

Versão Online ISBN 978-85-8015-093-3
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Artigos

2016

LEITURA E PRODUÇÃO DE IMAGENS: NARRATIVAS VISUAIS DE UM GRUPO DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vera Lucia Ruzenente¹
Sonia Tramuja Vasconcellos²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma série de exercícios de leitura e produção de imagens realizada com um grupo de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Ivan Ferreira do Amaral Filho, em Campina Grande do Sul (PR). Objetivou-se possibilitar o acesso, a leitura e o debate de uma diversidade de imagens e proposições com foco na educação estética. Em termos metodológicos e conceituais, esse projeto de intervenção foi subsidiado por autores que discutem leitura de imagem, educação estética e cultura visual. Esses enfoques embasaram as proposições visuais e modos de análise em sala de aula, com complementação e transformação das propostas pelos estudantes envolvidos. O projeto e sua efetivação nas aulas de Arte fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Estado do Paraná, turma 2016-2017. Os resultados apontam mudanças na construção de significados para o que se vê, se lê e se cria em imagens, ampliando a leitura e as ferramentas de comunicação e de representação por imagens.

PALAVRAS CHAVE: Ensino das Artes Visuais; Leitura de imagem; Educação estética.

DEMARCANDO LUGARES

Atuo como professora de Arte há mais de vinte anos e toda essa experiência, bagagem e aprendizagem com os alunos me impulsionaram a procurar e investir na qualificação profissional para fundamentar minha prática docente. Esse artigo é, em parte, resultado disto. Durante os anos de 2016 e 2017 participei junto com um grupo de colegas do Programa de Desenvolvimento Educacional, o PDE, da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e em parceria com instituições de ensino superior. Neste período participamos de cursos, seminários e tivemos a orientação para a construção de um projeto de intervenção com a respectiva produção didático-pedagógica. Sendo da área de Arte, as minhas orientações foram realizadas na

¹ Professora de Arte do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública do Estado do Paraná. Graduada em Educação Artística, habilitação em Artes Visuais e Desenho pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Especialização em Educação Especial pelas Faculdades Integradas Espírita e Arte, e Musicalidade pela Faculdade de Pinhais (FAPI). Participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria do Estado do Paraná, turma 2016.

² Professora da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II, Faculdade de Artes do Paraná, no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Doutora em Educação (UFPR), com graduação em Educação Artística (UFPR) e Pintura (EMBAP). Orientadora da pesquisa relatada neste artigo.

Faculdade de Artes do Paraná, Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

O projeto envolveu uma turma do 6º ano e ocorreu entre os meses de fevereiro a junho de 2017. Neste mesmo período coordenei ações no Grupo de Trabalho em Rede (GTR), no qual apresentei para um grupo de professores a produção didático-pedagógica e os meus objetivos de trabalho. Esse grupo discutiu a produção e expôs aspectos da escola, da sala de aula, do ensino de Arte, apresentando também outras sugestões de atividades.

Os alunos do 6º ano que participaram do projeto estudam no Colégio Estadual Ivan Ferreira do Amaral Filho, situado no município de Campina Grande do Sul, Paraná. De acordo com o disponibilizado no site do colégio, os alunos são de classe média e baixa, distribuídos pelos cursos de Ensino Fundamental e Médio no período diurno e Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

A proposição realizada envolveu prioritariamente a leitura de imagens, seja de imagens da arte, da cultura, da propaganda ou criadas pelos alunos, visando questionamentos e produção visual. Como referencial teórico, busquei subsídios em Maria Helena Rossi (2009), Michael Parsons (2000) e Abigail Housen (2000) no campo da educação estética, e em Fernando Hernández, Irene Tourinho e Raimundo Martins na discussão sobre cultura visual.

ENTRE CONTEXTOS TEÓRICOS E IMAGENS

É sempre um desafio trabalhar com alunos do 6º ano, pois até então a maioria não teve aulas de Arte com professor formado na área³. O gosto está bastante atrelado às escolhas e experiências pessoais, com pouca relação com a história da arte e com os elementos e estilos artísticos constituintes desse campo do saber.

Considero que a leitura e a produção de imagens são atividades importantes e norteadoras para a compreensão das Artes Visuais. Se analisarmos as imagens através dos tempos percebemos que elas existiram para diversos fins,

³ Até o 5º ano as aulas são ministradas por professores generalistas nas escolas públicas, com exceção da Educação Física. Ressalta-se também que a formação do professor de arte no âmbito do ensino superior é específica, sendo necessária a escolha de uma das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música ou teatro. Essas formações seguem as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

ora de culto, de decoração, de afirmação, ora de contestação, de rompimento e de anunciação de novos modos de investigação e de registro. Além disto, as imagens fazem parte do nosso cotidiano e estão repletas de signos, discursos e valores que permanecem ilegíveis e por vezes invisíveis para os alunos (como também para boa parte da sociedade).

A escola não pode continuar a enfatizar apenas a língua portuguesa, a matemática, pois existe também uma gramática visual, sonora e corporal que produz significado, alterando e ampliando a leitura de mundo. É essa amplitude de modos de leitura que fundamenta a formação cultural do aluno e neste trabalho a leitura de imagens enfatizou a interpretação e a construção de narrativas verbais e visuais pelos alunos.

O termo leitura de imagem começa a ser usado nos anos de 1980 quando da divulgação da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, envolvendo a leitura de imagens, a contextualização do que está sendo visto e a produção de um trabalho artístico pelos estudantes. A questão era desvincular-se de um fazer sem fundamentação, sem conhecimento histórico. De acordo com Maria Helena Rossi (2009), deveríamos estar mais atentos ao ato de ler, nas perguntas que fazemos sobre a imagem. Dessa maneira passaríamos a dialogar com a obra, procurando interpretá-la e compreendê-la.

Esse diálogo envolve o contato com diferentes imagens e o incentivo para que o aluno apresente seus pontos de vista, argumente, escute os colegas. Quando o aluno relaciona a imagem com elementos que poderiam ter acontecido ou podem acontecer, ele está usando a narrativa para fazer a interpretação e assim a imagem se torna animada. Para Fernando Hernández, é importante a acolhida e o incentivo para que os alunos se expressem. “É preciso encontrar formas de compreendê-los mediante relações de reciprocidade” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16).

Hernández defende a ampliação do que é mostrado aos alunos, para além de imagens de obras de arte. Para o autor, vários critérios estéticos de gosto têm sido questionados e dissolvidos, como os vinculados ao belo, à genialidade e a categoria Arte passa a se vincular também à Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000). A visualidade, a cultura visual, ocupa “uma parte significativa da experiência cotidiana das pessoas, é importante em termos da economia e das novas tecnologias, de forma que tantos produtores como receptores podem beneficiar-se de seu estudo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 41).

O julgamento sobre o que vemos não está separado das experiências cotidianas e do gosto pessoal, afetando a atribuição de valor ao que é visto. É papel do professor de arte incentivar e questionar essas leituras, propiciando interesse, mas também desafios e inquietudes entre a experiência e o repertório do aluno e a imagem analisada em sala de aula. Segundo Pillar e Rossi (2015), aprendemos mais através da visualidade do que pela forma escrita, pois a imagem nos é familiar e mantemos relações com ela desde muito cedo. Deste modo, a leitura estética visual deve estar pautada na experiência do aluno e na sua capacidade interpretativa. Interpretação esta que não se vincula apenas ao que o aluno vê e como, mas no significado que atribui ao que vê. (ROSSI, 2009).

De acordo com Raimundo Martins (2016), a cultura visual é inclusiva porque trabalha imagens diversas, da história da arte, da mídia, do nosso cotidiano, e assim as abordagens não devem ser exclusivas. “Elas se justificam ao atender necessidades de aprendizagem ajudando estudantes a desenvolver uma **visão crítica** de significados culturais e artísticos, de valores e práticas sociais” (MARTINS, 2016, grifo do autor).

Vários autores destacam essa mudança no objeto de estudo das artes visuais, passando do estudo exclusivo de imagens das belas artes para a cultura visual. Segundo Hernández “a cultura visual ocupa um lugar relevante, como objeto de conhecimento e oportunidade de estabelecimento de relações, de desvelamento de posições críticas” (2007, p.117). Nas aulas de Arte, cabe ao professor fazer uso dessas imagens e mostrá-las aos alunos, possibilitando aproximações e debates sobre essa polifonia imagética presente nas referências culturais e nas experiências cotidianas dos estudantes.

LEITURAS E PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

A turma do 6º ano na qual desenvolvi o trabalho era composta de 30 alunos, 14 meninas e 16 meninos. O projeto aconteceu nas quartas e sextas-feiras durante quatro meses. Iniciei pela unidade, *leitura e interpretação de imagens* e optei por mostrar diferentes imagens artística (Figura 1). Retirei essas imagens dos materiais educativos Pasta ArteBr⁴ e Museu na Escola⁵.

⁴ A pasta Arte Br foi lançada em 2003 pelo Instituto Arte na Escola e é composta por uma pasta tamanho A3 contendo 12 cadernos com sugestões e orientações metodológicas, 24 reproduções em pranchas A3 e 12 reproduções em A5.



Figura 1: Alunos comentando as imagens da Pasta ArtBr e do Museu na Escola. Fonte: autora (2017)

Não imaginei que esse contato com imagens diversas provocasse tanta conversa e curiosidade. Todos queriam escolher, falar, imaginar o que a imagem queria contar. Foi um momento muito prazeroso e por isso decidi prolongar esse tempo de contato e de exploração das imagens. Utilizamos duas aulas para explorar o material. Percebi, surpresa, que esses momentos de contato com imagens em tamanho maior, de melhor qualidade, não era algo usual. Deste modo, deixei-os explorar e conversar entre si, sem uma mediação direta sobre as imagens. Queria incentivar leituras próprias, a percepção espontânea de elementos, cores, composições. Respondi as indagações que me foram feitas, deixando-os conduzir a conversa. A aula passou rápido. Bom sinal.

Na aula seguinte mudei o enfoque: apresentei duas imagens da publicidade, uma mostrando uma garrafa de Coca-Cola e a outra do cartaz do filme O pequeno príncipe. As imagens eram coloridas e um dos meus interesses era saber se eles fariam alguma relação com as imagens vistas nas aulas anteriores. A discussão foi animada e os alunos se sentiam familiarizados com o que viam. Expressavam os seus

⁵ O material educacional Museu na Escola foi organizado pela Prefeitura Municipal de Curitiba e Secretaria Municipal da Educação em 2007. É composto por um caderno do professor, 100 pranchas A3 com imagens de obras artísticas, um DVD contendo imagens de 38 obras tridimensionais, um mapa que localiza os espaços expositivos de Curitiba onde se encontram essas obras e uma folha contendo uma linha do tempo.

gostos, preferências, informações sobre a história do filme. Perguntei sobre a garrafa de refrigerante, sobre a força da marca e porque estaria jogada na grama. Diversas argumentações, histórias e suposições foram apresentadas. Com relação ao cartaz do filme, mostrando dois personagens, indaguei sobre a presença do menino e do velho, as roupas que usavam, sobre a imagem de um avião ao fundo. Pedi também que observarem as cores, quais chamavam a atenção, se havia contrastes. Os alunos relataram as mais diversas interpretações, imaginando o porquê daquelas figuras e suas vestimentas, e das composições visuais. Mas não fizeram alusões às imagens dos materiais educativos apresentados anteriormente.

Ao observar os alunos e a empolgação em discutir as imagens, optei por continuar a exploração das imagens da publicidade e na aula seguinte os alunos selecionaram imagens de revistas. Percebi certa dificuldade em entenderem o termo “imagem publicitária” e assim discutimos o termo publicidade relacionado ao termo imagem. Isso muda a função da imagem? Existe publicidade sem imagem? Qual o impacto da imagem na publicidade? Os alunos comentaram sobre diversas propagandas, falando das imagens e do modo como elas eram apresentadas. Conversamos algum tempo e em seguida os alunos, em duplas, iniciaram as discussões sobre as intervenções que fariam nas imagens selecionadas. Cada dupla deveria pensar em uma composição com as imagens, também utilizando outros materiais, com o propósito de atribuir uma nova leitura. Ou seja, após escolherem as imagens, deveriam pensar nas intervenções usando colagem, pintura com guache ou lápis de cor.

A discussão e a definição do que fazer envolveram várias aulas e como tarefa para casa os alunos escreveram sobre o processo de seleção e de composição das imagens. Essa escrita foi apresentada em sala de aula. Pedi para que cada dupla fosse na frente dos colegas comentar sobre suas escolhas, mas a timidez foi um empecilho e apenas duas duplas realizaram esse descolamento. Os demais preferiram fazer os comentários nas próprias carteiras. Os alunos comentaram, basicamente, sobre a preferência por determinadas imagens e sobre a cor. Uma dupla relatou que a escolha envolveu recortar as maiores imagens que encontrassem. Em geral não houve uma intenção ou temática prévia e essa situação favoreceu a escolha de imagens relacionada ao gosto.

Entre os trabalhos realizados, apresento duas composições para demonstrar a diversidade de composições apresentadas.



Figura 2: Composição com recorte de revista. Fonte: autora (2017)

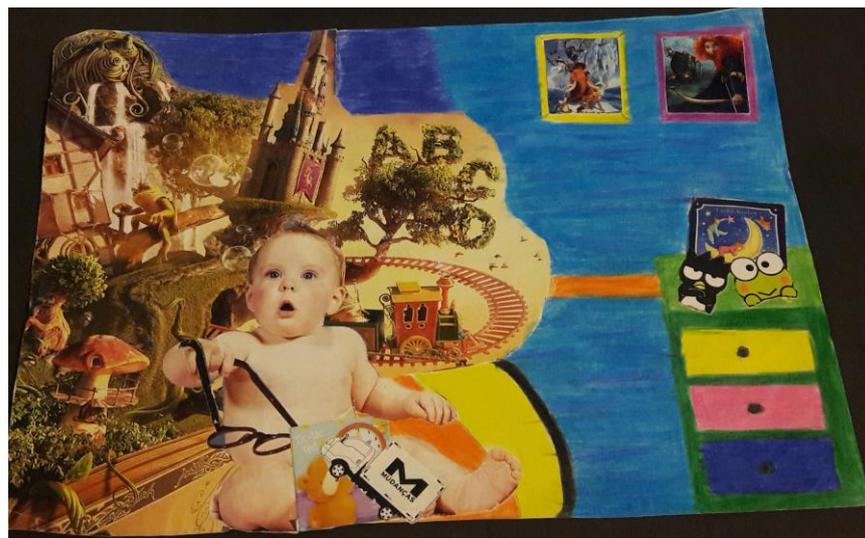


Figura 3: Composição com recorte de revista. Fonte: autora (2017)

A Figura 2 mostra a colagem de um fragmento de floresta e rochas. Esse foi o único recorte. A dupla interferiu fazendo desenho com lápis de cor em ambos os lados, direito e esquerdo. Ao fundo percebe-se o desenho de construções, prédios e torres de transmissão de energia. Essa dupla discutiu o desmatamento e o avanço das cidades, fazendo uma conexão com o que estavam discutindo na aula de Geografia. A outra imagem (Figura 3), como relatou a dupla, mostra um quarto de brinquedos e possui várias colagens. Há quadros com temas infantis e o uso de duas tonalidades de azul no fundo. As cores são contrastantes e bem chapadas.

Novamente percebi que nas apresentações sobre as composições não houve nenhuma referência direta às imagens de obras de arte apresentadas nas primeiras aulas (pasta ArteBr e Museu na Escola). Ocorreu uma relação entre os gostos dos alunos, suas preferências, e a exploração de texturas e cores.

Essa atividade de seleção e de argumentação do que fez e porque, trouxe um olhar curioso e atento, tanto para quem falava como para quem via as imagens e ouvia as argumentações. Seria necessário mais tempo para discussão das propostas e para exploração de novas composições. O aluno se expressa muito em suas escolhas e este é um ótimo caminho para conhecer sua opinião e argumentar sobre suas escolhas. Para Rossi (2009, p. 35), os alunos analisam os textos visuais, as imagens, “a partir de suas visões de mundo, que incluem experiências passadas, expectativas para o futuro, crenças, teorias, intuições, sonhos. Suas leituras constituem um rico universo a ser explorado”.

A minha opção em explorar as escolhas e interpretações dos alunos, alia-se ao apresentado por Rossi, quando afirma que a prioridade pela análise da interpretação dos alunos “deve-se a uma mudança de paradigma no campo da apreciação estética” (ROSSI, 2009, p. 35) e que está alterando a dinâmica das aulas de arte. Ou seja, não mais priorizando o enfoque formalista – linha, ponto, forma, volume – mas sim o interpretativo, no qual as formas ganham sentido. Como dizia Paulo Freire, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra.

JOGAR TAMBÉM É APRENDER

Esse foi o título da segunda unidade, na qual conversei sobre jogos, brincadeira, brinquedo. Em seguida analisamos imagens digitalizadas⁶ de obras do flamengo Pieter Bruegel (1525-1569) e do brasileiro Candido Portinari (1903-1962). As imagens dos trabalhos de Portinari mostravam meninos brincando, futebol, pipas, mas foi a obra “*jogos infantis*” de Bruegel, do século XVI, que mais chamou a atenção da turma por mostrar muitas brincadeiras⁷ em um mesmo trabalho. Eles comentaram sobre algumas delas, mas várias eram desconhecidas para eles, pois pertenciam a um tempo histórico. Conversamos sobre as imagens apresentadas e os alunos falaram sobre as brincadeiras mostradas e o que eles brincam hoje.

⁶ As imagens foram apresentadas na TV laranja, material que possibilita a apresentação de imagens e está presente nas escolas Estaduais do Paraná.

⁷ Na obra são retratadas em torno de 84 brincadeiras.

Relatei que algumas brincadeiras retratadas por Bruegel fizeram parte da minha infância, como mãe pega, bonecas de pano, argila, pula tábua, balanço, brinquedos improvisados, e as diferenças dessas brincadeiras com as que eles brincavam atualmente, a relação passado-presente.

Os alunos comentaram sobre os jogos que realizam nas aulas de Educação Física e outros que jogam no celular. Queria ampliar as referências de jogos para além do que tínhamos visto e decidi explorar a cultura indígena. Fiz algumas pesquisas na internet e escolhi o jogo da onça. Na aula seguinte indaguei se conheciam algum jogo indígena. Responderam que não. Comentei o quão pouco conhecemos da cultura indígena, o quanto essas informações ainda permanecem invisíveis e em seguida expliquei as regras do jogo, entregando as informações impressas para que lessem em casa (Figura 4). Fiquei extremamente surpresa ao perceber, no nosso próximo encontro, o quão tinha lido e estavam já dominando as regras do jogo. Tinham se interessado. Queriam aprender e jogar.

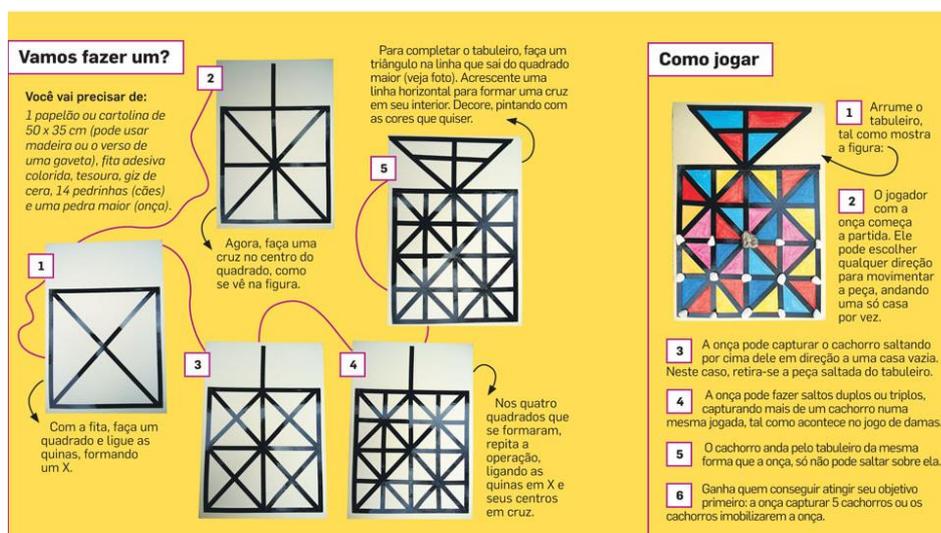


Figura 4: Regras do jogo da onça (jogo indígena).

Fonte: <http://adrianaklisy.blogspot.com.br/2012/06/jogo-da-onca-estadinho.ht>

A minha intenção era que os estudantes conhecessem um jogo que não era familiar para eles e tivessem contato com aspectos da cultura indígena de outro modo, pela ludicidade. De acordo com Johan Huizinga (2010), é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, entendendo o jogo como elemento da cultura, um fenômeno cultural.

Não foi possível confeccionar o tabuleiro em cartolina e a opção foi imprimir em sulfite para que os alunos pintassem e confeccionassem as peças para jogar (Figura 5).



Figura 5: Os alunos jogando no tabuleiro. Fonte: autora (2017)

As peças do tabuleiro foram confeccionadas em E.V.A⁸ no formato quadrado: vermelho para a onça e preto para os cachorros. As cores foram escolhidas em consenso com a turma. Como já comentei, a maioria dos alunos estudou as regras em casa e jogava com facilidade. Das quatorze duplas, apenas três necessitaram de certa orientação sobre as regras. Após jogarem na aula, os alunos também aproveitaram os intervalos para jogar e isso se espalhou para outras turmas⁹, que também quiseram jogar.

Mantendo o foco no tabuleiro, mas incentivando a exploração de outros jogos e modos de criação, nas próximas aulas os alunos confeccionaram um novo jogo, com confecção de peças em argila (Figura 6). Novamente a animação foi grande. Os grupos de até cinco alunos deveriam escolher um jogo de tabuleiro e criar suas próprias regras. Não houve muita variação entre os jogos e todos optaram por manter as regras já definidas para esse jogo. Os alunos iniciaram a criação das peças em argila na sala e terminaram em casa (Figura 7 e 8).

⁸ E.V.A é a abreviatura de "Ethil Vinil Acetat" (Etileno Acetato de Vinila). É um produto emborrachado muito utilizado em escolas de Educação Infantil para a construção de painéis e jogos.

⁹ Também realizei o jogo com outras turmas, mas com menor tempo para discussão sobre cultura indígena. Também não entreguei as regras impressas, o que dificultou o entendimento do jogo.

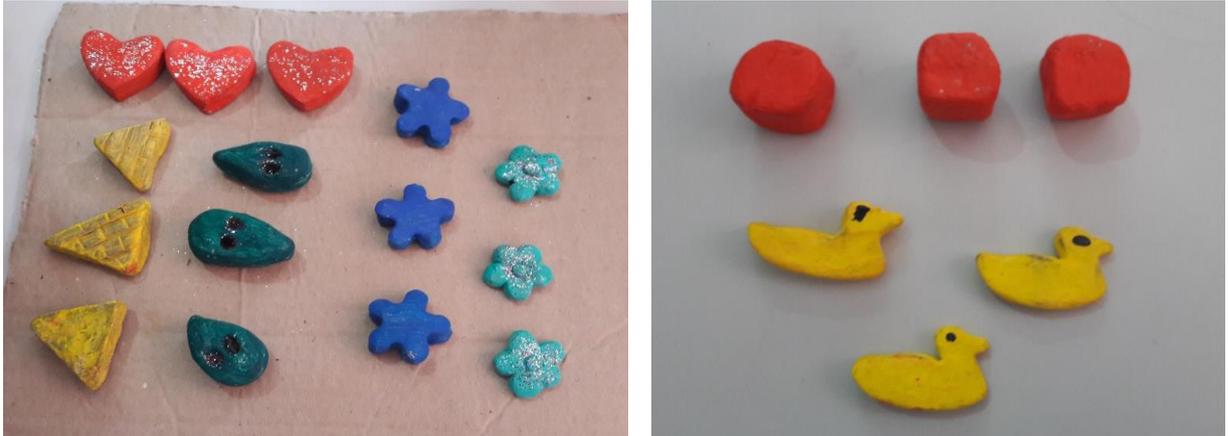


Figura 7 e 8: Peças pintadas em argila em diferentes formas. Fonte: autora (2017)

Todos os alunos criaram peças, mas apenas as que tinham melhor acabamento e resistência foram selecionadas pelo grupo e pintadas. O grupo do xadrez necessitou de um tempo maior para a realização das peças. Houve discordância na criação das peças, mas ao final optaram por formas simples.

Cada grupo pode experimentar o jogo com suas peças e depois houve troca entre eles para que pudessem conhecer e jogar com a criação dos outros grupos. Cada grupo fez o tabuleiro para o seu jogo, utilizando pano, papelão, E.V.A, madeira (Figura 9 e 10). A intenção era que os grupos também criassem algo para guardar o jogo, como uma caixa, mas apenas três grupos concluíram essa etapa.



Figura 9 e 10: Alguns dos jogos produzidos. Fonte: autora (2017)

Ainda que a confecção de algo para guardar não tenha tido muita aceitação pela turma, que estava mais envolvida em jogar e conhecer o que os colegas tinham elaborado, aproveitei esta questão para conversar sobre a guarda, o cuidado que

temos com alguns objetos que são importantes para nós. Salientei que os objetos guardados ao longo do tempo deram origem às coleções e assim realizei a introdução para a próxima unidade.

O COLECIONISMO

A terceira unidade abordada foi *Colecionismo: por que guardamos?* Essa atividade envolveu debates e reflexões sobre o que guardamos, como, onde e para que. A ideia de colecionar é antiga, as mais variadas civilizações encontraram formas de guardar e de colecionar objetos que consideravam valiosos. Ao trazer a discussão do colecionismo para um contexto mais atual, apresentei a imagem da obra “ar de Paris”, de Marcel Duchamp¹⁰ (1887 - 1968), e também a sequência de imagens fotográficas da artista Brígida Baltar¹¹, envolvendo a coleta da neblina em vidrinhos. Fiz indagações sobre as imagens e percebi o estranhamento por parte dos alunos em aceitar como arte esses trabalhos.

Lancei uma proposta: como e onde podemos guardar um sentimento ou algo que tenha um valor para nós? Ao preparar a aula, considerei importante estimular a curiosidade, o uso de outros materiais e modos de guardar e por isso levei uma luva de borracha. Na frente dos alunos “guardei” o ar presente na sala do 6º ano B e naquele momento escolhi um título para o trabalho: “gratidão” (Figura 11). Percebi que todos me olhavam surpresos e também curiosos com esse tipo de ação artística. Resolvi escrever na luva o que tinha sido feito.

¹⁰ Marcel Duchamp foi um pintor, escultor e poeta francês, cidadão dos Estados Unidos a partir de 1955, inventor dos ready made que é o transporte de um elemento da vida cotidiana, a princípio não reconhecido como artístico, para o campo das artes.

¹¹ Brígida Baltar (Rio de Janeiro, 1959) artista plástica, sua obra parte frequentemente de ações da própria artista, captadas em fotografias ou em curtos filmes silenciosos. No projeto Umidades, desenvolvido entre 1994 e 2005, coleta, em recipientes de vidro, elementos naturais, transitórios e efêmeros, como a neblina, o orvalho e a maresia.



Figura 11: Trabalho realizado pela professora e denominado Gratidão.
Fonte: autora (2017)

A proposta estava lançada e os alunos tiveram uma semana para realizar a atividade em casa. Na semana seguinte nem todos trouxeram e optei por conversar com o grupo sobre os trabalhos realizados (Figura 12) e os processos de coleta. Os alunos que trouxeram o trabalho gostaram de relatar o que tinham guardado e eu também solicitei que escrevessem sobre essa ação realizada.



Figura 12: As coletas realizadas pelos alunos. Fonte: autora (2017)

Considero que o estranhamento com a proposta, algo fora do padrão desenho/pintura/colagem, aliado ao pouco tempo para pensar e realizar, dificultaram o envolvimento de todos na realização da atividade. Era algo inusitado para eles.

Mas a conversa e a escuta do que os colegas fizeram também é uma forma de aprendizado, de educação estética. Conforme relata Rossi (2009), os alunos precisam ter contatos diversos com distintas manifestações artísticas se queremos desenvolver a percepção e a leitura estética sobre a arte.

CORES E SUAS NUANCES

Tendo como foco principal a cor, a proposta da última unidade do projeto envolveu imagens da Pop Art, um estilo artístico surgido na Inglaterra e que depois se desenvolve nos Estados Unidos na década de 1960. Apresentei imagens de obras de vários artistas desse movimento e ressaltai a diversidade de cores, tonalidades, contrastes e nuances. O termo é uma abreviatura da palavra em inglês Popular Art e se refere a obras com bastante contraste cromático e intimamente relacionadas com a publicidade.

Com o intuito de explorar e investigar cores e suas nuances, solicitei que os alunos recortassem cores de revistas para montar uma escala cromática. Para termos um padrão, todos recortaram em um mesmo tamanho retangular as diversas cores encontradas nas revistas. Os alunos foram divididos em grupos para organizar a escala nas carteiras (Figura 13) e depois de pronta cada grupo pode observar as escalas elaboradas pelas outras equipes e também mexer na sequência cromática de acordo com suas referências. Só depois as cores recortadas foram coladas



Figura 13: Escala cromática realizada pelos alunos. Fonte: autora (2017)

Quero destacar uma situação bem significativa. Em uma das equipes um aluno estava alterando a posição das cores e percebeu que uma mesma tonalidade variava de acordo com o lugar que ocupava na tabela. Aproveitei essa descoberta para demonstrar aos demais a relação entre as cores e como algo que parece claro em um lugar pode parecer escuro em outro. Depois de colarem os retângulos os alunos comentaram sobre a experiência, como foi prazerosa e que não tinham ideia de que uma cor podia ter tantos tons diferentes. Todo processo de seleção, coleta, recorte e organização se configurou em uma dinâmica diferente do que eles estavam habituados a realizar.

Aparentemente simples, essa atividade provocou um interesse pelas nuances, pelas pequenas diferenças, ampliando o olhar e a compreensão sobre a cor. Há uma grande diferença entre o aluno ver as cores, suas nuances e contrastes nas imagens e, pela exploração, constatar sobre essas nuances.

ENTRE PRÁTICAS E FUNDAMENTOS

A imagem está presente em nosso cotidiano e com as redes sociais se propagou ainda mais. Mas o quanto exercitamos o nosso olhar para ler as camadas destas imagens. Qual o nosso repertório, como ampliar nossas leituras?

Rossi comenta que após décadas de ausência da imagem nas escolas, para estimular a livre expressão, “a imagem retorna para ocupar um lugar central nas aulas de arte” (2009, p. 9). É pelo contato e através do exercício de interpretação dos símbolos da arte que o aluno amplia a dimensão estética. Procurei apresentar distintas imagens aos alunos, envolvendo arte, cultura indígena e publicidade, mas sem um formato rígido do que perguntar. Novamente baseada em Rossi, considero que alguns materiais e exercícios visuais propostos aos alunos não respeitam as condições de leitura deles “nos diversos momentos e contextos do processo de escolarização” (ROSSI, 2009, p. 11).

A sala de aula, durante este projeto, foi invadida por imagens e artefatos culturais, do cotidiano, da arte erudita, confrontando diferentes modos de ver, dizer, pensar e fazer com as imagens. De acordo com Raimundo Martins (2008u), essas proposições de ensino tornam possível o contato e a discussão de imagem por diversas perspectivas, possibilitando experiências múltiplas.

Logo no início, no manuseio das imagens da Pasta Arte Br e do Museu na Escola, percebi a curiosidade dos alunos, a leitura com as mãos e olhos,

constatando que “os estímulos de toda a ordem geram sentidos” (ROSSI, 2009, p.29). A mescla de imagens da arte, da publicidade, do cotidiano, da arte indígena, sempre interpretada pelo repertório do aluno e enriquecido com o debate com os colegas e a professora, reforça o exposto por Ivone Richter:

Os(as) educadores(as) devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus(suas) alunos(as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. (2003, p. 28)

A diversidade de imagens precisa estar atrelada às perguntas que os alunos querem fazer, à suas interpretações, para que possamos, gradativamente, alcançar outras etapas e estágios. Para Housen (2000) e Parsons (2000), as habilidades de leitura crescem cumulativamente e isso acontece a partir dos diversos e diversificados contatos que temos com as imagens. Para esses autores, são as qualidades estéticas das obras de arte que transmitem parte de seu significado, mas para falar dessas qualidades precisamos utilizar “ferramentas”, modos de realização de leituras. E as unidades que compuseram a produção didático-pedagógica apresentaram distintas provocações e que demandaram ferramentas para a compreensão do que se fazia, do que se lia.

Segundo Hernández, são estas experiências de leitura, atreladas ao questionamento, à investigação, que permitem aos alunos

analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24)

Vivemos num mundo repleto de visualidades, estamos cercados por imagens e torna-se cada vez mais imperativo que o professor de arte mostre e questione os discursos presente nessas imagens, oportunizando o contato dos alunos com a diversidade cultural e imagética da nossa sociedade.

ARREMATES FINAIS

As diversas e distintas leituras e interpretações dos alunos contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento deste trabalho. Cada unidade exigiu tempo, adaptação, transformação, para que o aluno usufrísse da melhor maneira e dentro

das condições disponíveis da experiência de ler e produzir imagens. Barbosa, baseada no pensamento do norte americano John Dewey, destaca que a experiência, seja na ciência, na arte, na filosofia, “para ser *uma* experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção” (BARBOSA, 2012, p. 220). O contato com a arte por meio de imagens durante a implementação, produziu uma “condição receptiva interna” (2012, p. 221), que é a qualidade estética. Os alunos refletiram, criaram, se envolveram com as propostas. A curiosidade, e também o estranhamento, fizeram parte desta recepção interna.

A efetivação do projeto esteve circunscrita a um semestre, a quatro unidades, mas neste curto espaço de tempo ficou visível a possibilidade de ampliação da experiência estética dos alunos se expandimos as imagens apresentadas, se possibilitamos interpretações e modos diversos de leitura e de produção de imagens.

O aprendizado torna-se significativo para o aluno quando oportunizamos novas formas de ver, de perceber e de compreender o mundo. No caso dos jogos, vale ressaltar que as atividades motivaram bastante toda a turma, desde o momento da apresentação das imagens de obras que retratavam brincadeiras até o contato com o jogo da onça e a recriação de um jogo com a elaboração de peças em argila. Os alunos tiveram que pensar em formas, cores, tamanho, durabilidade, contraste, e também em como colocar isso em prática. Essas situações, com outros encaminhamentos e estratégias, fizeram parte de todas as unidades apresentadas.

Como professora e também aprendiz neste projeto, quero continuar essa investigação, propor novas unidades, escutar e aprender com os alunos, mediar e propor leituras, debates, posicionamentos.

Os desafios são constantes. Nem sempre há material adequado e a duração das aulas e os espaços físicos limitam o processo. Mas há avanços, há conquistas, há aprendizados e os debates e as imagens produzidas pelos alunos corporificam um ensino de arte qualificado e fundamentado pelo espaço, estudo e tempo que me foi propiciado pelo PDE.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. **Arte-educação**: leitura de subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Cultura, arte, beleza e educação. In: NUNES, Ana Luiza R. (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, p. 213-233.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 21-26.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p. 31-49.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 147-168.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste. Cartografias: um convite à leitura de leituras. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Objetos propositores. In: _____. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008. p. 86-131.

MARTINS, Raimundo. **Abordagem Triangular e Cultura Visual**. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>. Acesso em: 19/06/2016.

_____. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia: Funape, 2008. p. 25-37. Disponível em: <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_3.pdf>

1392204335>. Acesso em: 25/10/2017.

NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-139. **visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PARSONS, Michael. A arte como modelo de compreensão. **Arte & Educação em Revista**. Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 61-69, out. 1997.

PARSONS, Michael. Dos repertórios às *ferramentas*: ideias como *ferramentas* para a compreensão das obras de arte. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 169-190.

PILLAR, Analice Dutra; ROSSI, Maria Helena Wagner. **Editorial: Leitura visual e educação estética**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 128-133, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/58029-238367-1-PB.pdf>. Acesso em: 15/06/2017.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das letras, 2003.

ROLDÁN. Joaquin; MARÍN VIADEL, Ricardo. **Metodologias artísticas de investigación en educación**. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura visual e educação estética de crianças**. **Revista Gearte, Porto Alegre, v. 2, nº 2, p. 213-229, ago. 2015**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/58085/34866>. Acesso em 13/09/2016

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e Educação: há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba: Aymará, 2009.