as características de suas obras e associando-as ao contexto geral do modernismo. Desenvolvendo atividades que contribuíssem para uma melhor compreensão do conteúdo e das imagens apresentadas, foi possível trabalhar a interpretação de imagens como abordagem pedagógica.

Partindo deste pressuposto, neste artigo abordaremos no primeiro tópico uma síntese da formalização do ensino de arte

nas escolas, enfatizando a sua implementação na legislação brasileira. No segundo tópico expomos a importância da imagem como subsídio para o ensino de arte e no terceiro tópico apresentamos a proposta desenvolvida nas aulas de arte no colégio estadual, voltadas para o exercício de interpretação de imagens e utilizando as reproduções das obras de Tarsila do Amaral.

1. Formalização do ensino de arte na escola no Brasil

O ensino de arte assim como as demais disciplinas que compõe o currículo escolar contribui na formação do aluno na educação básica. O conhecimento das diferentes linguagens artísticas, artes visuais, música, teatro e dança em sala de aula possibilita ao aluno estimular a sua criatividade e o seu senso crítico. Assim “o acesso à arte por meio da escola formal é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 29).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), o ensino-aprendizagem em arte existe desde as primeiras civilizações, contudo a arte tratada na educação escolar começou a ser disseminada no século XX, junto com as transformações educacionais em várias partes do mundo. No Brasil a Arte na educação formal foi implementada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A Lei Federal

nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, propõe em seu art. 38, § 4º, a Arte como “atividades complementares de iniciação artística”, mas ainda não era obrigatória nos currículos escolares. Somente em 1971, com a reforma educacional, que a Arte passou a ser disciplina obrigatória nas escolas, denominada Educação Artística.

De acordo com o art. 7º da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”. Com isso, foram criados pelo governo cursos superiores para a formação de professores de Educação Artística. Segundo a professora Alessandra Teixeira:

Como decorrência da Lei anterior 5692/71, foram criados, em 1973, pelo governo federal, os cursos superiores para a formação do professor de Educação Artística – licenciaturas plenas e curtas, Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, além do Parecer nº 1.284/73-CFE, de 9 de agosto de 1973. (TEIXEIRA, 2015)

A Constituição da República Federativa do Brasil define em seu art. 206 que o ensino será ministrado com base em princípios, sendo a arte um desses princípios ela é apresentada no inciso II desse artigo: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Ainda sobre o ensino de arte a Constituição determina no art. 208 que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a

garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina em seu § 2º do art. 26 que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Percebemos aqui que, com as mudanças na LDB, a arte foi considerada obrigatória na educação básica e disciplina do conhecimento humano, contribui para compreensão do novo, e propõe mudanças nas bases teóricas do conhecimento e nas técnicas pedagógicas aplicadas. Segundo os PCNs – Arte,

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante. (1998, p. 30)

Entre 1996 e 2016 algumas alterações ocorreram na LDB, destacaremos aqui aquelas voltadas para o ensino de arte: Através da Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, estabelece em seu § 2º que: “os conteúdos referentes

à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”; posteriormente essa lei foi substituída pela nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta aos conteúdo da temática indígena.

A Lei Federal nº 11.769, de 2008, que incluía no §6 do art. 26 a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte, foi substituída recentemente pela Lei Federal nº 13.278, de 2 de maio de 2016, alterando o § 6º, que passa a estabelecer, a partir dessa Lei, as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de arte nas escolas. Assim as quatro linguagens artísticas requerem profissionais com formações específicas em cada uma das áreas para ministrar as aulas.

Outro fator que vem sendo discutido atualmente na educação básica brasileira e que por sua vez abrange o ensino de arte é a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com a segunda versão do texto preliminar, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica é um documento que “apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 24), sendo essas etapas a

Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A BNCC define a aprendizagem e o desenvolvimetro do aluno como sendo:

processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2016, p. 33)

Dessa forma esse documento tem por finalidade orientar as escolas e os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares, tendo em vista os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e que possibilitará a sua formação como cidadão.

Em relação ao ensino de arte, chamado de componente curricular Arte no documento, a BNCC engloba em seu texto as quatro linguagens artísticas de que se fala o § 6º do art. 26, são elas as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Sobre as quatro linguagens a professora Mariza Barbosa aponta como ponto positivo a distinção das quatro modalidades artistas “que são tratados na especificidade de cada campo do conhecimento, apresentando objetivos de aprendizagem em cada uma delas [...], inclusive ressaltando a necessidade de profissional com formação específica em cada uma destas modalidades” (BARBOSA in MORO, 2016). É possível perceber que a BNCC

está preocupada no que diz respeito ao ensino de arte e suas linguagens, da necessidade de que estas façam parte do componente curricular das escolas e de que as aulas sejam ministradas por professores formados em cada uma dessas modalidades.

Além disso, sobre o ensino e aprendizagem dos conhecimentos artísticos nas escolas e o que trazem de benefícios para a formação dos alunos, a BNCC diz que:

favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. As noções de estética e poética não ficam reduzidas à produção artística, legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e pelo que se veicula na mídia. Na Arte, tampouco, a prática de cada linguagem e a interface entre elas se restringem à mera aquisição dos códigos e das técnicas artísticas, mas alcança a experiência e a vivência artísticas como prática social. Assim, as práticas artísticas permitem que os/as estudantes possam assumir o papel de protagonistas como artistas e/ou criadores em exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções, “happening” e outras apresentações e/ou eventos artísticos e culturais, a serem realizados na escola ou em outros locais. Nesse protagonismo, devem ser valorizados os processos de criação, mais do que os eventuais produtos acabados, compreendendo-se produto como etapa dos processos em artes. (BRASIL, 2016, p. 112-113)

A BNCC propõe que os alunos tenham acesso às produções artísticas já existentes no Brasil e no mundo, como

também permite que eles façam as suas próprias produções artísticas e assumam o papel de protagonistas no meio artístico.

Entendemos dessa forma, que a Arte é uma disciplina de fundamental importância na educação de qualquer aluno, pois é o ensino de arte que ao proporcionar o desenvolvimento do pensamento artístico, busca ampliar no aluno a sensibilidade, percepção, a reflexão e a imaginação, assim possibilitando que esse aluno ao entrar em contato com as vivências artísticas possa se tornar um ser criativo e inovador em sua jornada como cidadão. Para isso é de fundamental importância, assim como nas outras disciplinas, que as aulas sejam ministradas por profissionais formados na área, pois os professores estarão capacitados para trabalhar os conteúdos das linguagens artísticas, planejando propostas pedagógicas que visem estimular e desenvolver nos alunos os conhecimentos artísticos.

2.A interpretação da imagem como abordagem para o ensino em arte

Segundo Terezinha Losada (2011), a interpretação está relacionada ao conhecimento, ou seja, para que possamos interpretar algum fato ou fenômeno é preciso ter um conhecimento prévio. Em artes visuais, a interpretação está relacionada à análise da obra de arte, e é por meio dela que buscamos explicar o que conseguimos apreender das imagens artísticas observadas. Assim, a interpretação da imagem

artística é um dos métodos que possibilitam ao aluno compreender as obras de arte em sala de aula.

Uma das abordagens propostas para aulas de arte desenvolvida no Brasil é a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. Essa proposta, teve como base os estudos que vinham ocorrendo nos Estados Unidos e Inglaterra, na segunda metade do século XX, sobre a leitura de imagens no ensino de arte. De acordo com a professora e pesquisadora Célia Maria de Castro Almeida:

Nos EUA, o pressuposto de que a arte deve ser vista como área de conhecimento e que o ensino das artes visuais deve abordar não apenas a produção artística, mas também a apreciação da arte (estética), o estudo da história da arte e a análise crítica das obras foram construídos por autores como Edmund Feldman, Ralph Smith, Vicent Lainer, Kenneth Marantz e Elliot Eisner. As orientações didáticas para tanto chegaram aos livros nos anos 1970. No Brasil, isso foi ocorrer vinte anos depois, com a publicação do livro de Barbosa. (ALMEIDA, 2007, p. 96)

Sendo assim, Barbosa foi responsável pela difusão no Brasil da prática de leitura da imagem no ensino artístico. A partir da divulgação das ideias e propostas de autores estrangeiros e tendo como base essas propostas na elaboração de seus projetos, a professora e pesquisadora desenvolveu o que chamou inicialmente de “metodologia triangular”, atualmente conhecida como Abordagem Triangular. Aqui, Ana Mae apresenta três eixos essenciais para o ensino e aprendizagem

em arte, são eles: contextualização histórica, a leitura de imagem e o fazer artístico.

O fazer artístico é um dos aspectos utilizados no ensino de artes visuais o qual consiste no trabalho prático que “ajuda a aprender como criar imagens que tenham poder expressivo, coerência, insight e ingenuidade” (BARBOSA, 2007, p. 37).

A contextualização tem base nos estudos de história da arte, ou seja, o período histórico em que determinadas obras de arte foram produzidas, o aluno pode compreender as obras artísticas. Assim, “sendo a arte uma manifestação humana, está intimamente ligada aos acontecimentos dos períodos e épocas históricos onde acontecem, refletindo-os, muitas vezes, ou questionando-os, noutras tantas” (SAMPAIO, 2013, p. 16).

A leitura de imagem, por sua vez, seria o processo de interpretação de objetos artísticos, atribuindo sentidos. A leitura do objeto artístico pode ser feita a partir de seus elementos visuais – formas, cores, texturas, linhas-como também as técnicas e materiais ou da obra de arte em si.

Apresentados os três eixos – Fazer, Contextualizar e Ler – é importante que eles sejam aplicados em conjunto em sala de aula, pois um complementa o outro, assim o aluno poderá ter uma formação consistente em arte e o professor uma efetividade em suas propostas planejadas. Sobre isso Ana Mae afirma: “A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se

aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico” (BARBOSA, 2007, p. 37).

A Abordagem Triangular, vem passando por algumas atualizações ao longo do tempo, sendo modificada através de estudos, pesquisas e ações de professores e pesquisadores. Em uma dessas atualizações Ana Mae diz que:

Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à sua estrutura. Nos parece mais adequado representá-la pela figura do zig-zag pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER/CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR. (BARBOSA, 2008)

Percebemos que essa atualização da Abordagem Triangular, compreende as ações de fazer, ver e contextualizar, no sentido de que o processo de interpretação da imagem no ensino de arte, deve ocorrer com uma maior flexibilidade, onde o processo de ensino e aprendizagem possa se dar em diferentes caminhos e não necessariamente em uma única ordem, como por exemplo: FAZER, CONTEXTUALIZAR e LER.

A abordagem proposta por Ana Mae Barbosa, pode ser utilizada pelo professor ao trabalhar a interpretação de imagens em sala de aula. A própria abordagem contempla a leitura, que tem uma relação com a interpretação, e traz a contextualização

com a história da arte e o fazer artístico, possibilitando uma melhor apreensão por parte do aluno.

Outra abordagem seria o emprego da interpretação da imagem nas aulas de arte que é apresentada por Terezinha Losada em seu livro *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte* (2011). Segundo a autora, o “tema deste livro é a interpretação da imagem, e seu objetivo, elaborar estratégias de ensino para desenvolver esta habilidade no aluno” (LOSADA, 2011, p. 9)

Losada cria conjuntos de oficinas pedagógicas tendo a interpretação das imagens como foco principal em todas elas. Ela divide esses conjuntos de oficinas em Olhar sincrônico e Olhar diacrônico. Losada nos diz que:

O **Olhar sincrônico** se baseia em conceitos oriundos das teorias da linguagem (Peirce e Jakobson), os quais são aplicados para interpretar todo tipo de imagem. Nele é enfatizado o eixo da recepção, isto é, as interpretações que o estudante realiza a partir de suas próprias referências culturais. O outro conjunto de oficinas – **Olhar diacrônico** – prioriza o eixo da emissão, apresentando algumas características do desenvolvimento histórico da arte ocidental hegemônica, também baseado nos conceitos de diferentes autores: Gombrich, Wölfflin, Ostrower, Hauser e Arendt (LOSADA, 2011, p. 9, grifo da autora).

Tanto no olhar sincrônico quanto no olhar diacrônico, a autora cria propostas pedagógicas que estimulam o aluno a

pensar por ele mesmo, tendo como base os conceitos dos teóricos e realizando suas próprias interpretações sobre as artes.

Contudo, apesar das abordagens pedagógicas apresentadas se mostrarem úteis na utilização da interpretação da imagem como proposta em sala de aula, é preciso ser levada em consideração a formação do professor e todo o repertório teórico adquirido no decorrer de seu curso, para Buoro e Costa “A formação de cada professor traz as marcas de suas escolhas pessoais e suas afinidades teóricas” (2007, p. 254). Além disso, cada professor tem realidades diferentes de trabalho, e fatores que influenciam suas aulas: a região onde o professor leciona, a localização da escola, a estrutura do colégio, a turma. Cabe ao professor adaptar o que está proposto na Abordagem Triangular, ao seu ambiente de trabalho, ou seja, criar a partir desta, uma metodologia própria. Sobre isso Buoro e Costa dizem:

Apesar da divulgação de muitas pesquisas, em publicações e cursos, por interessados no assunto, assim como da publicação de materiais voltados ao professor, ainda constatamos que esses materiais em si e as diferentes metodologias propostas, por mais didáticos e consistentes que possam ser, enfrentam dificuldades para ser incorporadas à realidade de trabalho do professor, na medida em que cada professor, ao trabalhar a leitura de imagem em sala de aula, se utiliza de uma metodologia própria. (BUORO; COSTA, 2007, p. 253)

Portanto, o exercício da interpretação de imagens artísticas, seja ele utilizando a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa ou as oficinas pedagógicas de Terezinha Losada: Jakobson; Peirce; História da Arte com Gombrich, Wölfflin, Hauser; Fayga Ostrower e Hannah Arendt poderá contribuir com um aprendizado mais significativo em relação à interpretação de imagens. Entretanto essas abordagens, assim como qualquer outra metodologia de ensino, não podem ser tidas como uma regra a ser seguida, é preciso que o professor estude essas propostas e faça adaptações a sua realidade de ensino.

3.A abordagem pedagógica no Colégio Estadual Professor Nilson Socorro

Na experiência que vivenciamos no Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, buscamos desenvolver atividades de interpretação da imagem, tendo como referências os livros *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte* (2011), de Terezinha Losada, *Técnicas de ensino: por que não?* (1991) de Ilma P. A. Veiga (org.) e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, presente no livro *A imagem no ensino da arte* (2007). As atividades propostas foram desenvolvidas com alunos do 7º Ano B do ensino fundamental e do 1º Ano A do ensino médio, para isso optou-se por trabalhar com reproduções das obras de Tarsila do Amaral. Esse conteúdo foi selecionado junto com a professora do Colégio Cristiane

Cardoso Barbosa Alves, supervisora do PIBID/ARTES/UFS, baseado nas aulas em que a mesma já tinha ministrado sobre o modernismo brasileiro.

As reproduções das obras trabalhadas foram selecionadas das três fases de Tarsila do Amaral: à Fase Pau-Brasil, à Fase Antropofágica e à Fase Social (AMARAL, 2003). Segundo Aracy Amaral (2003) a fase Pau-Brasil se inicia em 1924, quando Tarsila do Amaral em viagem a Minas Gerais entra contato com determinadas cores presentes nos detalhes da arquitetura do século XVIII e das construções populares, cores essas que remetem ao seu passado e ditas caipiras pelos convencionais da época. Sobre as características dessa fase o crítico Sérgio Milliet diz:

Já então instigada pelos amigos, Tarsila iniciava a procura do assunto brasileiro, que vai descobrir, entretanto somente em 1924, depois de uma viagem a Minas. As cores ditas caipiras, rosas e azuis, as flores de baú a estilização geométrica das frutas e plantas tropicais, dos caboclos, dos negros, da melancolia das cidadezinhas, tudo isso enquadrado na solidez da construção cubista dará a fase “pau-brasil” que dura até 1927 (MILLIET apud AMARAL, 2003, p. 453).

A fase Antropofágica teve início em 1928, quando Tarsila presenteia Oswald de Andrade, seu marido na época, com o quadro *Abaporu* (1928). Sobre essa fase a historiadora Graça Proença diz:

A teoria antropofágica propunha que os artistas brasileiros conhecessem os movimentos estéticos modernos europeus, mas criassem uma arte com feição brasileira. De acordo com essa proposta, para ser artista moderno no Brasil não bastava seguir as tendências européias, era preciso criar algo enraizado na cultura do país (PROENÇA, 2007, p. 303).

Nessa fase Tarsila manteve as cores da fase anterior, contudo passou a representar figuras da sua infância, das histórias que as negras contavam quando ela era criança, ou seja os mitos e o mistério. Sobre isso Maria Izabel Branco Ribeiro diz:

Na Fase Antropofágica, Tarsila conservou os mesmos procedimentos pictóricos para tratamento da cor e da configuração espacial com que já trabalhava anteriormente. Porém, abandonou a intenção construtiva e enfatizou elementos formais arcaizantes da cultura popular brasileira, para criar composições com atmosfera mítica e clima misterioso. (RIBEIRO, 2013, p. 26)

A fase Social inaugura-se em 1933, depois de uma viagem pela União Soviética e do contato com os socialistas e do trabalho da classe operária (RIBEIRO, 2013). Aqui, Tarsila continuou pintando com seu colorido característico, mas a temática era voltada para os trabalhadores, o popular e o cotidiano das pessoas.

Vale ressaltar, aqui, que os alunos já tinham conhecimento sobre o modernismo brasileiro e sobre a artista Tarsila do Amaral, essa proposta foi uma continuação do

conteúdo e além de uma forma de aprofundar e conhecer mais a fundo a produção da artista brasileira.

A proposta consistia em dois momentos: o primeiro eram aulas expositivas dialogadas, ou seja, os alunos eram estimulados a participar das aulas compartilhando suas impressões sobre as obras, com base no conhecimento que já tinham, produzindo novos conhecimentos (VEIGA, 1991), no entanto, a participação dos alunos não se deu de forma espontânea, apenas quando foram solicitados. Inicialmente apresentamos aos alunos por meio de slides reproduções das obras das fases Tarsila do Amaral, explicando a biografia da artista, indicando as características de cada uma das fases e contextualizando as obras que eram apresentadas. Ao final desse primeiro momento aplicávamos uma atividade de fixação, que consistia na identificação de qual fase pertencia cada obra projetada no slide, obras essas diferentes das apresentadas nas explicações, mas com características semelhantes como, por exemplo, as cores utilizadas pela artista e as temáticas representadas nos quadros.

No segundo momento os alunos iriam realizar atividades a partir do que eles apreenderam nas aulas anteriores. Separamos as turmas em seis grupos, cada grupo ficou com uma reprodução de uma obra de Tarsila e um texto relacionado à obra. As reproduções utilizadas foram: *Carnaval em Madureira* (1924) e *Estrada de Ferro Central do Brasil* (1924)

da fase Pau-Brasil; *Abaporu* (1928) e *Antropofagia* (1929) da fase Antropofágica; e *Operários* (1933) e *Costureiras* (1950) da fase social.



Fase Pau-Brasil

Fase Antropofágica Fase Social

Figura 1: Obras de Tarsila do Amaral segundo as fases definidas por Aracy Amaral. Fonte: http://tarsiladoamaral.com.br/?post_type=work&posts=all



Figura 2: Aula no 1º Ano do Ensino Médio, sala de vídeo. Foto: Nelson dos Santos Filho Fonte: Acervo pessoal, 2015

A proposta nesse momento consistia em uma análise detalhada das obras em que eles deveriam identificar e selecionar elementos que faziam parte da composição da obra e

fizessem breves comentários sobre cada elemento selecionado, como exemplo a Torre Eiffel presente no quadro *Carnaval em Madureira* (1924), a folha de bananeira em *Antropofagia* (1929), ou então o gato branco em *Costureiras* (1950). Após a elaboração da atividade cada grupo deveria apresentar aos demais colegas a reprodução que eles tinham em mãos a partir dos elementos selecionados.



Figura 3: Aula no 7º Ano do Ensino Fundamental, biblioteca. Foto: Nelson dos Santos Filho Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Com efeito, as imagens antropofágicas de Tarsila causaram mais interesse nos alunos, tanto pelo nome da fase, quanto pelas formas das figuras representadas. Quando apresentamos a fase Antropofágica o nome já chamou atenção devido ao fato de não ser um nome comum para eles, e as figuras representadas como em *Antropofagia* (1929), por exemplo, causou um estranhamento devido a sua anatomia, isto é, os pés grandes e a cabeça pequena.



Figura 4: Aula no 1º Ano do Ensino Médio, biblioteca. Foto: Nelson dos Santos Filho. Fonte: Acervo pessoal, 2016

Outro fator observado, foi que nas aulas expositivas os alunos interagem apenas quando eram solicitados, no entanto, com o decorrer das aulas eles mostraram-se mais interessados a medida em que eram estimulados a participarem expondo suas impressões sobre as reproduções, isto em ambas as turmas. Ao apresentarmos as primeiras reproduções dos quadros de cada uma das fases de Tarsila, mostrávamos a eles as características principais das fases, ou seja, as características que se repetiam ou que eram semelhantes nos outros quadros que apresentamos e que eram da mesma fase. Inicialmente, para estimular a participação dos alunos nas aulas, foi preciso fazer perguntas como: “O que acharam da reprodução apresentada?”, “Quais características da reprodução anterior vocês identificam nesta daqui?”. Depois, as imagens apresentadas e as perguntas que

fazíamos, fez com que eles se interessassem pelo conteúdo e participassem das aulas, chegando ao ponto de não ser mais necessário fazer as perguntas, pois os alunos já diziam o que achavam das imagens e faziam as relações entre as semelhanças das imagens da mesma fase.

Assim, a proposta ocorreu de forma como planejada e os alunos participaram durante os dois momentos propostos. Constatamos que muitas das vezes é necessário criar situações que despertem a atenção e estimulem a participação dos alunos em sala de aula. Com isso podemos verificar que a interpretação da imagem é fundamental na formação de crianças e jovens, pois, além de estimular a participação deles em sala de aula, faz com que desenvolvam o seu senso crítico ao analisarem as reproduções apresentadas. Contudo é essencial que o professor tenha o domínio do conteúdo a ser aplicado e uma proposta bem planejada.

Conclusão

O ensino de arte contribui na formação dos alunos da educação básica. As linguagens artísticas desenvolvem as potencialidades do aluno estimulando sua criatividade, e possibilitando que esse aluno se torne um indivíduo crítico e inovador, preparado para as mudanças e transformações que ocorrem no mundo.

Como abordagem no desenvolvimento dessas potencialidades a interpretação da imagem artística se mostrou

como uma estratégia para o professor que busca despertar e/ou ampliar em seus alunos a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, características essas de grande importância para a sua formação.

Uma estratégia relevante ao professor na elaboração de propostas voltadas para a interpretação de obras de arte é a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A contextualização histórica, a leitura de imagem e o fazer artístico, são os três vértices da Abordagem desenvolvida por Ana Mae para o ensino de arte.

Entretanto esses vértices não devem ser utilizados em ordem única, e sim com maior flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Além disso Terezinha Losada apresenta diversas propostas de oficinas, que estimulam o aluno a pensar por ele mesmo. Assim, o professor que se utiliza dessas abordagens tem em mãos um subsídio para suas aulas. Mas é preciso que o profissional não as utilize de forma literal, é preciso levar em conta os fatores particulares da realidade de cada professor, e se faz mais do que necessário adaptar essas abordagens ao seu ambiente de trabalho.

Optamos por trabalhar as fases de Tarsila do Amaral, devido ao fato de que os alunos já tinham conhecimento sobre o modernismo brasileiro, nesse sentido a nossa proposta seria voltado para complemento aprofundado do conteúdo já abordado pela professora. No decorrer das aulas percebemos

que os alunos participavam mais da aula com questionamentos próprios, pois antes nós que tínhamos que levantar questões sobre o conteúdo apresentado, para chamar a atenção deles. As atividades propostas foram feitas de forma satisfatória e todos os alunos participaram.

Dito isto, concluímos que, apesar de ter em mãos diversos métodos publicados em livros e pesquisas que já foram ou que estão sendo feitas no ensino de arte, um fator que se torna relevante é a realidade de trabalho do profissional. O professor deve entender que esses recursos são fundamentações que lhe servem como base para a elaboração do planejamento de suas aulas. Cabe a ele adaptar esses conhecimentos para a sua realidade de trabalho e criar a partir daí a sua própria metodologia de ensino.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, M. D. O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.
- AMARAL, Aracy A. **Tarsila**: sua obra e seu tempo. 3. ed. São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- _____. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação. In: MOURA, Selma. Metodologia Zig Zag, texto de Ana Mae Barbosa. **Arteirinhos: Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**, 2008. Disponível em: <<http://arteirinhos.blogspot.com.br/2008/09/metodologia-zig-zag-texto-de-ana-mae.html>>. Acesso em: 24 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Regula as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#vetos>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Regula as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Regula as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Acesso em: 24 maio 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. _____. **Base Nacional Comum Curricular – Proposta preliminar**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamelia B.; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, M. D. O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

DIAS, Sheila G. A.; LARA, Ângela. M. D. B. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p.

908-936. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016

LOSADA, Terezinha. **A interpretação da imagem:** subsídios para o ensino de arte. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MORO, Rosiane. O impacto da BNCC no ensino de Arte. **Arte na escola,** 2016. Disponível em:
<<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76307>>. Acesso em: 24 maio 2016.

PROENÇA, Graça. **História da arte.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, Maria Izabel Branco. **Tarsila do Amaral.** São Paulo: Folha de São Paulo; Instituto Itaú Cultural, 2013.

SAMPAIO, Jurema L. D. F. (Org.). **Usando filmes nas aulas de arte.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

TEIXEIRA, Alessandra. O ensino de Arte e a legislação brasileira atual. **AMAE,** 2015. Disponível em:
<<https://associacaomaranhensedearteeducadores.wordpress>

ess.com/2015/06/23/o-ensino-de-arte-e-a-legislacao-brasileira-atual/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

VEIGA, Ilma. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino:** por que não?. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

REFLEXÕES SOBRE O USO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE NA CRIAÇÃO DE MEMES

Poliana Deusa Almeida Cordeiro de Jesus

Vitor Hugo Brizack da Silva Lanzzarini¹⁴

RESUMO

A memética, isto é, o estudo dos memes, trata-se de uma investigação sobre o processo de transmissão cultural humana através da reprodução e replicação de informações. Na era digital, especificamente nas redes sociais virtuais, o termo “meme” adquire um novo significado. Trata-se de um conjunto de textos e imagens que vem ganhando destaque pelo seu potencial comunicativo, criativo e viral. Neste contexto, propusemos uma reflexão acerca do uso de reproduções imagéticas de obras de arte na criação destes memes. Consideramos relevante a discussão sobre a apropriação e a ressignificação destas imagens tendo como referência movimentos da História da Arte como o Dadaísmo e a Pop Art. Por fim, fizemos uma análise da propagação destas imagens para além do ambiente virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Memes; Obras de Arte; Redes Sociais; Criação.

ABSTRACT

Memetics, ie the study of memes, it is an investigation into the process of human cultural transmission through reproduction and replication information. In the digital age, specifically in virtual social networks, the term "meme" acquires a new meaning. This is a set of texts and images that have been emphasized by its communicative, creative and viral potential. In this context, we propose a reflection on the use of imagery reproductions of works of art in the creation of these memes. We consider important to discuss the appropriation and reinterpretation of these images with reference to the history of art movements like Dadaism and Pop Art. Finally, we analyzed the spread of these images beyond the virtual environment.

KEYWORDS: Memes ; Works of Art; Social networks; Creation.

¹⁴ Graduandos de Artes Visuais- licenciatura- bolsistas do PIBID-Artes – Universidade Federal de Sergipe.

Introdução

A nossa cultura vem sendo cada vez mais transformada pela comunicação entre os indivíduos, principalmente através da troca de informações na era digital, a partir da internet. Segundo Ramalho, estas mudanças são parte integrante da sociedade moderna, pois refletem uma das principais necessidades do homem: a socialização (RAMALHO, 2010, pp. 9-11).

Nas redes sociais digitais, tornou-se muito mais comum compartilharmos tudo o que vivenciamos ou imaginamos. Estas informações são evidenciadas também a partir de um conjunto de imagens, textos ou vídeos que são replicados e viralizados entre os usuários como um código de fácil identificação. Popularmente, estas informações são chamadas de memes.

Richard Dawkins utilizou pela primeira vez o termo “meme” para denominar uma unidade de informação, que poderia ser passada de uma pessoa para outra, como sons, desenhos, comportamentos, habilidades, entre outros, ou seja, o meme para memória é análogo ao gene para genética. Já no espaço digital, não se sabe ao certo como houve esta denominação, onde o meme refere-se a uma ideia midiaticizada através de uma imagem, texto ou vídeo, com a característica de rápida difusão e manipulação por parte dos internautas.

Observamos que entre os diversos tipos de memes – *rage faces*, tirinhas, gírias ou bordões, imagens, vídeos, caracteres, entre outras – uma categoria em que os usuários da rede utilizam imagens de obras de arte, manipuladas digitalmente ou não, associadas a um texto ou não. É um repertório que nos remete a alguns recursos visuais utilizados em charges, tirinhas ou histórias em quadrinhos e na maioria das vezes, possuem uma temática ligada ao cotidiano das pessoas.

Assim, este trabalho tem o objetivo de analisar a utilização de reproduções imagéticas de obras de arte na criação de memes. Consideramos que as relações sociais no meio digital, onde a cada momento surgem novas formas de interação entre os navegantes, é um campo vasto a ser estudado, seja na área da Cibercultura, das Tecnologias de Informação e Comunicação, da Semiótica, como também o da Arte. Por meio de notícias em sites nacionais e internacionais, pesquisas e entrevistas em redes sociais, fizemos um levantamento de informações que relacionam a Arte e os memes.

A partir do estudo de Richard Dawkins, analisamos a etimologia do conceito de “meme”, fazendo relações com a definição aplicada e amplamente difundida no meio digital. Em seguida, demonstramos o uso de imagens de obras de arte em memes fazendo apontamentos sobre algumas características comuns ao Dadaísmo e à Pop Art. Por fim, destacamos a propagação destas imagens para além do campo virtual, seja no

ensino formal de Arte, na publicidade ou até a utilização do meme como sendo o próprio objeto artístico.

1.O que são memes?

Derivada da palavra grega *mimesis*, que significa imitação, o termo “meme” foi descrito pela primeira vez pelo biólogo Richard Dawkins, no livro “O Gene Egoísta” (1976), como uma unidade mínima e autônoma de transmissão cultural entre os humanos. A “memética” proposta por Dawkins deriva das teorias Darwinistas sobre a evolução dos genes. Desse modo, a linguagem, os comportamentos, a arte, a tecnologia, entre outros, evoluem de maneira semelhante à evolução genética, ainda que não tenham nenhuma relação. Para ele, os memes se disseminam entre cérebros como um fator evolutivo cultural, assim como os genes se replicam de um corpo a outro, levando características físicas. (DAWKINS, 2007, p.327).

O conceito de meme também foi explorado por Susan Blackmore em seu livro “The Meme Machine” (1999). A autora, afirma que o meme é uma “ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura” (BLACKMORE, 2000, p. 65). Assim, nós, consciente ou inconscientemente aprendemos por meio da imitação algo que por si só já tem uma tendência em ser replicado. Por exemplo, se uma pessoa ouve ou lê uma boa ideia e transmite-a aos seus amigos, esta ideia pode se propagar por si mesma, espalhando-se de cérebro para cérebro. Blackmore (2000) afirma que nós,

enquanto “máquinas de memes” somos apenas os hospedeiros, pois a ideia pura do meme age por conta própria, como na citação a seguir:

Do ponto de vista do meme, todo ser humano é uma máquina para fazer mais memes – um veículo para propagação, uma oportunidade para replicação [...] Nós nem somos escravos de nossos genes nem agentes racionais livres criadores de cultura, arte, ciência e tecnologia para nossa própria felicidade. Em vez disso, nós somos parte de um vasto processo evolucionário no qual os memes são os replicadores evoluindo e nós somos as máquinas de memes. (BLACKMORE, 2000, p.66).

Roger Scruton em seu artigo “O Cientificismo nas Artes e em Humanidades” de 2013, faz uma crítica acerca da abordagem científica de Dawkins. Para o autor, a memética pode trazer uma ameaça ao domínio da cultura, desacreditando e transformando-a em algo que não tem mais significado, reduzindo a simples processos biológicos. Para Scruton é absurdo sustentar que as ideias, as crenças e as atitudes são formas conscientes as quais se auto reproduzem e se auto propagam.

Pois, com esta perspectiva, a reprodução incessante e despropositada de informações (memes) não acrescenta e não interessam em nada à cultura (SCRUTON, 2013). O autor segue afirmando que as ideias devem fazer parte de um encadeamento consciente da reflexão crítica e nós a avaliamos segundo sua verdade, sua validade, seu decoro moral, sua

completude, e assim escolhemos descartá-las ou transmiti-las (SCRUTON, 2013). Sobre esta crítica, podemos salientar que a memética nos trás uma visão científica de um processo de troca de informações, porém não se atenta às classificações das ideias de acordo com qualidades intrínsecas a elas.

No campo da comunicação cibernética, ainda que não saibamos precisar como se deu a adoção do termo, o meme é uma ideia que está midiaticizada através de uma imagem, texto, ou vídeo, com a característica de rápida difusão e manipulação por parte de atores sociais. Desta forma, estes usuários experimentam um tipo de memória social, compartilhada por milhões de pessoas, numa abrangência mundial.

Acerca da mensagem que a narrativa mêmica pretende passar na internet, Souza (2001) destaca que,

Os textos mêmicos carregam em si mensagens que são decodificadas pelos cérebros receptores, analisadas, interpretadas, adotadas e, por vezes, replicadas, tal que, ao se familiarizarem com a linguagem contida no componente a ser replicado, estarão dialogando de certa maneira com o criador do “meme”, ou mesmo com os partícipes das mesmas interações de transmissão de ideias. É a linguagem enquanto fenômeno social, como prática de atuação interativa. (SOUZA, 2001 p.134).

As informações contidas nos memes, segundo Recuero (2006), fazem parte do universo “digital trash” uma vez que estas mensagens são lúdicas, alternativas, ou mesmo, não passíveis de publicação (RECUERO, 2006, p. 11).

Esta narrativa encontra na internet um terreno fértil de fácil disseminação, e assim, por vezes confundem memes com “virais”. Para Martino “enquanto os virais tendem a ser reproduzidos milhares de vezes em sua forma original, os memes geralmente são modificados de inúmeras formas no processo de replicação” (2015, p.179). Entretanto, ainda segundo o autor, nada impede que um viral vire um meme.

No ciberespaço, os memes explicitam-se em imagens ilustrativas com mensagens tipograficamente justapostas, utilizando-se da re-ordenação linguística, piadas internas e onomatopéias visuais.

Os memes cotidianamente envolvem comentários, imitações e paródias de eventos e notícias. Dentre os diferentes tipos de memes imagéticos, criados a partir de fotos ou *print screen* de celebridades, pessoas anônimas, personagens de animação, *rage faces*, animais, entre outros, ressaltamos neste trabalho, os que utilizam imagens de obras de arte, podendo vir ou não acompanhadas de um texto, que normalmente ajudam a dar o tom cômico à cena, como nos exemplos a seguir na Figura 1.

As imagens de obras de arte que originalmente simbolizavam divindades, reis e rainhas, mosaicos bizantinos e o cotidiano dos séculos passados, agora passam a representar sentimentos do mundo contemporâneo: noites de festa, decepções amorosas, coreografias de dança, etc. As obras

restritas a museus e galerias, ganham uma nova vida através dos memes, que possivelmente, adquirem mais popularidade do que as obras no momento da exposição.



Figura 1: Memes extraídos da rede social Facebook. Em 12 de junho de 2016.

2.O uso de obras de arte nos memes

Em 1919, o artista dadaísta Marcel Duchamp comprou um postal com o retrato da Mona Lisa ou *La Gioconda* do artista renascentista Leonardo Da Vinci, e lhe acrescentou a lápis, um bigode e um cavanhaque, e, conforme apresentada na Figura 2, escreveu a seguinte legenda: L.H.O.O.Q. (em francês “*elle a chaud au cul*”, em português, algo como “ela tem fogo no rabo”) (CABANNE, 2000).

Sem entrar na discussão das especulações que surgiram a respeito dessa frase, o que aqui enfatizamos é a utilização de uma imagem amplamente divulgada para satirizar, criticar ou desmitificar o que se entende por arte. Mais tarde, em 1965, num outro postal com a Mona Lisa, deixa-a sem bigode e cavanhaque e acrescenta, num explícito tom humorístico, a palavra “barbeada”, fazendo referência à sua intervenção anterior na imagem.

Na Figura 3, temos um meme da Mona Lisa, que assim como Duchamp, intervêm sobre a imagem, neste caso através da manipulação digital, e faz referência a um gesto atual comum nas *selfies* tiradas pelos internautas.



Figura 2: L.H.O.O.Q. de Marcel Duchamp, 1919. Acervo do Museu de Arte da Filadélfia, EUA. Fonte: Wikiart.



Figura 3: Mona Lisa Facebook Edition, 2015. Fonte: melolz.blogspot.com

Para Cabanne (2000), Duchamp propôs através de seus *ready-made* separar um objeto de seu contexto original, alterando seu significado. Em L.H.O.O.Q., a ideia era fazer um ícone amplamente difundido como a imagem da Mona Lisa, se tornar algo cotidiano a partir da intervenção, recriando e resignificando a imagem. A arte podia ser feita com qualquer coisa desde que expressasse o olhar crítico do artista. É desta maneira, nos dias de hoje, que são criados os memes, como nos *ready-mades*, também há uma apropriação natural das imagens por parte dos internautas.

Observamos nos memes, como em obras da Pop Art, que os criadores aproveitam-se das imagens de consumo em massa para construir novos memes. Os artistas pop, especialmente Andy Warhol, da segunda metade do século XX insistiam que a arte deveria dialogar com a cultura de massa contemporânea. Amplificaram a concepção dadaísta de que a arte não poderia estar separada da vida. A imagem original, saturada pela sua exposição em massa, era facilmente reconhecida pelo apreciador da obra. Esse reconhecimento imediato servia como um veículo de aproximação direta do espectador com a obra (CASTRO, 2014, pp. 53-55).

Se na Pop Art a inspiração vinha do cinema, a televisão e o rádio, os memes encontram na internet um fonte inesgotável de informações que abarcam todas as outras mídias. Em

entrevista para o site *El Colombiano* o curador-chefe do Museu de Arte Moderno de Medellín, Emiliano Valdes,

A arte não é sagrada. É um espaço de circulação de conceitos e, como tal, está sujeita às dinâmicas de leitura, apropriação, modificação, interpretação, etc. dos meios de comunicação. Eu não acho que o meme é um escárnio e muito menos que tenham que tomá-lo como tal. A arte é importante para todos os grupos sociais, para os que irão abordar com mais seriedade e os que irão interpretar com mais humor. (VALDES, 2016)¹⁵



Figura 4: “O humor na manhã de hoje” 2015. Fonte: Twitter/ Medieval Reactions.

¹⁵ <http://m.elcolombiano.com/los-memes-tambien-se-goza-el-arte-HD3995238>

Ainda segundo o curador, as obras amplamente difundidas nas plataformas digitais não substituem os espaços de exposição, devendo ser entendidas como um complemento para experiência e não como um substituto.

No caso de reprodução de obras de arte, as figuras podem ser manipuladas digitalmente e atualizadas para que correspondam às temáticas contemporâneas que aparecem corriqueiramente nas redes sociais e em outras mídias. No *Facebook*, algumas páginas que utilizam obras de arte para a composição de seus memes passaram a ganhar cada vez mais destaque, e assim, mais curtidas e compartilhamentos, pois há uma grande aceitação por parte do público. Podemos citar as páginas: “Arte Depressão”, “Arte Pos-Zoeira”, “Reações Medievais”, “Reações Artísticas”, “*Medieval Reactions*” e “*Classical Art Memes*”. A primeira possui quase um milhão de curtidas, a última, mais de dois milhões.

Na Figura 4, percebemos a aproximação com o gênero narrativo das tirinhas através da manipulação que enfatiza a expressão facial da criança. A imagem foi postada no *Twitter* pelo perfil da *Medieval Reactions*, que segundo informações do site El País¹⁶, em apenas dez dias atingiu mais de duzentos mil seguidores. A conta, criada pelo estudante de filosofia Cathal

¹⁶

http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/26/cultura/1427357765_403642.html

Berragan, da Universidade de Warwick no Reino Unido, faz sucesso por vários países, inclusive no Brasil.

Entramos em contato com uma de suas versões brasileiras, a página no *Facebook* “Reações Medievais”, administrada por Deborah, na cidade de Ourinhos, interior de São Paulo, graduanda em Jogos Digitais pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo/ FATEC. Quanto ao processo de criação dos memes, ela nos conta que no começo utilizava fontes da conta no *Tumblr* do *Medieval Reactions*, mas depois começou a criar um conteúdo próprio, uma vez que algumas referências político-sociais só fariam sentido no Brasil. Para ela, o que torna divertido transformar obras de arte em memes é trazer aquilo que supostamente deveria ser tratado com seriedade, devido ao rigor e teor religioso na Arte Medieval, e transportar para atualidade, comparando com problemas corriqueiros ou situações importantes retratadas nos dias de hoje.

Wesley Oliveira, estudante de Design em São Paulo, é um dos administradores da página no *Facebook* Artes Depressão. A página possui quase um milhão de curtidas e começou há 4 anos atrás, com o interesse de um grupo de estudantes de Design na matéria de História da Arte. Em entrevista, Wesley relata:

Percebíamos expressões possíveis de várias interpretações e diálogos nos personagens das obras

de arte, como por exemplo, o quê assustou o personagem de “O Grito”? E inventávamos a resposta trazendo alguma questão atual. [...] Um sorriso, um olhar atravessado, um movimento, gesto isolado e até o conceito geral da obra, fazem parecer que a obra foi feita para acompanhar determinado intertexto, ou vice-versa. As postagens são criadas com base nas atualidades, modismos, músicas, gírias, memes virtuais, sarcasmo, afronte, ironias, desilusões, adaptações de novas e velhas piadas, e também características da vida e obra de algum artista ou de estilos artísticos. Todo tipo de assunto vira conteúdo e o discurso se renova (OLIVEIRA, 2016).

Quando questionado sobre quais características contribuem para o sucesso que a página faz entre os internautas, Wesley responde:

Atribuimos esse reconhecimento principalmente à relação de aproximação que se criou com um mundo de conceitos artísticos e subjetivos, servindo para representar de forma cômica um cotidiano da vida moderna. É a desmistificação da obra de arte em cima de um pedestal intocável: trouxemos a arte dos museus para contar (e satirizar) a história da vida das pessoas. De certa forma, a Artes Depressão se caracteriza como um canal de divulgação e compreensão da arte de uma forma divertida para diversos públicos diferentes (OLIVEIRA, 2016).

Na fala do administrador da página, ressaltamos o termo “desmistificação da obra de arte” onde se evidencia o caráter moderno e contemporâneo já exemplificado aqui através do Dadaísmo, da Pop Art e na fala do curador Emiliano Valdes. Nessa propagação de informações através dos memes, ocorre a

divulgação de imagens que até então estavam reservadas aos museus, restrita a visitação de grupos de estudantes, pesquisadores ou turistas. Na internet, devido ao humor presente na maioria dos memes, em poucos minutos, a imagem pode atingir milhares de visualizações.

3.A propagação dos memes

Ao analisarmos a relação entre o uso de obras de arte na criação dos memes, percebemos que esta combinação começa a ultrapassar as barreiras do meio virtual e passa a expandir-se em outras áreas. Destacamos aqui, três momentos diferentes, são eles: os memes como uma ferramenta de publicidade para museus de Arte; os memes sendo o próprio objeto artístico; e os memes como um recurso passível de ser utilizado no ensino de Arte.

Sobre o primeiro caso, através de um site de busca na internet, encontramos a notícia no portal “O Globo”¹⁷ de que museus estariam transformando obras de arte em memes com o objetivo de atrair o público jovem. Tratam-se do Museu de Arte Contemporânea de Los Angeles e do Museu de Arte Blanton, da Universidade do Texas. Foram levantadas questões sobre a reação das pessoas ao receber pelo celular a imagem de uma obra de arte “vandalizada” pela cultura jovem atual ou desses

¹⁷ <http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/museus-americanos-transformam-obras-de-arte-em-memes-para-atrair-publico-jovem-16938654>

atos serem uma banalização de tais objetos. A crítica de arte Daniela Labra, respondeu a esse tipo de manifestação como sendo um tipo de aproximação, uma alternativa para que a arte erudita pudesse se tornar interessante para um jovem de 13 anos, por exemplo, fazendo uma referência à cultura pop. Alie Cline, de 24 anos, é a responsável pelos perfis na rede do Museu de Arte Blanton e relata que na nossa cultura hiperconectada é importante que as pessoas também tenham uma boa experiência do museu no meio digital.

Em 2012, para comemorar os oito anos da Galeria 1998¹⁸, conhecida por realizar mostras da produção contemporânea, cem artistas foram convidados para representar memes populares. As técnicas utilizadas variaram entre desenhos, colagens, pintura digital, etc. Alguns artistas buscaram reproduzir fielmente em várias técnicas memes conhecidos mundialmente, outros utilizaram a ideia de memes já viralizados e fizeram algumas adaptações, e houve ainda os que fizeram releituras remetendo à movimentos artísticos da História da Arte, como na Figura 5, remetendo à Pop Art. Sendo assim, diante da liberdade de criação e técnica na Arte Contemporânea, o meme, assim como outros recursos pode sim ser considerado um objeto artístico.

¹⁸ <http://youpix.virgula.uol.com.br/artedesign/memes-uma-exposicao-dedicada-as-maiores-piadas-internas-da-internet/>



Figura 5: Obra da exposição “Meme”. Fonte: Internet

Por último, destacamos o pensamento acerca da utilização dos memes como uma ferramenta pedagógica no ensino de Arte. Considerando que os jovens estão cada vez mais envolvidos com a linguagem contemporânea das redes sociais, a utilização de memes poderia ser um ponto de partida para o aprofundamento dos estudos de obras de arte, visto que alguns deles apresentam informações sobre a obra em si, como nos casos apresentados na Figura 6.

Felipe Aristimuño em seu artigo “Os memes na representação de identidades adolescentes: Uma proposta de pensamento acerca do “eu” em uma aula de arte” de 2013, apresenta outra possibilidade que é a de criação de memes como um veículo para desconstrução e entendimento da linguagem visual. Após a atividade com alunos do oitavo ano da educação básica, Aristimuño relata que trabalhar memes problematiza a ideia do que é e o que não é conteúdo para ser estudado na escola, entretanto o pesquisador pontua que foi um

desafio lidar com a linguagem inapropriada contida em alguns memes na internet que certamente, deveria de ser adaptada ao contexto escolar.



Figura 6: Memes extraídos da rede social Facebook. Em 12 de junho de 2016.

Algumas Considerações

Os memes nos fazem entrar na lógica do compartilhamento coletivo de informações no meio digital, onde os seus criadores os fazem, na maioria das vezes, com uma finalidade humorística e lúdica. Através da imitação e/ou adaptação de textos, imagens, vídeos, sons, eles podem atingir grandes proporções de visualização caso haja uma identificação por parte dos receptores, que são os usuários da rede. A narrativa mêmica é um terreno fértil para estudos nas mais diversas áreas de conhecimento, sobretudo no meio artístico.

Nesta breve pesquisa, vimos que a relação entre imagens de obras de arte e memes torna-se interessante pela criatividade em se utilizar figuras fora contexto atual e lhes dar uma nova leitura. Às vezes aproveitando alguns gestos ou uma expressão facial de uma pintura ou escultura, cada detalhe da obra de arte é observada para atingir uma nova abordagem. Esta espécie de apropriação e ressignificação de imagens já prontas, remetem ao conceito de ready-made difundido por Duchamp no movimento Dadaísta, como também para a Pop Art e a utilização de ícones da cultura de massa como objeto central da obra de arte.

Ultrapassando o meio virtual, os memes podem ser uma forma de aproximação da Arte com público, por serem imagens

cotidianas, podem funcionar como um atrativo tanto para os museus de Arte quanto para os jovens no ambiente escolar. Muito embora esta relação ocorra de forma superficial, rasa e direcionada, é eficaz no que concerne ao objetivo de entretenimento dos internautas e como a possibilidade de um primeiro contato com algumas obras de arte.

Referências

ARISTIMUÑO, Felipe. **Os memes na representação de identidades adolescentes:** Uma proposta de pensamento acerca do “eu” em uma aula de arte, 2013. Disponível em: [Revista Matéria Prima: Universidade de Lisboa, v.1, 2013.](#)

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp:** o engenheiro do tempo perdido. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CASTRO, Susana de. **O fim da estética** – Dadaísmo e Art Pop. Disponível em: http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano5_02/03_castro.pdf Acesso em 12 de junho de 2016.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta.** Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais:** linguagens, ambientes, redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

RAMALHO, José Antonio. **Mídias Sociais na Prática.** São Paulo: Campus, 2010.

RECUERO, Raquel. **Memes em Weblogs:** proposta de uma taxonomia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (COMPÓS), São Paulo, 2006.

SCRUTON, Roger. **O Cientificismo nas Artes e Humanidades.** Disponível em: <<http://textostraduzidos5.blogspot.com.br/2014/04/o-cientificismo-nas-artes-e-nas.html>> Acesso em: 12 de junho de 2016.

SOUZA, Carlos Fabiano de. **Memes:** formações discursivas que ecoam no ciberespaço. Rio de Janeiro: VÉRTICES, 2013.

Disponível em:

<<http://m.elcolombiano.com/los-memes-tambien-se-gozan-el-arte-HD3995238>> Acesso em 11 de junho de 2016.

<<http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/museus-americanos-transformam-obras-de-arte-em-memes-para-atrair-publico-jovem-16938654>> Acesso em 12 de junho de 2016.

<<http://youpix.virgula.uol.com.br/artedesign/memes-uma-exposicao-dedicada-as-maiores-piadas-internas-da-internet/>> Acesso em 12 de junho de 2016.

<http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/26/cultura/1427357765_403642.html>

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE ARTE: ENSINAR ARTES VISUAIS NA ESCOLA.

Patricia Becker

Danielle Dantas Moura

RESUMO

O artigo relata as atividades pedagógicas propostas e realizadas no âmbito do Programa de Iniciação à Docência do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe (PIBID-Artes/UFS) junto a uma turma do ensino médio de uma escola pública de Sergipe. As atividades planejadas consistiram da releitura de imagens selecionadas de artistas que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922. Como produto final os alunos realizaram a exposição na escola de um painel contendo a interpretação das obras e um breve histórico sobre a Semana de Arte Moderna, reforçando assim o conteúdo estudado. A experiência vivenciada no PIBID/Artes/UFS/2015 foi muito importante como um espaço para desenvolvimento na prática docente dos elementos da formação teórica do ensino de artes visuais e para a constatação dos desafios que o ensino na escola pública reserva ao professor.

Palavras-chave: PIBID/ARTES/UFS; Arte Moderna; Leitura de imagens.

Introdução

Entre os muitos desafios da educação básica no Brasil destaca-se a necessidade da qualificação na formação de professores. Este desafio apresenta-se tanto na formação inicial como no desenvolvimento profissional ou formação continuada.

Problemas históricos de cunho estrutural, político e pedagógico na formação e profissionalização da docência certamente constituem grandes obstáculos à sua superação. No

campo pedagógico suplantar a dicotomia entre teoria e prática nos parece um imperativo consensual e instigante entre os educadores envolvidos com o tema. Deste modo, iniciativas que oportunizem ao aluno das licenciaturas situações de vivência e aplicação em sala de aula das teorias e práticas pedagógicas ensinadas e debatidas na universidade, sem dúvida contribuem para a retroalimentação da formação do licenciado.

Com o objetivo de articular a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto da educação básica na escola pública, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em 2014 o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe vem desenvolvendo atividades pedagógicas junto aos alunos da rede pública de ensino do estado por meio do PIBID/Artes/UFS.

O presente artigo refere-se à reflexão sobre as atividades propostas e realizadas pelas autoras com uma turma de 1º Ano do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Nilson Socorro. A escola é mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Sergipe (SEED), encontra-se localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe e oferece a comunidade local a Educação Básica do 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

O artigo faz um recorte e busca analisar os desafios que mais se destacaram na experiência proporcionada pelo PIBID UFS no cenário de prática descrito e nas situações de ensino abordadas no texto.

1. A frágil base escolar dos alunos e o ensino de Arte

Durante o exercício da docência, os professores deparam-se com muitos desafios, dentre tantos, aquele que está situado na essência do ato de ensinar: fazer o aluno se apropriar do conhecimento superando os obstáculos para a aprendizagem. A efetividade do trabalho do professor em sala de aula materializa-se na verificação ou constatação de que os conteúdos trabalhados foram apreendidos pelos alunos, seja nas discussões em sala, nas avaliações e atividades escritas, ou na prática social que eles exercem dentro e fora da escola.

A dinâmica que permeia o processo de ensinar e aprender, de buscar as evidências do aprendizado, depende de muitos fatores. Para que o professor obtenha um resultado satisfatório dessa troca de conhecimento, este deve estar buscando permanentemente em sua formação, qualidade que influencie, dentre muitos aspectos, na sua desenvoltura em sala de aula. A metodologia do ensino e os procedimentos pedagógicos aplicados com seus alunos precisam ser repensados quando necessário, renovando-os ou ressignificando-os à medida que ele analisa e identifica fragilidades nesse processo.

A posição do professor de arte, diante desses desafios deve ser a de enfrentar os problemas que a realidade do ensino básico apresenta e a partir do conhecimento que possui, desenvolver uma prática de ensino-teórico-prática que produza uma relação recíproca entre si e o aluno, entre o ensino e a

aprendizagem. Segundo Fusari e Ferraz, (1992, p.18), é necessário esclarecer os posicionamentos sobre educação escolar, para que assim, haja uma reformulação na proposta de trabalhar arte na escola, especialmente no posicionamento que se deve ter diante da seleção das linhas teórico-metodológicas.

Por certo, existem teorias que podem contribuir no desenvolvimento crítico e estético dos alunos, todavia, alguns fatores são primordiais no processo de decodificação dos conhecimentos que serão trabalhados pelo professor de artes, e que podem interferir diretamente na aprendizagem. A leitura e a escrita, por exemplo, são alguns desses fatores, e mesmo sendo conteúdo de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, provoca sérias dificuldades e interferências no processo da aprendizagem, sobretudo quando sua autonomia está fragilizada. Vale ressaltar que as consequências provocadas por essas dificuldades, não se limitam apenas aos conteúdos de artes, a prática de ensino das demais disciplinas são também prejudicadas.

A experiência com a turma do primeiro ano do ensino médio, do Colégio Estadual Professor Nilson Socorro, revelou que grandes são as dificuldades dos alunos na leitura e escrita. Refletir e discutir artes com os alunos, diante dessa realidade, trouxe para a experiência do PIBID/Artes/UFS/2015, novos posicionamentos. Foi necessário adaptar a didática de ensino dos conteúdos planejados, e as diretrizes das nossas discussões,

de modo que tivéssemos a participação de todos durante a nossa intervenção, principalmente porque esses dois aspectos identificados, estão totalmente associados à interpretação e à assimilação do conteúdo. Segundo Cagliari (2004, p.148), os maiores problemas que os alunos enfrentam nos longos e contínuos anos de estudo até a pós-graduação, estão associados com problemas de leitura principalmente. Cálculos matemáticos, por exemplo, não são resolvidos, pelos estudantes, muitas vezes porque não sabem interpretar o enunciado da questão. Ler é uma prática que ultrapassa a decifragem de signos, é o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, b, p.42).

Da mesma maneira, a consequência dessa limitação sobrecarrega a escrita, afinal, ela depende do domínio que o aluno possui na leitura. Santos e Santos (2008, p. 22) sugerem uma leitura contextualizada com o conhecimento prévio que os alunos possuem e não simplesmente levar os alunos à uma visão empobrecida da leitura, com práticas centradas na

decodificação apenas. É necessário fazê-los experimentar a leitura num sentido prático, textos que provoquem reflexão sobre as questões sociais, das quais estão inseridos.

Em uma das últimas atividade que trabalhamos em sala, pedimos para que escrevessem em poucas palavras o que acharam da experiência de terem aula com os bolsistas do PIBID/Artes/UFS/2015, descrevendo sobre a prática de ensino que realizamos, a metodologia, o domínio do conteúdo, etc. Observamos a dificuldade deles na realização dessa simples atividade, tanto na escrita, na tentativa de escrever sobre o conteúdo que aprenderam, como também ao se expressarem sobre as aulas. Como mostra o depoimento de um dos alunos:

Foram aulas muito legais e Divertidas, aprendemos sobre o Vicente do rego Monteiro que foi um motivo de risos por causa do seu nome kkk aprendemos várias expressões e formas e também muitas cores e aprendemos sobre grandes artistas, Anita Mafalte... aprendemos sobre expressionismo e outros tipos aprendemos sobre a semana de arte moderna e achei muito legais as aulas os estagiários são muito legais e também fazem a aula ficar mais divertida e interativa. (Depoimento de aluno, 1º ano, 15 anos, 2015).

Essa atividade foi um dos momentos que identificamos dificuldades na formação dos alunos, e que nos fez refletir diante dessa realidade, quão relevante é a ação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, pois proporciona a

vivência escolar antes da conclusão do curso. Nesse sentido, Freire (2002) afirma que o momento mais relevante para a formação do professor é o momento de reflexão crítica sobre a prática, porque quando se raciocina criticamente sobre a prática do presente e do passado, muito provavelmente se tem uma prática futura de qualidade. Para ele, o discurso teórico deve ser tão concreto a ponto de se confundir com a prática, pois a relação Teoria/Prática possui uma exigência equilibrada que evita que a teoria vire blábláblá e a prática, ativismo. (FREIRE, 2002, p.24)

Os professores de Arte, ao aperfeiçoarem a prática, estarão mais preparados para contribuir com a educação, trazendo melhores estratégias por meio das proposições artísticas, como também, por meio da interdisciplinaridade, não como coadjuvantes, mas contribuindo equiparavelmente no aprofundamento dos conteúdos trabalhados por outros professores. Como por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, o professor de Arte pode trabalhar a questão da interpretação, sobretudo porque a arte tem como um dos seus objetivos provocar e desenvolver as referências para a expressão criativa. Como os alunos podem se expressar criativamente, se existem dificuldades cognitivas na leitura, escrita e na interpretação? Ao desenvolver o exprimir artístico junto à teoria, estaremos promovendo uma melhor interpretação das obras literárias que realizarem em sala e além dela.

2- Desconstrução do senso comum - Arte como matéria irrelevante

Sob uma perspectiva histórica, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1997, p.20) afirmam que pesquisas realizadas no início do século, em várias áreas das ciências humanas apresentaram relevantes informações sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador e sobre as atividades artísticas de outras culturas. No encontro da psicologia, filosofia, antropologia, da psicanálise, da psicopedagogia, da crítica de arte e das tendências estéticas modernas, muitos autores trouxeram princípios inovadores para o ensino de todas as áreas da Arte. Esses princípios identificavam a arte como demonstração espontânea e de auto-expressão, pois valorizavam a liberdade expressiva e a sensibilização para a experimentação artística como norte para o potencial de criação a ser desenvolvido no aluno, isto é, a intenção central estava relacionada ao desenvolvimento do aluno.

Todos esses princípios trouxeram contribuições significativas sobre a ideia de produção criadora para a criança, que até então não existam na escola tradicional, contudo, a ideia de permitir a todos a capacidade de se expressar artisticamente foi sendo reduzida à expressões como por exemplo: “ aprender a fazer, fazendo”, “ o importante é o processo criador da criança e não o produto que ela realiza”, todas essas expressões foram

sendo adotadas no ambiente escolar, chegando a serem inferiorizadas ao ponto do “deixar fazer”, em outras palavras, o professor aos poucos era posto em uma posição passiva, e função irrelevante, pois agora a criança era permitida a fazer arte sem que houvesse nenhum tipo de interferência do professor, visto que estariam sob a ameaça do fim da “genuína e espontânea expressão infantil”. (BRASIL, 1997, a, p.20).

Ao longo dessa construção, sobre a relevância que a Arte possui no desenvolvimento escolar, muitos outros fatores contribuíram para uma visão secundária do Ensino de Arte. De acordo com Fusari e Ferraz (1992, p. 16), durante a prática do Ensino de Arte nas escolas brasileiras, muitos professores vem desenvolvendo-a de forma incompleta, quando não de maneira errada, pois esquecem, ou pior, desconhecem outros aspectos que podem envolver o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, promovendo atividades, por vezes completamente desvinculadas de um saber real da Arte.

Sobre a experiência com alunos da turma do 1º ano B, do Ensino Médio, nossa tentativa além de desenvolver atividades de interpretação de imagens, que o PIBID/Arte/UFS/2015 tinha como objetivo, mostrar de forma equilibrada, a importância do conhecimento teórico e prático da arte para o desenvolvimento intelectual e crítico deles. Por vezes realizamos aulas onde houve momentos de fundamentação teórica sobre o tema da Modernidade no Brasil, como também, na mesma proporção e

importância, realizamos atividades que demandavam uma participação mais ativa deles com exposições de ideias e produções. Em muitas atividades, deparamo-nos com vários comentários, que reconheciam o valor da disciplina, mas um nos chamou atenção:

Não gosto muito de Arte, acho que essa área não me pertence, mas eu sei bastante desse conteúdo. Eu morava em São Paulo, e antes de vir para Sergipe, gostava muito de ir a museus de artes e eventos sobre esse assunto. O conteúdo que vocês estão passando pra gente é muito legal. (Depoimento de aluno, 1º B, 15 anos, 2015).

O aluno reconhece que a Arte é um conhecimento importante, mas no conjunto, não sente-se pertencente ou no direito de tê-lo para si. Este é o senso comum, ou o que Anne Cauquellin (p. 160, 2005) chama de “doxa”¹⁹, que a maioria das pessoas possuem sobre Arte? Questionamos-nos por que isso acontece, e concordamos quando Fusari e Ferraz (1992) destacam a responsabilidade do professor de artes em ser fiel ao real sentido do ensino artístico:

¹⁹ Se nos baseamos na tradição clássica, doxa é o nome de um conhecimento de primeiro grau, o mais baixo: o que põe em cena o “ouvi dizer”, o que escudou falar, que se recebe e aceita como um rido, ou que é emitido como pura aparência, Poder-se-ia mesmo dizer que não se trata em absoluto de conhecimento. Essa má opinião acerca da doxa-como-opinião se transmitiu como constância ao longo dos séculos, é encontrada em Spinoza no Court Traité, expressamente colocada em último lugar, e acompanha nossas próprias opiniões-ditas “ pessoais sobre a opinião (e veremos o quanto esse qualitativo de pessoais é errôneo...)-, dotando-nos assim de uma opinião dóxica sobre a doxa.

Além disso, geralmente a Educação Artística é enfocada de modo muito abrangente, e os professores se comprometem com objetivos que por sua própria natureza, configuram-se como inatingíveis. Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos e técnicas, “produtos” artísticos e empobrece o verdadeiro sentido de Arte. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 16)

A construção do senso comum atribui a Arte, muitas vezes, um valor periférico, irrelevante ou até mesmo pedante. Em contrapartida, é vista muitas vezes como algo pertencente a alguns grupos sociais e não como algo que precisa ser compartilhado e socializado por todos. A dificuldade desse senso comum em perceber o conhecimento artístico como algo essencial, como um saber que permite ao homem o desenvolvimento da capacidade de manifestação de si, através da sua identidade cultural e do mundo, por meio das outras culturas, faz com que ainda exista certa resistência sobre a sua importância.

Além de percebermos, na nossa experiência com os alunos, que o senso comum pode ter sido construído por conta do não pertencimento da Arte, questionamo-nos também se esse senso comum permeia por toda a sociedade influenciando a própria escola e os professores no momento de fazerem suas abordagens em sala. Se esse senso comum alcança também os educadores, até que ponto significa dizer que as aulas de artes realizadas da forma tradicional não têm exercido certa

influência nesse senso comum? As abordagens historiográficas que muitos professores de artes realizam, mais influenciam na prática decorativa de conteúdos, do que na construção/reconstrução, leitura/releitura dos conteúdos de artes, ou seja, distancia ainda mais o pertencimento dos alunos à Arte.

Numa atividade prática de releitura, realizada com os estudantes, comprovamos esses aspectos. Percebemos que durante o desenvolvimento, houve uma certa falta de compreensão por parte de alguns alunos daquilo que compartilhamos em sala de aula, pois não conseguiram se apropriar das características do conteúdo a ponto de recriarem uma releitura das obras de artes que apresentamos a eles, fazendo apenas cópias das mesmas.

Fazer a Arte pertencente aos alunos significa dizer que a nossa prática pedagógica deve estar voltada para um ensino construtivista²⁰, e isso não quer dizer que o professor de arte deixará de apresentar características teóricas fundamentais dos períodos e estilos artísticos, direcionando a aula somente a um fazer artístico, mas, sobretudo, estará proporcionando a

²⁰ Propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo

(<http://www.pedagogia.com.br/conteudos/construtivista.php>).

participação e autonomia do aluno na construção desse conhecimento, trazendo a ele o pertencimento que frequentemente se perde em meio a maneira contemplativa que muitas vezes os conteúdos são repassados pelos professores. É o que Freire, (1994) chama de concepção bancária da educação:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impactante, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1994, p.33).

O perigo desse tipo de concepção é a falsa sensação de aproximação entre o aluno e o conteúdo de Artes, isso porque essa forma de ensino faz com que o aluno somente decore, enxergando a Arte de maneira fria e utilitarista, não conseguindo trazer o conteúdo para a sua realidade. Agindo dessa maneira, o professor não estará contribuindo para a formação humana/cultural do aluno, na verdade o próprio

professor não enxerga o aluno de forma humana, mas simplesmente como parte do seu trabalho. Quando o professor torna o conhecimento atrativo, muito provavelmente o aluno se identificará e se sentirá pertencente, considerando-o como relevante para a sua vida.

3 - Como tornar a aula de arte significativa?

O ensino institucionalizado da arte na escola constitui um desafio instigante para o professor na sala de aula. Entendemos que o principal desafio seja superar o senso comum que permeia a sociedade sobre a Arte como manifestação cultural e aquilo que designaremos como senso comum pedagógico do ensino de arte.

A definição do que seja a Arte tem sido motivo da reflexão teórica de diferentes campos do conhecimento, que vão desde a filosofia, passando pela psicanálise e sociologia. A arte como fenômeno social, manifesta-se como produção de um tipo de linguagem e conjunto de valores resultantes das relações na sociedade (BASTIDE, 2006).

Mas, a despeito de concepções representacionistas, formalistas, institucionais ou expressivas, o senso comum por vezes percebe a Arte como manifestação identificada com determinado grupo ou classe social, de certo modo inacessível às classes populares – para estas definiu-se uma categoria a parte, designada como arte popular.

Contribui para esta visão a circunscrição que o mercado, substrato ideológico e material das elites sociais e econômicas do país, confere à Arte, como símbolo de prestígio social reforçada por grupos que constituem uma "elite cultural" que confere à manifestação artística um sentido de coisa hermética, fechada e diletante, algo descompromissado e pouco útil, sendo portanto reservado a poucos ou subordinada à lógica e aos interesses do mercado, como pontua Resende,

Embora referida desta maneira, arte, enquanto forma de pensamento, não tem merecido o aval desta mesma cultura no sentido da sistematização de seu conhecimento. É importante ressaltar que o acesso à sua linguagem tem-se feito, conservadoramente, através de uma visão que pressupõe o inatingível (a estética), o transcendental, o revelador (a ética), e é a posição de oráculo que lhe serve de pedestal, quando não o "funcionalismo decorativo", versão "moderna" do mesmo conceito. Além de contemporaneamente atrelada às já óbvias questões do mercado, arte está sendo usada pelas novas áreas de expressão comunicação, tv, propaganda - como atividade subsidiária - exercício "criativo" ou decorativo - e tem permanecido, em ambas as situações, decididamente atolada, e justificada, numa visão psicológica, que só tem feito acentuar a posição mítica do artista na sociedade (RESENDE, 2005, p.23).

É neste sentido que se situa o "senso comum pedagógico" do ensino de arte enquanto componente curricular disciplinar na escola. Não raro o ensino de arte será visto ora como algo complementar, e portanto menos importante, subsidiário e

instrumentalizado para servir de abordagem alternativa de alguns conteúdos de outras disciplinas “mais relevantes”; ora como atividade supérflua ou como atividade recreativa com a finalidade de desenvolver a criatividade dos alunos; ou ainda como artifício de transmissão de conteúdos que propiciem a aquisição de uma “cultura superior”, desconectada do cotidiano e do universo cultural dos alunos – pode-se dizer que tal concepção, quando adotada pelo professor de forma acrítica e inconsciente, serve aos mecanismos de reprodução e dominação cultural de um grupo ou classe social sobre outras classes, nos moldes da concepção da escola como aparelho de reprodução ideológica (ALTHUSSER, 1985, p. 22), além de representar um tipo de exclusão.

Dito de outra forma, há que se considerar o entorno social e cultural dos discentes de modo a estabelecer por parte deste o reconhecimento, um tipo de pertencimento dos conteúdos trabalhados no ensino de arte que possibilitem a apropriação e o desenvolvimento da arte como forma particular de linguagem e expressão de valores, além da criatividade de modo que os alunos reconheçam e aprendam a conviver na diversidade cultural e consigam elaborar e representar formas de leitura da realidade sob a perspectiva de um senso estético particular, contextualizado, crítico e ao mesmo tempo compartilhado.

No processo inicial de observação da turma, uma das características constatadas como algo a ser trabalhado com os

alunos foi uma certa passividade e apatia em relação aos conteúdos da disciplina.

A aparente apatia e falta de interesse dos alunos quase sempre guardam alguma relação com o modelo de ensino tradicional, “bancário” e excessivamente conteúdista que faz parte do ensino institucionalizado. Isto aliado a metodologias expositivas e à vertente do ensino de arte com ênfase na historiografia tradicional e linear de datas e personalidades artísticas pode acarretar o quadro de passividade.

Uma alternativa reconhecida por vários autores passa pela inserção das atividades lúdicas como estratégia pedagógica que favoreça a aprendizagem (ORTIZ, 2005, p. 10 – 11; MACEDO et al., 2005). Deste modo os jogos podem ser recursos auxiliares nas situações planejadas de ensino em sala de aula, favorecem aspectos como a cooperação, identidade intragrupal, a concentração e a motivação dos alunos. Esta estratégia foi escolhida como recurso na atividade relatada a seguir.

A partir da definição do conteúdo Arte Moderna, tendo a “A Semana de Arte Moderna de 1922”, como o tema proposto para a realização das aulas, nós propusemos como objetivo educacional conhecer as características da Semana de Arte Moderna de 1922 e seus principais artistas. Dentre as atividades desenvolvemos um jogo que funcionou como um reforço ao

conteúdo. O jogo, designado como “passa ou repassa”²¹, (Fig. 1) consistiu em fazer perguntas sobre todo o conteúdo estudado desde a primeira aula lecionada pelas estagiárias do PIBID. Dividiu-se a turma em duas equipes e, à medida que íamos fazendo as perguntas para cada grupo, deveriam em unidade, responder corretamente, do contrário a pontuação iria para o outro grupo.

Foi uma atividade muito interessante, além de proporcionar um momento agradável com um conteúdo que é obrigatório no plano anual da turma foi satisfatório para nós, nele conseguimos perceber que as estratégias que utilizamos funcionaram e principalmente que eles absorveram o assunto e interagiram bem no desenvolvimento da atividade, querendo a todo custo acertar as respostas. A nossa relação com eles estreitou bastante depois dessa atividade e nos deixou motivadas de permanecer melhorando e nos preparando mais para as próximas aulas e os próximos desafios.

Além de realizar esta atividade lúdica do jogo fez-se necessário propor outro momento de atividade, agora buscando ativar a capacidade crítico-criativa dos alunos.

As imagens segundo Calado (1994, p. 55) são representações simbólicas que comportam diferentes níveis de significação. Elas correspondem a uma forma de linguagem e de

²¹²¹ Programa de auditório do SBT, tipo Game Show, inspirado no programa norte-americano Double Dare, 1987.

expressão que encerram uma interpretação do mundo e a vinculação histórico-cultural entre seres humanos.



Figura 1: Atividade: Jogo “Passa ou Repassa”. Foto: Danielle Dantas Moura. Fonte: Acervo particular

A leitura e análise de imagens de uma obra de arte fazem parte das atividades de ensino de arte. Elas permitem trabalhar o desenvolvimento da capacidade crítico-criativa e a apropriação dos elementos estéticos e simbólicos de uma obra de arte, buscando associações de imagens do cotidiano ou reinterpretações utilizando diferentes materiais e suportes para a recriação da obra.

Se considerarmos, como Buoro (2002, p. 30), que a leitura de imagem parte da concepção da arte como construção humana que comunica um conjunto de ideias, sua realização nas situações de ensino estaria de acordo com uma visão construtivista do conhecimento e do processo de aprendizagem.

Sob esta premissa, realizamos uma aula sobre análise de imagens (Fig. 2, 3, 4 e 5). Após apresentar a proposta de atividade foram expostas imagens no datashow e os alunos foram instigados a identificá-las. Tinham que escolher entre as imagens um artista modernista e realizar uma nova interpretação da obra através de diferentes materiais como revistas, tesoura, cola branca, cartolina, tinta, pincéis, lápis de cor, canetas esferográficas. A turma foi dividida em grupos para realizar a atividade e ficaram livres quanto a escolha das imagens podendo consultar nos materiais didáticos levados a sala de aula. Após finalizar as pinturas foi montado um painel na parede de fora da sala de aula contendo a interpretação das obras e um breve histórico sobre a Semana de Arte Moderna de 1922 ficando exposto para a apreciação da comunidade escolar.

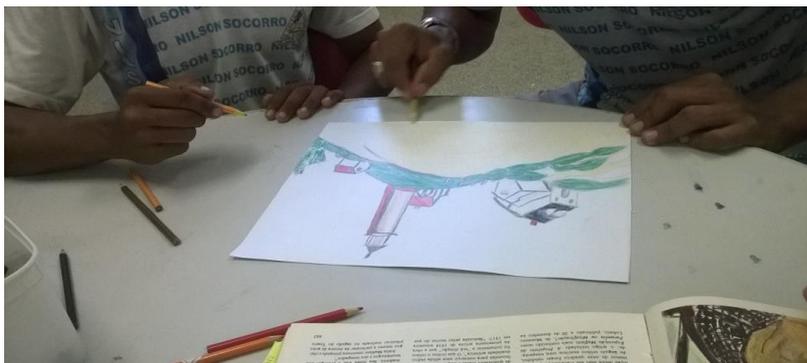


Figura 2: Oficina: Técnica de pintura com Lápis de Cor. Foto: Patricia Becker. Fonte: Acervo particular



Figura 3: Técnica em pintura com Tinta Guache. Foto: Patricia Becker. Fonte: Acervo particular

As figuras 2,3 e 4 mostrando as técnicas de pintura utilizadas durante a atividade de interpretação das imagens.



Figura 4: Técnica Mista de pintura com Recorte de Revista e Lápis de Cor. Foto: Patricia Becker. Fonte: Acervo particular



Figura 5: Painel: Semana de Arte Moderna de 1922. Foto: Patricia Becker. Fonte: Acervo particular

Conclusão

A experiência vivenciada no PIBID/Artes/UFS/2015 foi muito importante como um espaço para nossa tentativa de colocar em prática aqueles elementos da formação teórica do ensino de artes visuais e para a constatação dos desafios que o ensino na escola pública reserva ao professor. Pudemos verificar as dificuldades e as possibilidades que surgem na prática docente desde a observação da realidade, passando pelo planejamento e execução das aulas, o que exige do professor, para além do domínio dos conteúdos, a capacidade de adaptar-se às condições estruturais e as respostas que advem dos alunos na dinâmica da sala de aula – está última, espaço de surpresas e determinante na relação de ensino-aprendizagem.

Apesar dos desafios aqui abordados não esgotarem a multiplicidade de situações enfrentadas cotidianamente por alunos e professores na complexa tarefa de ensinar e aprender, pensamos que nossa reflexão nos auxiliou no amadurecimento de uma visão mais crítica do ofício da docência nas condições que hoje estão colocadas para o ensino na escola pública.

Também percebemos a importância de contextualizar e tentar tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem para o aluno, bem como o ensino de artes não pode estar desconectado do entorno que cerca o aluno e da proposta pedagógica que permeia a escola. Embora as iniciativas desenvolvidas possam até ser insipientes frente à magnitude do problema, elas ao menos foram significativas para nós e, cremos, principalmente para nossos alunos que ao interagirem nas atividades propostas, talvez mais do que aprenderem, contribuíram bastante e da forma que não conseguimos descrever plenamente, para a nossa formação.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BASTIDE, R. **Problemas da sociologia da arte**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 295-305, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN: Ensino Médio. Parte II: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BUORO, A.B. **Olhos que pintam**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAGLIARI, I.C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2004.

CALADO, I. **A utilização educativa das imagens**. Coleção Mundo de Saberes 8. Porto: Porto Editora, 1994.

CAUQUELIN, Anne. Tradução: Rejane Janowitz. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

- MACEDO, I.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N., C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Arte** – A língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- ORTIZ, J.P. Aproximação teórica à realidade do jogo, p. 10 - 11. In: MURCIA, J.A.M. (org.). **Aprendizagem através do Jogo**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- RESENDE, José. **Formação do artista no Brasil**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 3, n. 5, p. 22-29, 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202005000100002&lng=en&nrm=iso>.
Acesso em: 29 de maio de 2016.
- ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura: da arte na escola**. Mediação: Porto Alegre, 2006, v.2, 3ª ed.