

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

DULCINÉIA GALLIANO PIZZA

PASTA ARTE BR – ESTUDO CRÍTICO NA VISÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Campinas, 2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

DULCINÉIA GALLIANO PIZZA

PASTA ARTE BR – ESTUDO CRÍTICO NA VISÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Arte. Área de concentração Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lucia Helena Reily

Campinas, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

P689p Pizza, Dulcinéia Galliano.
Pasta arte br - estudo crítico na visão de professores de arte / Dulcinéia Galliano Pizza – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Lucia Helena Reily.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Imagem. 2. Letramento. 3. Arte - Estudo e ensino.
4. Formação de professores. I. Reily, Lucia Helena.
II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.
III. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Pasta arte br a critical view of art teachers.

Palavras-chave em inglês (Keywords):

Image

literacy

Art - Study and teaching.

Teacher preparation

Área de Concentração: Artes Visuais

Titulação: Mestre em Artes

Banca examinadora:

Lucia Helena Reily [Orientador]

Lúcia Eustáchio Fonseca Ribeiro

Ana Angelica Medeiros Albano

Giovana Terezinha Simão

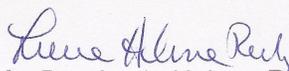
Cássia Geciauskas Sofiato

Data da Defesa: 29-02-2012

Programa de Pós-Graduação: Artes

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes, apresentada pela Mestranda
Dulcinéia Galliano Pizza Salvaro - RA 087903 como parte dos requisitos para
a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Profa. Dra. Lucia Helena Reily
Presidente



Profa. Dra. Lúcia Eustáchio Fonseca Ribeiro
Titular



Profa. Dra. Ana Angelica Medeiros Albano
Titular

AGRADECIMENTOS

Ao menino Luis Felipe pela convivência harmoniosa e por consentir com as intermináveis horas de ausência materna a que foi submetido.

Aos amigos desta e de outras existências por caminharmos juntos.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Lucia Helena Reily pela dedicação, paciência e carinho no exercício de mostrar o caminho e estender a mão para que eu pudesse passar por ele.

RESUMO

A pesquisa com o material pedagógico Pasta Arte br, criado pelo Instituto Arte na Escola para oferecer suporte a professores em programa de formação continuada, teve por finalidade refletir sobre questões relativas ao conceito de imagem e também sobre proposições para a leitura, compreensão e interpretação de imagens de arte. Teve como objetivo, ainda, considerar a capacidade de professores de arte de reflexão e utilização do repertório imagético e as múltiplas possibilidades para a atribuição de sentido a partir das reproduções de obras apresentadas. No projeto, a imagem é tratada como algo que vai além da forma visível e que tem como princípio formador a percepção e a capacidade do observador de elaborar significados. Para tanto, foram relacionados autores que tratam a leitura da imagem sobre esta perspectiva. Foi utilizada a pesquisa qualitativa para o desenvolvimento deste trabalho com grupo focal. Os participantes foram quatro professoras da rede pública de ensino, atuantes no ensino fundamental e médio que discutiram sobre a aplicação do material em suas aulas. Dos trabalhos do grupo focal, resultaram diversas formas de ler as imagens apresentadas, e impressões sobre a utilização do material pedagógico e das imagens como mediadoras da ação do professor de arte. Este material foi analisado para a elaboração de críticas construtivas sobre possibilidades de melhora do conteúdo e sugestões da Pasta Arte br do ponto de vista de professores.

Palavras-chave: imagem, letramento visual, ensino de arte, formação de professores.

ABSTRACT

The aim of studying the Pasta Arte br, pedagogical material created by the Instituto Arte na Escola to support art teaching, was to reflect on issues related to image concepts as well as to discuss propositions that had the objective of enabling reading, understanding and interpretation of art images. Another aim was to look at art teacher's capacity for reflecting on and using image repertoire and multiple possibilities for attributing meaning based on the reproductions of the works that were presented. In this project, the image is considered as an element that goes beyond the visible form; the underlying principle is the aim to develop the observer's perception and his or her capacity for elaborating meanings. To this end, authors that discuss image literacy on this perspective were selected. Qualitative research methodology was used to carry out the study with a focal group. The participants were four elementary and secondary level teachers who discussed their experience applying the material in their art classes. During the focal group sessions, several ways of reading and working with the images were presented, as well as impressions on the use of the pedagogical material and images as mediators in the art teachers' practices. The data was analyzed in order to elaborate constructive criticism on the possibilities for improving the content and suggestions of the Pasta Arte br from the teachers' point of view.

Key Words: image, visual literacy, art teaching, teacher preparation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário Visual para Orientação de uso da Pasta Arte br	34
Figura 2 – Sumário Visual (detalhe)	35
Figura 3 – Sumário Visual (detalhe)	36
Figura 4 – Capa do Caderno de Orientação para o professor “Agora eu Era ...”	37
Figura 5 – Página do Caderno “Agora eu Era...”	38
Figura 6 – Página do Caderno “Agora eu Era...”	39
Figura 7 – Página do Caderno “Agora eu Era...”	40
Figura 8 – Página do Caderno “Agora eu Era...”	41
Figura 9 – Página do Caderno “Agora eu Era...”	42
Figura 10 – Página do Caderno “Agora eu Era...”	43
Figura 11 – Página do Caderno “Agora eu Era...”	44
Figura 12 – Primeira parte da linha do tempo de 1870 a 1939	45
Figura 13 – Mapa com a localização dos museus apresentados nos cadernos	46
Figura 14 – Miguel do Ri Branco, “Amaú turn around”, 1983	47
Figura 15 – Cláudia Andujar, “Sem título, série Casa, c.” 1998	84
Figura 16 – “Amaú turn Around”, 1983 – Miguel do Rio Branco	94
Figura 17 – “Fábio”, 1983 – Mario Cravo Neto	96
Figura 18 – “Miriti bonecos dançando”, 2001 – Luiz Braga	97
Figura 19 – Exercício de contraste de cores	100
Figura 20 – Exercício de contraste de cores	101

SUMÁRIO

Introdução	17
1. Projeto Arte na Escola: um breve histórico	23
1.1 Pasta Arte br: uma apresentação	29
2. A imagem no ensino da arte	49
2.1 Leitura da imagem	56
2.2 Algumas possibilidades para a leitura da imagem	59
3. Considerações sobre a cor	69
3.1 Na escala Pantone	75
3.2 Na escala CMYK	78
3.3 Falando das cores através do Azul	80
3.4 A religiosidade do laranja	82
4. Método – O trabalho com os professores	85
5. Resultados e discussão	93
5.1 Processos de leitura de imagens no grupo focal	93
5.2 Exercícios com a borda de cor	99
5.3 Análise dos Cadernos do professor no grupo focal	102
5.4 Sugestões e observações	105
6. Palavras de conclusão	109
Referências	115
Anexos	120

INTRODUÇÃO

Como professora de arte, envolvida na formação e capacitação de outros professores de arte, percebi durante meu percurso profissional que a formação de leitores de imagens visuais indicava a necessidade de um trabalho engajado e significativo. Ao considerar o imenso volume de informações que recebemos diariamente e a capacidade humana de compreendê-las, entendi que leitor de imagens visuais necessita de formas de acesso a imagem, o que permitiria a ele a compreensão de significados e a interação com a imagem abrindo possibilidades de interpretação e representação.

Entre os materiais e recursos pedagógicos que tive a oportunidade de utilizar destaca-se o material pedagógico, a Pasta Arte br, desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola.

Ao considerar que as novas mídias transformam o padrão de observação da sociedade e, em consequência, da realidade da arte e do artista, percebi que esta reflexão poderia ter impulsionado o Instituto Arte na Escola a procurar na Arte brasileira uma forma de aproximar o professor de arte de imagens que possam estimular e transformar o “olhar” de seus alunos.

É preciso agregar à simples observação a capacidade de reflexão do que é visto e discutir as múltiplas possibilidades de atribuição de sentido que imprimem a marca do receptor na construção do discurso da obra. Pretende-se que os alunos percebam que a imagem pode ser compreendida também enquanto instrumento de intercessão entre o sujeito e o mundo, interpretando a imagem e ampliando ainda mais sua capacidade de comunicação.

Também é preciso considerar que transitamos por diversos sistemas de linguagem, por diversos códigos aos quais atribuímos valores e que permitem a construção imagética e a tradução da imagem construída de um código para outro. Considerando o pensamento como tradução de algo ou alguma coisa, e que o que pode ser lido na imagem é o que compreendemos como signo estético, então:

Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento, para o qual ele funciona como interpretante (...) o signo estético oblitera a referência a um objeto fora dele, então ele constrói esse objeto a partir de suas qualidades materiais como signo, pois que ele foge à representação, uma vez que essa função representativa não está na qualidade material, mas na relação de um signo com um pensamento. O que caracteriza o signo estético, é a proeminência ao tratamento das qualidades materiais do signo, procurando extrair daí sua função apresentativa de quase-signo, isto é, aquele que oscila entre ser signo e fenômeno. (PLAZA, 1987, p. 18-24)

Assim a habilidade dos professores de atribuir sentido às imagens tornando-se leitores visuais capazes de representações significativas sobre o objeto estético/imagem, é o que impulsiona esta reflexão. O objetivo deste estudo é analisar criticamente como professores de arte entram em contato com o material pedagógico produzido pelo Instituto Arte na Escola, a Pasta Arte br e o papel deste material na formação de leitores visuais, e nas conseqüentes representações e possibilidades de significação e leitura estética que dele derivam. Então é preciso apresentar o Instituto Arte na Escola e algumas das ações que propõe.

Instituto Arte na Escola – é uma instituição sem fins lucrativos criada em 2.000 que tem como missão incentivar e qualificar o ensino da arte, por meio de ações de Educação Continuada, Mídiateca, Consultoria e Comunicação. Os programas de educação continuada são realizados tanto em sua própria sede, quanto por meio de universidades conveniadas que constituem a Rede Arte na Escola. Os pólos dessa rede estão presentes em todas as regiões do país... Ações: Educação Continuada, Grupos de Estudo, Cursos, Seminários, Congressos e Jornadas. Produz: Materiais Educacionais, Vídeos documentais de arte, Cadernos de apoio ao professor, Kits educacionais, Bancos de Imagens, Artigos, Livros. Comunicação: www.artenaescola.org.br, Notícias Eletrônicas, Boletim Arte na Escola, Revista Pátio. (www.fiochpe.org.br em 06.06.2010)

A principal meta desta pesquisa é analisar o material pedagógico Pasta Arte br¹ produzido e distribuído pelo Instituto Arte na Escola para a utilização em

¹ Participaram da elaboração do Arte br: Anamelia Bueno Buoro como Coordenadora e na pesquisa da imagem; Paulo Herkenhoff como Curador; Maria Eugênia Saturni como Assistente de curadoria; Beth Kok com os desenhos e projeto gráfico; Bia Costa com a pesquisa; Eliana Braga Aloia Atihé com os textos; Lucimar Bello Pereira Frange e Moema Martins Rebouças na pesquisa da imagem e André Abrahão,

programas de qualificação de professores. O argumento que justifica a produção deste material consta no próprio sítio virtual.

O arte br foi criado para subsidiar o professor na sua prática docente. Trata-se do primeiro material educacional disponível no Brasil que traz importantes obras do século XX pertencentes a acervos de museus das várias regiões brasileiras disponibilizado para as escolas de todo o país. Ele mostra caminhos para que o professor se aproprie dos universos da arte por meio da leitura de imagem, convidando-o a atuar como pesquisador de arte e co-autor dos conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas.

Lançado no final de novembro de 2003, o material agora pode ser consultado em formato PDF...

(www.artenaescola.org.br/mediateca_arte.php em 31.05.2010)

Percebe-se neste discurso a intenção de formar professores, mesmo aqueles que eventualmente necessitem ampliar seus próprios conhecimentos sobre a história da arte, para poder atuar com maior embasamento.

Participei de trabalhos desenvolvidos no Projeto Arte na Escola desde 1998, como colaboradora em ações junto à Universidade Federal do Paraná. Mais recentemente, em 2005, participei da capacitação de professores para utilização do material pedagógico Pasta Arte br em diversas cidades no Estado do Paraná, aliado à atuação como professora na Universidade Tuiuti do Paraná nas disciplinas de Percepção e Criatividade e Semiótica e ainda na Faculdade de Artes do Paraná com as disciplinas de Didática das Artes Visuais e a Supervisão de Ensino. Nesta ocasião, considerou-se a necessidade de um estudo mais aprofundado em relação aos métodos e recursos utilizados para a formação continuada e a qualificação de professores de arte.

Os recursos pedagógicos e as ações desenvolvidas pelo Instituto Arte na Escola objetivam a ampliação do repertório de imagens do professor através de vivências e da construção do conhecimento de forma reflexiva, articulando os saberes instituídos e identificados como relevantes à experiência artística e perceptiva com os valores culturais familiares.

A prática da arte em diversos espaços educacionais leva a considerar os elementos que fundamentam o saber acadêmico na formação e instrumentalização docente. O papel do Projeto Arte na Escola na alteração da prática pedagógica em arte, na medida em que elabora e produz recursos pedagógicos e, por meio de ações e programas diversificados, é aprimorar a percepção dos professores. Propõe a reflexão sobre sua prática, além da compreensão do caráter cultural e de humanização que a arte possibilita.

Ao trabalhar na formação de professores com este material, algumas inquietações se fizeram presentes e indicaram a necessidade de conhecer como os professores, na prática, utilizam esta fonte de referência, muitas vezes de formas não previstas pelos que elaboraram o mesmo. Durante as várias oficinas que ministrei em projetos de capacitação de professores, observei que muitos deles utilizavam as imagens da pasta para decorar as paredes de suas salas, preocupavam-se em reproduzi-las ou ainda questionavam a escolha das imagens que compõe a pasta pensando em seu gosto pessoal e na escolha de imagens um pouco “incomuns” por se tratar de arte brasileira e não integrarem parte do repertório de imagens que estão acostumados a utilizar.

Com base nestas observações, pareceu-me importante buscar respostas que pudessem esclarecer os meios pelos quais este recurso pedagógico auxiliaria na formação de professores para torná-los aptos a ler e atribuir sentido a códigos não verbais. Interessava especificamente a leitura e interpretação de imagens da história da arte, considerando que os processos de codificação enquanto fenômeno permitem a expressão, a tradução do que é compreendido em outro código ou forma de expressão.

Para atingir este objetivo ao longo desta pesquisa foi feito um levantamento sobre as qualidades do material pedagógico Pasta Arte br, além de um estudo sobre a imagem e formas de leitura e interpretação.

A pesquisa teve continuidade com um grupo focal formado por quatro professoras que estudaram a Pasta Arte br por meio de uma abordagem crítica, buscando assim estabelecer critérios para sua aplicação através da elaboração de atividades propostas, tendo como princípio temas encontrados nas imagens disponibilizadas no material.

O material pedagógico utilizado na pesquisa foi a Pasta Arte br, produzida pelo Instituto Arte na Escola e distribuído pelos Pólos Disseminadores, instituições de ensino superior de todo o país. A pasta utilizada foi entregue pela Universidade Federal do Paraná e usada pela pesquisadora para capacitação de professores em cursos promovidos pela UFPR em convênio com o Governo do Estado do Paraná durante o Projeto FERA². Esta experiência de aplicação permitiu a aplicação da pasta com as professoras durante a pesquisa de mestrado.

Assim, os procedimentos de trabalho utilizados com as professoras foram determinados pela experiência da pesquisadora, ao ministrar cursos de capacitação.

² Projeto desenvolvido pelo Governo do Estado do Paraná, executado pela Secretaria de Estado da Educação em diversos municípios. Tem como objetivo mobilizar a comunidade em torno de valores culturais incentivando a experiência nas diversas linguagens artísticas e da produção científica, através de conhecimentos da arte, da cultura e da ciência considerados no ambiente escolar. Participaram do projeto alunos do ensino fundamental e médio através de oficinas e cursos variados. Além das oficinas nas diversas áreas artísticas, os participantes puderam integrar e assistir a apresentações de música, teatro e dança. Alguns dos professores que acompanharam os alunos participaram de cursos de capacitação durante o período em que seus alunos estavam sobre a supervisão dos ministrantes das oficinas e professores de arte. (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br em 21.03.2011)

CAPÍTULO 1 – PROJETO ARTE NA ESCOLA: UM BREVE HISTÓRICO

O Instituto Arte na Escola teve seu início com o Projeto Arte na Escola em 1989, partindo de uma discussão com a Fundação lochpe de investir no ensino da arte, buscando uma relação prazerosa entre o ensinar e o aprender. O objetivo é assegurar àquele que aprende acesso à cultura do contexto no qual se insere, além de proporcionar o contato com uma sociedade multicultural sem que venha a perder suas características individuais.

Antes de adentrar nas especificidades da presente pesquisa, faz-se necessário apresentar a Fundação lochpe³ e de seus projetos, por meio de texto disponível no site que apresenta um histórico.

Instituída em 1989 pela lochpe-Maxion S/A, grupo empresarial que opera nos segmentos de autopeças e equipamentos ferroviários, a Fundação desenvolve programas nas áreas de Educação, Cultura e Bem-Estar Social realizando parcerias com entidades públicas e privadas.

Mantendo a Educação de crianças e adolescentes como prioridade, a Fundação lochpe apóia projetos educacionais, ações de investimento social e atividades culturais... Os programas educacionais da Fundação lochpe, nos variados níveis de ensino, objetivam promover o desenvolvimento integral de crianças e jovens, capacitando-os a exercer uma profissão, ampliando suas habilidades de expressão e comunicação, estimulando sua criatividade e reforçando, assim, sua formação como cidadãos. (www.fiochpe.org.br em 16.06.2010)

A Fundação lochpe se associou à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1989 e à Secretaria Municipal de Porto Alegre, para desenvolver pesquisas sobre a importância do uso da imagem e do vídeo como suporte para o ensino da arte. Com o aumento do acervo da Fundação e o crescente desgaste do material devido ao uso

³ A Fundação lochpe instituída em 1989 pela lochpe-Maxion, composta por: Conselho Curador - Antonio Carlos Gomes da Costa, Guilherme Ary Plonski, Gustavo loschpe, João Carlos Silveiro, Waldey Sanchez; Presidente do Conselho Curador – Ivoncy loschpe e Vice Presidente do Conselho Curador – Mauro Knijnik. Comitê Fiscal – Antonio Carlos Foschini, Luciano Carvalho Ventura, Ronald John Aldworth. Diretoria – Diretora Presidente – Evelyn Berg loschpe, Gilmar Teixeira Pedrosa, Paulo Marcio Almada dos Santos, Roque Bittering. (www.fiochpe.org.br em 16.06.2010)

contínuo pelos professores nas aulas, adquiriu-se um equipamento para reprodução de fitas de vídeo para possibilitar a ampliação do projeto.

Em 1991 o projeto já se estendia a todo Estado do Rio Grande do Sul e, em 1993, integrava toda a região sul. A partir de 1994, o projeto deu um grande salto e ganhou abrangência nacional, ganhando ainda mais projeção a partir das mudanças que ocorreram com a nova LDB, sancionada em dezembro de 1996, a Lei n. 9.394/96 que em seu artigo 26, § 2º fala “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (PCNS, 2000, p. 30)

Com o acréscimo de mais universidades como parceiras, o Projeto Arte na Escola passou a ter um maior reconhecimento, o que facilita o acesso de professores. As mudanças provocadas no ensino da arte brasileira alteraram o perfil dos professores de arte, os quais se mobilizam em prol de uma melhor formação no que diz respeito à capacitação profissional.

Os primeiros professores e pesquisadores foram para a *Getty Center*⁴ estudar novas metodologias para o ensino da arte e sua aplicação para poderem ser agentes de transformação em suas instituições de origem. A sistematização teórica de conteúdos relacionados à leitura da imagem foi uma das contribuições deste estágio no *Getty Center*. Considerando as novas propostas e relacionando-as à experiência dos professores na utilização de processos conhecidos, permitiram entender o uso da imagem como elemento vital para o ensino das artes visuais.

Ana Mae Barbosa em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* (1996), fala de uma palestra que assistiu em 1989 em um congresso em Washington em que Elliot Eisner demonstra a importância do desenvolvimento da capacidade reflexiva e menciona,

⁴ “O *Getty Center* é um complexo cultural localizado em Brentwood, um bairro da cidade de Los Angeles nos Estados Unidos. No complexo encontram-se uma série de órgãos ligados ao bilionário Jean Paul Getty: o empreendimento cultural *J. Paul Getty Trusts*, o museu *J. Paul Getty Museum* e outras instituições associadas, como o instituto de pesquisas *Getty Research Institute*, o instituto de conservação *Getty Conservation Institute* e o instituto de lideranças *Getty Leadership Institute*, o qual está empenhado em educar museólogos e museólogas principiantes bem como propiciar o aperfeiçoamento a profissionais já experientes nesta área ... O bilionário Jean Paul Getty reuniu cerca de cinquenta mil obras de arte em seu museu *J. Paul Getty Museum*, sendo que o seu acesso, logo de início, foi oferecido gratuitamente ao grande público. As coleções concentraram peças de arte do período clássico ocidental, como esculturas, pinturas, desenhos, manuscritos e fotografias.” (<http://www.getty.edu/> em 31.05.2010)

também, a relevância da prática artística de ateliê, entendendo a produção da arte como um processo necessário para a compreensão da arte e da imagem. “Para a *Getty Foundation* a epistemologia da arte não se configura somente pelo fazer artístico. Segundo eles, é necessário também refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar e interpretar imagens para conhecer a arte, além de ser imprescindível entender o lugar da arte no tempo e na cultura.” (BARBOSA, 1996, p. 118-9)

Elaborou-se então uma proposta em que foram integradas a crítica, a estética e a história da arte: o *Discipline-Based Art Education* (DBAE). A arte é entendida como objeto do saber, incentiva e valoriza a busca do novo, a experimentação, o fazer artístico e as interpretações individuais. Segundo escreve Analice Dutra Pillar,

A adaptação da proposta do DBAE para o contexto brasileiro foi introduzida pela professora Ana Mae Barbosa. Na concepção original, o DBAE reúne quatro instâncias do conhecimento em arte: a produção, a crítica, a estética e a história da arte. No caso brasileiro, levando em conta a formação do arte-educador, uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Sendo assim, a nova concepção de ensino e de aprendizagem da arte foi denominada “Metodologia Triangular” por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. (PILLAR, 1994: p 3-5)

A dinâmica de qualificação docente do projeto ampliou o número de solicitações para que outras instituições de ensino superior do Brasil pudessem se transformar em pólos. Nestes pólos, pretendeu-se não apenas reproduzir o que recebem, mas também produzir conhecimento em conjunto com outras universidades, com o objetivo de desenvolver a criatividade, a crítica e a percepção dos alunos atendidos e também de seus professores. Isto permitiu o aparecimento de uma ambiguidade entre de um lado a autonomia dos pesquisadores, e de outro a manutenção da coordenação sobre as ações realizadas.

Segundo foi possível observar nos relatos dos Boletins e Informativos do Arte na Escola, em meados de 2004, a rede Arte na Escola contava com pólos em 17 Estados e no Distrito Federal. Com isso, ampliou-se significativamente o desenvolvimento de métodos e instrumentos que têm como norteadores o uso da imagem, a apreciação estética, o contexto histórico e social e a atribuição de sentido à leitura da imagem.

Considera-se que a apreciação estética e a prática artística são vitais para a formação dos sentidos e a humanização do indivíduo. Enquanto constrói sua percepção, o aprimoramento de seus sentidos aliado à aquisição de repertório imagético permite que vejamos na atividade artística aquilo que resulta da criação conjunta do olhar, do pensamento e da ação criadora. O indivíduo vive de forma intensa a representação de um universo que se origina de uma construção imagética, a qual atribui valores individuais.

Entende-se então que o processo da aprendizagem e da expressão artística acontece em estreita relação com o contexto no qual o indivíduo se insere, permitindo que a comunicação possa acontecer de forma a possibilitar ao indivíduo transitar entre diferentes manifestações artístico-culturais. É nesse contexto que o professor de arte pode vir a desempenhar a importante função de mediador de conhecimentos, sendo um agente facilitador para o acesso do aluno à imagem, permitindo que ele se relacione naturalmente com a arte.

A organização do Projeto Arte na Escola é orientada para a sustentabilidade e o funcionamento atualmente da Rede Arte na Escola⁵, através de parcerias e estratégias, que buscam definir responsabilidades e atribuições que vão desde o Instituto Arte na Escola e coordenações de pólos até a aplicação e execução de ações para a formação continuada dos docentes.

Ao Instituto Arte na Escola cabem funções específicas de avaliação e acompanhamento da execução dos programas implantados, além da manutenção da comunicação entre os pólos. Elabora e distribui material para o apoio da formação continuada dos professores e orienta os pólos a buscar formas para o investimento inteligente de recursos conseguidos pelas universidades.

Uma das características mais relevantes do Projeto Arte na Escola é a adaptabilidade histórica que vem sendo conseguida, quando do seu início em 1989, através de sua implantação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria

⁵ A Rede Arte na Escola – “Com 55 pólos espalhados por todo o Brasil – é formada por um museu e universidades conveniadas ao Instituto Arte na Escola. Ela é constituída por uma comunidade de professores de arte que trabalham com a finalidade de formar leitores visuais informados e reconhecem a importância da arte enquanto objeto de saber. Estes educadores acreditam que o ensino da arte desenvolve no aluno: habilidade perceptiva; capacidade reflexiva a consciência crítica e não se limita à auto-expressão e à criatividade.” (www.fiochpe.org.br em 31.05.2010)

com a Fundação lochpe e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O projeto precisou, no início, da captação de recursos para sua implantação. Aos poucos e com a vinda de novas universidades parceiras que seriam transformadas em pólos, os recursos em princípio aplicados no gerenciamento destes pólos passaram a ser substituídos ou complementados pela captação e gerenciamento financeiro feito pelas próprias instituições parceiras. Esta forma de gestão financeira gerou a independência dos pólos, e seu conseqüente desenvolvimento.

O Instituto Arte na Escola coordena todos os momentos da criação e do desenvolvimento dos pólos, mas ao priorizar a gestão da independência financeira de suas instituições parceiras, permite que a rede Arte na Escola expanda suas ações. Não existem salários ou gratificações para coordenadores de pólos e demais envolvidos na execução do projeto. Nas instituições de ensino superior, os envolvidos, que buscam discutir a arte na escola, desenvolvem suas atividades como parte das suas atribuições de ensino e extensão. Em algumas universidades, o projeto foi valorizado a ponto de a universidade atribuir horários de trabalho docente para alguns dos professores que dedicam seu tempo para os programas de capacitação de professores da rede pública de ensino.

Ainda, o Instituto Arte na Escola conta com um Conselho Deliberativo e uma Diretoria Executiva, além de diversos comitês que trabalham em diferentes ações como publicações, elaboração, distribuição e autoria de vídeos e material de apoio didático, mas cabe aos colaboradores voluntários o trabalho continuado de formação e multiplicação.

A Rede Arte na Escola tem sua ação revista e redirecionada com frequência, não só tendo em vista o planejamento e as metas de qualificação docente, mas antes disso, busca o aperfeiçoamento e a ampliação da própria rede, além da flexibilização das propostas e dos materiais produzidos, seguindo tendências metodológicas e de movimentos artísticos. Não é possível esquecer que, sendo a arte engajada e representativa de seu tempo, qualquer ação que procure trabalhar com a reflexão e a criação artística deve acompanhar este tempo.

Os pólos devem elaborar e executar programas e ações para a formação continuada, manter grupos de estudo, operacionalizar o acesso aos materiais de apoio

didático-pedagógico, além de buscar a integração e interação do Projeto Arte na Escola com as escolas da abrangência do pólo.

Cabe aos pólos incentivar a participação dos professores e fazer o encaminhamento de propostas para o Prêmio Arte na Escola Cidadã e outras ações de divulgação dos resultados obtidos através eventos e ações de capacitação docente.

O pólo Arte na Escola conta com um Coordenador Geral e um Coordenador Pedagógico, que fazem as articulações necessárias com a Rede Arte na Escola e as ações planejadas. Também supervisionam o trabalho do videotecário e de bolsistas selecionados. Cabe ao videotecário, um funcionário da instituição conveniada, gerenciar o acervo de vídeos para empréstimos, programar e produzir eventos para a divulgação do acervo. Os bolsistas, por sua vez, devem organizar e produzir bancos de imagens fixas, além de apoiar ações de formação profissional e atividades administrativas quando solicitado pelo coordenador do projeto na instituição.

Os pólos são responsáveis ainda pela elaboração de palestras, cursos e ações que possam atrair não só professores de arte, mas também alunos dos cursos de Licenciatura em Arte, futuros agentes de transformação da realidade artística e cultural.

Ao reconhecer a necessidade de transformação para adaptação ao meio e à clientela que pretende atingir, o Projeto Arte na Escola vem desde seu início pensando em formas de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de os professores pensarem e de atuarem com autonomia. Pretende-se respeitar a diversidade cultural e artística dos alunos, professores e instituições parceiras.

O Projeto Arte na Escola vem percebendo e acompanhando as transformações na escola, na sociedade e na formação de alunos e professores e, da mesma forma, vem implantando mudanças em seus pólos de trabalho, nas abordagens metodológicas para o ensino da arte e na elaboração de materiais e meios para que a aprendizagem se efetive. Uma das mudanças mais importantes foi a elaboração da Pasta Arte br, um material impresso que pertence ao professor e pode ser usado segundo os seus critérios.

Também são desenvolvidas ações/estratégias para qualificar os professores através da educação continuada, apoiando atividades e estudos com o objetivo de

instrumentalizar os docentes através da midiateca/DVD-teca, materiais de apoio, Pasta Arte br, pesquisas e consultas feitas pela *internet*, além de eventos, cursos e palestras.

Entende-se que assim ocorre a disseminação de ações e materiais através da Rede Arte na Escola que vem articulando e agregando universidades, instituições de ensino e cultura, atuando como mediadora e incentivadora em realizações propostas por instituições colaboradoras, como também no reconhecimento de resultados apresentados em eventos, como por exemplo, o Prêmio Arte na Escola Cidadã.

Foi possível perceber que aconteceram alterações em relação à clientela objetivada com o início do projeto que, inicialmente, era de professores de arte e seus respectivos alunos, e que agora vem sendo ampliada, atingindo prioritariamente professores da rede pública de ensino. Outros públicos que foram sendo agregados foram os educadores de museus, de instituições culturais e de organizações não governamentais, além de um vasto número de interessados em arte que passaram a ter acesso aos boletins eletrônicos, eventos e demais ações do projeto.

1.1 Pasta Arte br: uma apresentação

Segundo o Instituto Arte na Escola, a Pasta Arte br foi desenvolvida com o objetivo de promover o contato de professores com a leitura de imagens e fornecer material de apoio para fundamentar o trabalho na sala de aula, conforme o texto a seguir revela:

O arte br foi criado para subsidiar o professor na sua prática docente. Trata-se do primeiro material educacional disponível no Brasil que traz importantes obras do século XX pertencentes a acervos de museus das várias regiões brasileiras disponibilizado para as escolas de todo o país. Ele mostra caminhos para que o professor se aproprie dos universos da arte por meio da leitura de imagem, convidando-o a atuar como pesquisador de arte e co-autor dos conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas.

(www.artenaescola.org.br/mediateca_artebr.php em 20.11.2011)

Entende-se que o ensino e a apreciação da arte requerem do professor a capacidade de compreensão das transformações da sociedade. “Escola e educador tem papel central quanto a oportunizar a qualificação de seu próprio desempenho na relação com a linguagem da arte.” (BUORO, 2002, p. 50)

A metodologia proposta inicialmente para a aplicação do material pedagógico Pasta Arte br contempla várias possibilidades – leitura com base na percepção; relações entre contextos procurando construir uma rede de significados; construção de “histórias”, relações individuais para a imagem; elaboração de objetos e sugestões para o fazer artístico. O projeto incentiva a troca de impressões e a socialização dos conteúdos com outros professores, por meio do diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do conhecimento. A leitura das imagens se beneficia de visitas a museus para realização de um trabalho de identificação e compreensão das diferenças entre obras originais e as reproduções. Este processo procura promover a re-elaboração de conteúdos simbólicos individuais do que é visto ou construído, usando como base para a contextualização e abordagem histórica e a identificação e utilização de vários meios e mídias para o estudo e a expressão prática do que é percebido, segundo o material explicativo contido na pasta. (Pasta Arte br, 2003)

A Pasta Arte br é composta, de uma pasta de papel cartão (cartão supremo), tamanho A3 com alça para transporte e fecho de plástico contendo:

- Sumário Visual para orientação e utilização da pasta (Figura1 a 03)
- 12 cadernos com sugestões e orientações metodológicas e de pesquisa; (Figura4 a 11)
- 24 reproduções em pranchas A3;
- 12 reproduções A5;
- Material para orientação histórica, e de pesquisa – linha do tempo histórica de 1870 a 2002 e linha do tempo Arte de 1874 a 2001 (Figura12)
- Mapa do Brasil com a localização dos museus que mantêm as obras:

- Museu de Arte de Belém, Museu de Arte Contemporânea do Ceará
- Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães no Recife

- Museu Nacional de Belas – Artes e Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro,
- Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu de Arte de São Paulo
- Museu de Arte de Santa Catarina
- Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli
- Museu de Arte Contemporânea de Goiás, Museu de Arte de Brasília
- Museu Alfredo Andersen em Curitiba
- Museu da Imagem e do Som em Curitiba que não consta no Mapa de distribuição (Figura 13).

Obras que compõe a pasta:

- **Alfredo Volpi**, “Pássaro de Papelão” – Museu de Arte de Santa Catarina
- **Iberê Camargo**, “Carretel azul” – Museu de Arte de Santa Catarina
- **Miguel Rio Branco**, “Amaú turn around” – Museu de Arte de Santa Catarina (Figura14)
- **Eugênio Sigaud**, “Acidente de trabalho” – Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro
- **Djanira da Motta e Silva**, “Olaria” – Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro
- **Sebastião Salgado**, sem título – Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro
- **Vicente do Rego Monteiro**, “Ceia eucarística” Museu de Arte Contemporânea de Goiás
- **Rubem Valentim**, “Logotipos poéticos da cultura afro-brasileira” – Museu de Arte Contemporânea de Goiás
- **Claudia Andujar**, sem título – Museu de Arte Contemporânea de Goiás
- **Cido Meireles**, “Zero cruzeiro” – Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli
- **Jac Leirner**, “Little pillow” – Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli

- **Rubem Grilo**, “Malabarismo” – Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli
- **Hélio Oiticica**, “B33 Bólide Caixa 18” – Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães em Recife
- **Raimundo Cela**, “Retirantes” – Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães em Recife
- **Vik Muniz**, “Sócrates” – Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães em Recife
- **Tarsila do Amaral**, “O Touro” – Museu de Arte de São Paulo
- **Nelson Leirner**, “A-doração” – Museu de Arte de São Paulo
- **Francisco Brennand**, “Oficina Cerâmica Francisco Brennand” (detalhe doTemplo) foto – Museu de Arte de São Paulo
- **Lívio Abramo**, “Rio” - Museu de Arte de Brasília
- **Cristiano Mascaro**, “Viaduto do Chá” – Museu de Arte de Brasília
- **Lucio Costa**, “Plano Piloto de Brasília” – Museu de Arte de Brasília
- **Cândido Portinari**, “Festa de Iemanjá” – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
- **Rodolfo Chambelland**, “Baile à fantasia” – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
- **Jean Manzon**, “Calçada/Manaus” – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
- **Lasar Segall**, “Navio de emigrantes” – Museu Alfredo Andersen em Curitiba
- **Alfredo Andersen**, “Duas raças” – Museu Alfredo Andersen em Curitiba
- **Mário Cravo Neto**, “Fábio” – Museu da Imagem e do Som em Curitiba
- **Eliseu Visconti**, “A Providência guia Cabral” – Pinacoteca do Estado de São Paulo
- **Alberto da Veiga Guignard**, “Noite de São João” – Pinacoteca do estado de São Paulo
- **João Câmara**, “Retrato silencioso” – Pinacoteca do Estado de São Paulo

- **Frans Krajcberg**, Sem título – Museu de Arte Contemporânea do Ceará em Fortaleza
- **Siron Franco**, “Salvai nossas almas 1” – Museu de Arte Contemporânea do Ceará em Fortaleza
- **Roberto Burle Marx**, “Obra paisagística de Burle Marx” (fragmento) – Museu de Arte Contemporânea do Ceará em Fortaleza
- **Oswaldo Goeldi**, “Noturno” – Museu de Arte de Belém
- **Hugo Denizart**, “Regiões dos desejos” – Museu de Arte de Belém
- **Luis Braga**, “Miriti bonecos dançando” - Museu de Arte de Belém



Figura1 - Sumário Visual para orientação de uso da Pasta Arte br.

Apresenta todas as obras que compõe a pasta, organizadas de acordo com o tema e posicionadas sobre as cores que determinam os cadernos de orientação para o professor.

Fonte: Instituto Arte na Escola - 2003

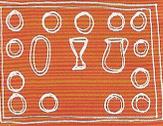
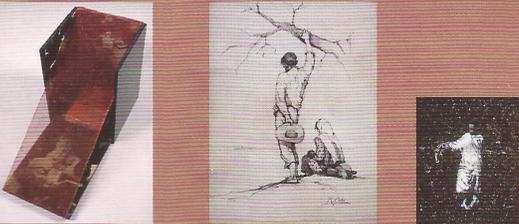
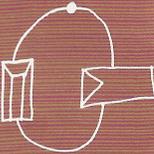
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Infância</p>	<p><i>Agora eu era</i></p> <p>Alfredo Volpi, "Pássaro de papelão"</p> <p>Iberê Camargo, "Carretel azul"</p> <p>Miguel Rio Branco, "Amaú turn around"</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Trabalho</p>	<p><i>Colher o pão de cada dia</i></p> <p>Eugênio Sigaud, "Acidente de trabalho"</p> <p>Djanira da Motta e Silva, "Olaria"</p> <p>Sebastião Salgado, sem título</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Religião</p>	<p><i>Além do jardim</i></p> <p>Vicente do Rego Monteiro, "Ceia eucarística"</p> <p>Rubem Valentim, "Logotipos poéticos da cultura afro-brasileira"</p> <p>Claudia Andujar, sem título</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Capital e Trabalho</p>	<p><i>O outro lado da moeda</i></p> <p>Cildo Meireles, "Zero cruzeiro"</p> <p>Jac Leirner, "Little pillow"</p> <p>Rubem Grilo, "Malabarismo"</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Exclusão/ Inclusão Social</p>	<p><i>Circuito integrado</i></p> <p>Hélio Oiticica, "B33 Bólide Caixa 18"</p> <p>Raimundo Cela, "Retirantes"</p> <p>Vik Muniz, "Sócrates"</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Imaginário</p>	<p><i>Mundos imaginados</i></p> <p>Tarsila do Amaral, "O Touro"</p> <p>Nelson Leirner, "A-doração"</p> <p>Francisco Brennand, "Oficina Cerâmica Francisco Brennand" (detalhe do Templo)</p>		

Figura2 - Sumário Visual (detalhe)

Fonte: Instituto Arte na Escola

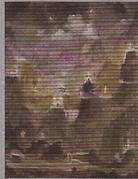
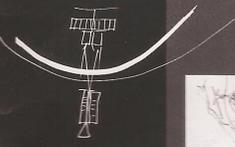
	  	<p><i>De todos um pouco</i></p> <p>Lasar Segall, "Navio de emigrantes"</p> <p>Alfredo Andersen, "Duas raças"</p> <p>Mário Cravo Neto, "Fábio"</p>	<p>Formação Étnica</p>
	  	<p><i>Histórias em torno da história</i></p> <p>Eliseu Visconti, "A Providência guia Cabral"</p> <p>Alberto da Veiga Guignard, "Noite de São João"</p> <p>João Câmara, "Retrato silencioso"</p>	<p>História</p>
	  	<p><i>Abre as asas sobre nós</i></p> <p>Lucio Costa, "Plano Piloto de Brasília"</p> <p>Lívio Abramo, "Rio"</p> <p>Cristiano Mascaro, "Viaduto do Chá"</p>	<p>Cidade</p>
	  	<p><i>Entre o mar e a calçada</i></p> <p>Cândido Portinari, "Festa de Iemanjá"</p> <p>Rodolfo Chambelland, "Baile à fantasia"</p> <p>Jean Manzoni, "Calçada/Manaus"</p>	<p>Festa</p>
	  	<p><i>Cicatrizes</i></p> <p>Frans Krajcberg, sem título</p> <p>Siron Franco, "Salvai nossas almas 1"</p> <p>Roberto Burle Marx, "Obra paisagística de Burle Marx" (fragmento)</p>	<p>Natureza</p>
	  	<p><i>Espelho no espelho</i></p> <p>Oswaldo Goeldi, "Noturno"</p> <p>Hugo Denizard, "Regiões dos desejos"</p> <p>Luiz Braga, "Miriti bonecos dançando"</p>	<p>Subjetividade/ Alteridade</p>

Figura 3 - Sumário Visual (detalhe)

Fonte: Instituto Arte na Escola

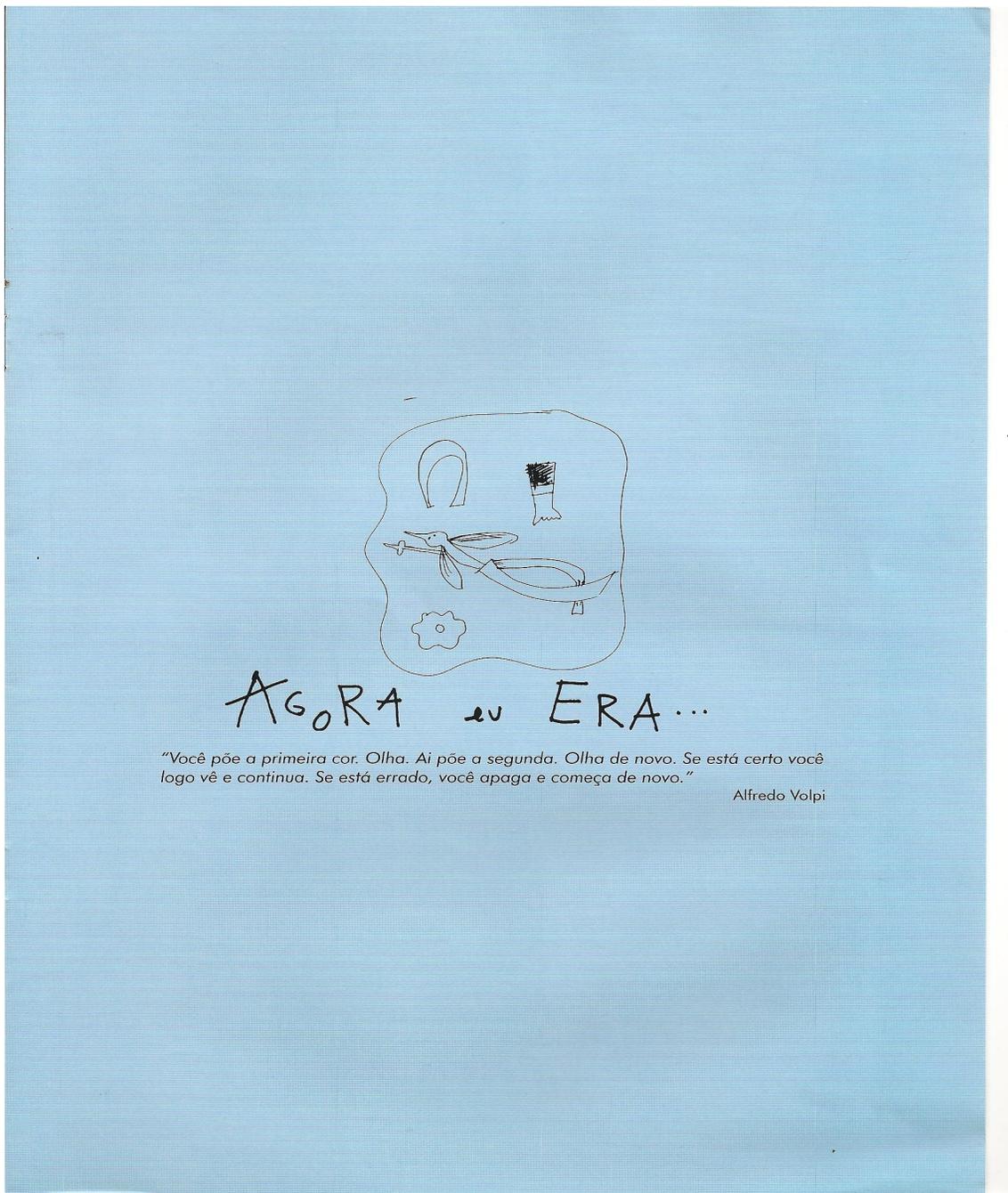


Figura 4 - Capa do Caderno de orientação para o professor - Agora eu Era...

Fonte: Instituto Arte na Escola

Professor, este Caderno de estudos é seu. Use-o para questionar, pesquisar, aprofundar, ampliar seus conhecimentos e para preparar suas aulas.

Caderno de estudos do professor

Pegue a prancha com a imagem de Alfredo Volpi.

O olho, o que vê?



O seu olho, o que vê?

Observe a imagem, olhando-a por um longo tempo.

Mostre-a a seus alunos e estimule-os a falar livremente sobre ela.

Depois veja...

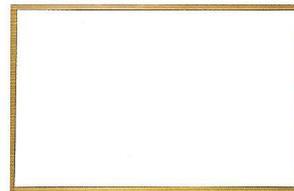
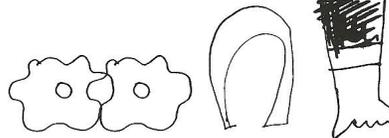


... que a pintura é plana
... que há vários elementos pintados no espaço da tela
... que a pintura está cheia de figuras*...

- Mastro de barco, enrolado com fita em posição horizontal...
- Listras finas, verdes, horizontais...
- Listras grossas marrom-terroso...
- Retângulo azul claro horizontal...
- Retângulo azul escuro horizontal...

Veja também:

- que uma delicada moldura* marrom envolve a pintura
- que a técnica usada é *têmpera** sobre tela (49,8 x 73,0 cm)
- que a tela foi pintada em 1955



Leia o título da pintura: "Pássaro de papelão"

O olho, o que percebe?

O seu olho, o que percebe?

Um pássaro de papel que lembra um brinquedo popular, presente nas barraquinhas em certas festas populares do país.

Ferradura e figa: objetos mágicos.

Uma pintura que deixa ver os gestos de pinceladas.

Camadas de tintas sobrepostas, transparências*, opacidades*.

Uma pintura que faz parte de uma das séries* de pinturas que Alfredo Volpi realizou sobre o tema "Brinquedos populares".

Volpi é um entre muitos pintores brasileiros que pintam paisagens, retratos, santos, barcos, casas, brinquedos, mastros, bandeirinhas... Se caminarmos na linha do tempo da produção desse artista, veremos que ele começa seu percurso com pinturas conhecidas como figurativas e pouco a pouco passa a produzir pinturas conhecidas como abstratas*.*

Releia a citação que abre este Caderno. É uma resposta de Volpi a uma pergunta do crítico Olívio Tavares de Araújo, que queria saber como o artista escolhia as cores em seu trabalho.

Volpi respondeu com o olhar de pintor que sabe pintar:

Olha... Olha de novo... logo vê... apaga... e começa de novo.

Cor é relação. Volpi via cada cor e todo o conjunto das cores em relação umas com as outras.

*Vá para Chave de palavras

Figura 5 - Página do Caderno de orientação para o professor – Agora eu era...

Fonte: Instituto Arte na Escola

Veja a imagem de Iberê Camargo.



Observe a pintura, olhando-a por um longo tempo.
Mostre-a a seus alunos, deixando que eles a olhem.
Estimule-os a falar livremente sobre ela.

Iberê pinta formas com cores escuras... abstrações... imaginação do artista?

Você consegue perceber objetos nas formas pintadas por Iberê?

Quais objetos você reconhece?

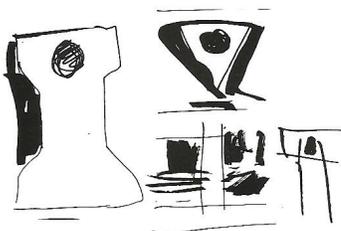
Essas formas-figuras constroem um ritmo* na superfície da pintura.

O olho do leitor caminha pela pintura no ritmo marcado por essas formas-figuras.

Iberê Camargo parece ter usado camadas grossas de tinta... Perceba as marcas das pinceladas do artista...

Leia agora o título da pintura: "Carretel azul".

*Assim como Volpi, também Iberê começou pintando imagens que lembram objetos conhecidos.
Ao longo do tempo, ele também se tornou um pintor de imagens que nem sempre conseguimos reconhecer.*



Na série "Carretéis", podemos perceber o percurso de Iberê, da figuração à abstração. "Carretéis" nasce de uma imagem de infância, que ficou gravada na memória do artista: ele brincava com os carretéis que sobravam das costuras da mãe. Nas primeiras pinturas sobre esse tema, os carretéis parecem parados na tela. Nas pinturas finais, eles se tornam formas abstratas, que voam nos espaços das pinturas.

Veja a imagem no cartão.



corpo...
torção...
tensão*...
luz...
cores...
cenário...
roupas...

Fotografia é luz. É imagem gravada pela luz.

Peça a seus alunos que comentem a imagem da foto de Rio Branco.

Peça-lhes também que estabeleçam relações entre a foto e as duas pinturas.

Figura 6 - Página do Caderno de orientação para o professor – Agora eu era...

Fonte: Instituto Arte na Escola



... também conta uma história

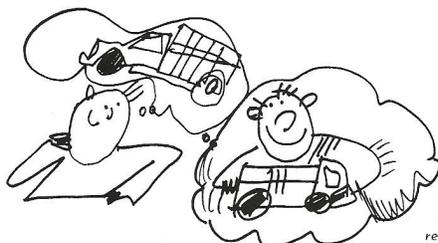
Escrever sobre as imagens lidas é um exercício que torna possível organizar as idéias e as relações que surgem no percurso da leitura.

Peça a seus alunos que escrevam um texto em 3 partes:

- Primeira parte: falando sobre as imagens lidas.
- Segunda parte: relacionando-as com o tema Infância.
- Terceira parte: contando uma lembrança de sua própria infância.

Memórias à vista

A memória contém a história de nossas vidas. Esta proposta tem seu foco na memória visual.



1. Peça a seus alunos que lembrem da imagem de um brinquedo com que brincam ou brincavam.

2. Cada um deve procurar resgatar as brincadeiras que faz ou fazia com ele (movimentadas/paradas, rápidas/lentas, no chão/no ar/na água, individuais/em grupo).



3. Manchem cartolinas (pelo menos duas por aluno) com tintas espessas de cores diversas. Usem pincéis largos, buchas, esponjas.



4. Secos os papéis, juntem todos no centro da sala. Uma parte deles será usada mais tarde. A outra será recortada com tesouras nos formatos desses brinquedos lembrados.



5. Disponibilize as folhas inteiras que sobraram, para que os alunos realizem a montagem dos recortes sobre elas.



6. Exponha os trabalhos. Realize sua leitura com a turma, deixando o autor do trabalho lido para falar por último.

7. Avalie, revendo o processo vivido e percebendo com o grupo como as memórias se tornaram imagens.



Figura 7 - Página do Caderno de orientação para o professor – Agora eu era...

Fonte: Instituto Arte na Escola

Sobrevôos

Vimos na pintura de Volpi a imagem de um brinquedo-pássarinho, que ganha movimento na mão das crianças: voa sustentado por uma vareta em que se amarra um barbante. Se vocês tivessem esse brinquedo na mão e girassem a vareta, ele se movimentaria pelo espaço em todas as direções. O exercício proposto pede que seus alunos pintem o voo de um brinquedo-pássaro sobre uma folha de papel. *Só o voo.*

1. O material necessário é: uma folha de papel cartão, papelão ou cartolina, guache ou outras tintas, pincéis variados...

2. Preparem tintas de diferentes cores, misturando cola branca ou areia fina (para obter uma textura diferente).

3. Peça a seus alunos para realizarem a pintura que mostre os movimentos, as direções e as intensidades* dos vãos imaginados dos brinquedos-pássaros. Estimule-os a usarem as cores das tintas para expressar alguns desses significados (alto/baixo, forte/fraco, pesado/leve, lento/rápido, uniforme/irregular...).

4. Exponha os trabalhos e, junto, a prancha com a imagem de Volpi. Pense que essa organização deve dar a idéia do movimento dos vãos de brinquedos-pássaros.

5. Avaliem juntos os vãos. Os de Volpi... os dos alunos. Os de Iberê... os dos alunos. Os de brinquedos... os da sala de aula... Vãos... Vãos... Sobrevôos.

Arte postal*

Percebemos em "Amaú turn around" de Miguel Rio Branco, a denúncia de uma situação incômoda para nós, cidadãos brasileiros. Pense com os alunos sobre a infância: feliz/infeliz, abandonada/acompanhada, anunciada/denunciada, violentada/amparada... Pense na infância ao redor de vocês: pessoas e famílias morando nas ruas, crianças fora da escola, trabalhando... Este exercício trata dessa questão.

1. Peça a seus alunos que observem cuidadosamente o lugar em que moram...

2. ... que recolham impressões e imagens que mostram infâncias...

3. ... e construam envelopes (cada aluno faz o seu) de variados tamanhos.

4. Depois, que desenhem as imagens recolhidas do lado de fora dos envelopes, deixando espaço para nome e endereço.

5. Peça para juntarem palavras e frases às imagens. Lembre que esse trabalho deve impressionar quem vai recebê-lo.

6. Selecione com seus alunos os destinatários* das cartas: prefeito, diretor da escola, vereadores, deputados e mesmo o presidente da república.

7. Exponha os envelopes na escola por um determinado tempo.

8. Envie-os pelo correio.

9. Avalie se seus alunos perceberam essas relações.

Os envelopes estão cheios de denúncias por fora e vazios de anúncios por dentro. Pode ser um modo de mostrar a ausência de atitudes, de nós, cidadãos, e do poder público, com relação à infância brasileira. Os "dentros" e os "foras" dos envelopes podem provocar reflexões dentro e fora da escola.

O olho que pensa,
a mão que faz, o corpo que inventa

Figura 8 - Página do Caderno de orientação para o professor – Agora eu era...
Fonte: Instituto Arte na Escola

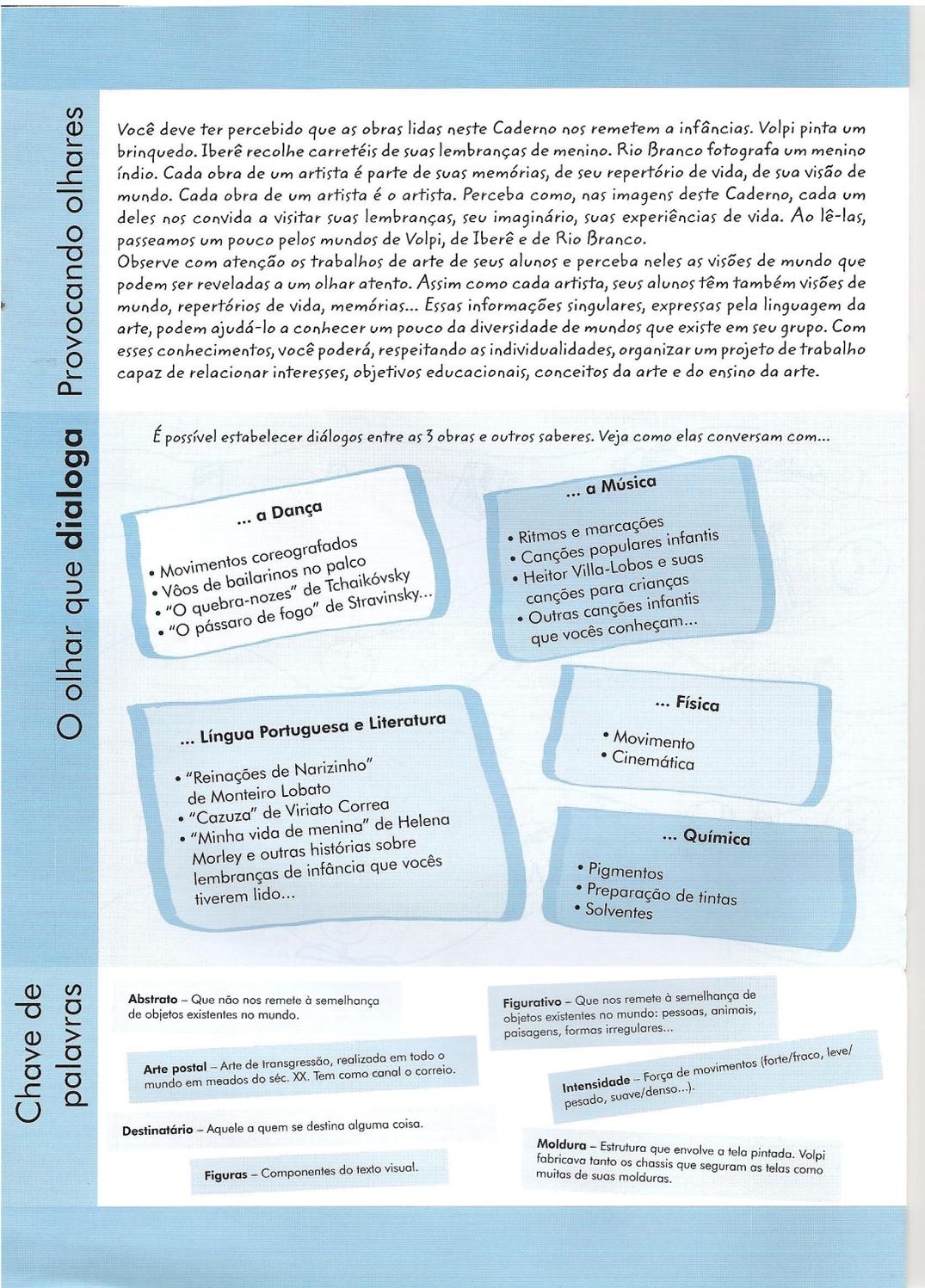


Figura 9 - Página do Caderno de orientação para o professor – Agora eu era...

Fonte: Instituto Arte na Escola

Museu de Arte de Santa Catarina Florianópolis



- A obra "Amaú turn around" de Miguel Rio Branco, pode ser vista nesse museu.
- O Museu de Arte de Santa Catarina nasce do Museu de Arte Moderna de Florianópolis, em 1949. No início ele é um museu municipal, tornando-se estadual em 1970.
- O MASC está vinculado à Fundação Catarinense de Cultura.
- Possui um acervo de artistas brasileiros modernos e contemporâneos e um acervo representativo da arte catarinense.



Sobre Iberê...

"Em seu ateliê em Porto Alegre, aponta-me uma tela que acabara de retocar pela enésima vez, me diz: 'Parecia, de início, que eu ia pintar uma alvorada. Terminei fazendo um noturno. O que posso fazer? Tenho uma visão trágica da vida.'"

Frederico de Moraes

Lendo a citação acima, podemos perceber que há, na produção de Iberê Camargo, um processo de muitos pensamentos que se entrecem, de muitas pinturas que se entrelaçam, de muito fazeres e saberes que aparecem na expressão "pela enésima vez". Assim, uma alvorada pode virar um noturno, uma pintura pode se tornar outra, o pintor vai se pintando, a pintura vai se tornando o artista...

*"Eu não pinto modelos, pinto emoções."
"Pinto porque a vida dói."*

Iberê Camargo

Retome o processo vivido com seus alunos, revendo a presença de Infância nas obras de Volpi, Iberê e Rio Branco.

Infância-brinquedos de Volpi
Infância-memórias de Iberê
Infância-denúncias de Rio Branco
Infâncias de seus alunos....

na escola...
na sala de aula...
nas casas...
nas ruas...
nas cidades...
no mundo e nos mundos das pessoas...

Opacidade – Efeito que não permite que a luz reflita ou atravesse uma superfície.

Têmpera – Antiga técnica de produção de tintas em que se misturam pigmentos naturais e ovo.

Tensão – Relação de forças construída pelos elementos da linguagem visual.

Transparência – Efeito de luminosidade de uma camada de matéria que deixa ver outras camadas por baixo.

Ritmo – Repetição de elementos visuais no ato da leitura da imagem, num determinado espaço ou obra.

Série – Conjunto de obras com o mesmo tema.

Singela – Simples.

De olho no museu

O olho que refaz o percurso

Chave de palavras

Figura 10 - Página do Caderno de orientação para o professor – Agora eu era...

Fonte: Instituto Arte na Escola

**Linha da vida/
tempo das obras**

O olhar que descobre

LIVROS

- ARAÚJO, Olívio Tavares de. "Dois estudos sobre Volpi". São Paulo: Funarte, 1986. (Col. Contemporânea 2)
- "Arte Postal". In: "24ª Bienal de São Paulo". São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1981.
- BERG, Evelyn et alii. "Iberê Camargo". Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional de Artes Plásticas/MARGS, 1985.
- BUORO, Anamelia B. "Olhos que pintam". São Paulo: Educ/Cortez, 2002.
- BRANCO, Miguel Rio. "Miguel Rio Branco". São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. "Silent book". São Paulo: Cosac & Naify, s.d.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. "Noemia Varela e a arte". Belo Horizonte: C/Arte, 2001.
- HONNEF, Klaus. "Arte contemporânea". Colonia: Taschen, 1992.
- MAMMI, Lorenzo. "Volpi". São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- REBOUÇAS, Moema. "Contratos na pintura: o caso de Volpi". In: "Galáxias 2", São Paulo: Educ, 2001.
- ROESLER, Sílvia. "Iberê Camargo: desassossego do mundo". São Paulo: Memorial de Livros, 2001.

SÍTIOS

- Sobre arte e artistas <http://www.itaucultural.org.br/enciclopedia>
- Sobre arte postal <http://www.mac.usp.br/exposicoes/00/aconceitual/exposicao/postal/>
- <http://sampa3.prod.am.gov.br/ccsp/virtuais/pinaco/menupost.htm>
- <http://www.mauc.ufc.br/expo/2002/02/postal.htm>
- Sobre Volpi <http://www.uol.com.br/bienal/24bienal/nuh/enuhvolpi01.htm>
- Sobre Miguel Rio Branco <http://www.uol.com.br/bienal/24bienal/bra/ebraoutbran01.htm>
- Sobre Museus <http://www.mac.usp.br/>
- <http://iberecamargo.uol.com.br/>

Patrocínio:

Realização:

Publicação integrante do projeto **arte br** desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola. Todos os direitos reservados.
Alameda Tietê, nº618 – Casa 1 – CEP 01417-020 – São Paulo-SP – Tel. (0 XX 11) 3060-8388
www.artenaescola.org.br

Figura 11 - Página do Caderno de orientação para o professor – Agora eu era...

Fonte: Instituto Arte na Escola

Linha do tempo

	1874 Impressionismo 1893 I Bienal de Veneza 1899 "A Providência guia Cabral" Eliseu Visconti	1870 A ópera "O guarani" de Carlos Gomes estréia no teatro Scalla, de Milão, Itália
	1905 Expressionismo Fovismo	1901 Guglielmo Marconi inventa o rádio Euclides da Cunha publica "Os sertões"
	1907 Cubismo 1910 Vanguarda russa 1913 "Baile à fantasia" Rodolfo Chambelland	1905 Einstein anuncia a Teoria da Relatividade 1906 Santos Dumont voo sobre Paris no avião 14-Bis
	1916 Dada	1910 Revolução mexicana 1913 Henry Ford inaugura a primeira linha de montagem de automóveis nos EUA 1914 Começa a Primeira Guerra Mundial
	1919 Bauhaus 1920 Construtivismo	1917 Revolução russa Exposição de Anita Malfatti em São Paulo Primeira gravação de um samba no Brasil – "Pelo telefone", de Donga e Mauro de Almeida
	1922 Semana de Arte Moderna	1918 Fim da Primeira Guerra Mundial
	1924 Surrealismo 1925 "Ceia eucarística" Vicente do Rego Monteiro	1921 Monteiro Lobato escreve "O Sítio do Pica-Pau-Amarelo"
	1928 "O touro" – Tarsila do Amaral Manifesto Antropofágico	1923 Surge a primeira rádio do Brasil, a Rádio Sociedade, no Rio de Janeiro 1924 Coluna Prestes
	1930 Arte Concreta	1926 A TV é inventada 1927 Estréia nos cinemas "The Jazz Singer", o primeiro filme sonoro
	1932 "Duas raças" Alfredo Andersen 1935 Grupo Santa Helena 1937 Família Artística Paulista	1928 Stálin assume o poder na União Soviética 1929 Quebra da Bolsa de Nova York É lançado o filme "O Encouraçado Potenkin", de Sergei Eisenstein
	1939 "Navio de emigrantes" Lasar Segall	1930 Revolução de 1930 Getúlio Vargas assume o poder 1931 O Cristo Redentor é inaugurado no Rio de Janeiro 1932 Franklin Roosevelt torna-se presidente dos EUA
		1936 Guerra Civil Espanhola 1937 Vargas decreta o Estado Novo Picasso pinta "Guernica" 1938 Orson Welles transmite uma invasão marçiana fictícia pelo rádio – milhares de pessoas levam o programa a sério 1939 Começa a Segunda Guerra Mundial

Figura 12 - Primeira parte da linha do tempo que integra a Pasta Arte br de 1870 a 1939.

Fonte: Instituto Arte na Escola



Figura 13 – Mapa com a localização dos museus apresentados nos cadernos da Pasta Arte br.

Fonte: Instituto Arte na Escola

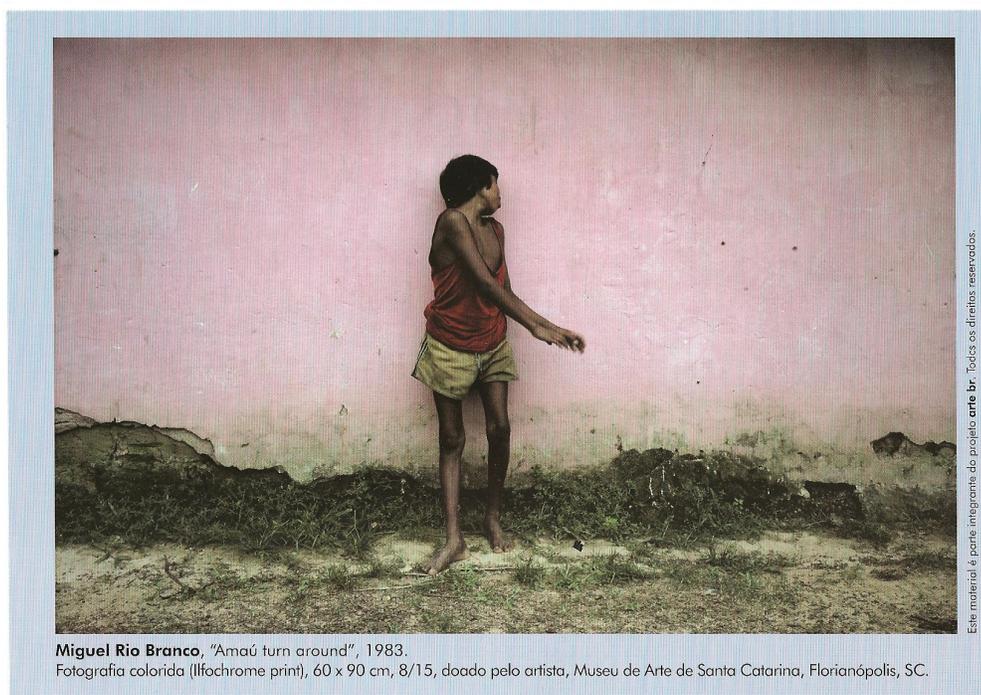


Figura14 - Miguel do Rio Branco, "Amaú turn around", 1983
Encontra-se no Museu de Arte de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
Fonte: Instituto Arte na Escola - 2003

CAPÍTULO 2 – A IMAGEM NO ENSINO DA ARTE

Muito do que se aprende é através daquilo que conseguimos captar do mundo, e o mundo se apresenta a nós através de nossos sentidos, é através da percepção dos saberes sensíveis que nos apropriamos do mundo e concebemos significações. Vivemos uma constante separação entre o mundo do inteligível e o mundo do sensível, o que pode se transformar em um obstáculo da percepção influenciada pelos apelos da modernidade de nossa sociedade ocidental que traz sensações imediatas, instantâneas e dificulta interpretações e a reaproximação do que traduz o homem.

A beleza, ou o sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos. Reino, contudo, desprezado e até negado pela forma reducionista de atuação da razão, segundo os preceitos do conhecimento moderno. O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos – conceituais de se conceber as significações... Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto. (DUARTE JR., 2001, p.163)

A leitura da imagem é precedida por uma percepção artística/estética e pode ser estimulada, transformando assim o observador em um “leitor significativo”, alguém que é também responsável pela autoria das relações significativas que são estabelecidas com a imagem, em um processo gerador de sentido.

Para que a atribuição de sentido, a reflexão sobre o que é visto, seja construída, devem ser consideradas as formas de leitura e aproximação da imagem, a reflexão sobre seu conteúdo e o percurso para expressar o que é visto. Assim, traduzem-se as significações em palavras ou no objeto que fundamenta e que gera a re-significação, o juízo estético ou as alternativas (originais) utilizadas no fazer artístico que resulta.

O termo imagem tem muitas definições, muitos significados, mas vários apresentam traços em comum. A elaboração do que se compreende por imagem passa

pelo sujeito, o que pode imprimir sentidos diversos, conteúdos distintos a um mesmo suporte ou objeto-imagem, *imago*.

O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos... Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLY, 1996, p. 13)

O ser humano está rodeado de imagens e representações desde a antiguidade quando ao deixar a marca de suas mãos ou modelar e esculpir objetos construía algo que poderia ser lido, interpretado por outros e que permaneceria aberto à significação através do tempo.

Com Platão a imagem é uma projeção mental, a essência dos objetos, o *eidos*, raiz do termo *idea* ou *eidea*, chega a inteligência por meio dos sentidos, comunica-se com o sensível, mas pertence ao mundo das ideias escapando da servidão da matéria. Aristóteles, ao contrário, considerava a imagem como algo diretamente ligado aos sentidos, aproximando-os ao caráter prático da obra, ao depender da realidade para existir, determinada pela matéria e a forma, organizadas pelas necessidades humanas.

A MATÉRIA (*hyle*, em grego, que significa madeira ou material), o estofado das coisas, o material de que são feitas, nada pode gerar por si mesma. Simples potência ou possibilidade, a matéria, cujo sentido metafísico tem por base a conotação artesanal de *hyle*, necessita de uma FORMA (*morphe*), que a delimite e determine. Longe estamos, porém, do universo platônico, em que a FORMA, como IDÉIA, subsiste separada das coisas, no mundo inteligível. Para Aristóteles, ela não é essência universal, mas princípio ativo, verdadeiro ato que determina a matéria ou POTÊNCIA, atualiza as aptidões nela esboçadas e produz um ser perfeito, substancial. A FORMA é causa intrínseca do nascimento, crescimento e conservação dos seres naturais. Ela é para empregarmos a palavra consagrada, que significa princípio originário e organizador, *Enteléquia*. A alma, por exemplo, que anima ou dá vida ao organismo, é a forma, a enteléquia do corpo... Essas mesmas causas naturais, MATÉRIA e FORMA, aplicam-se à arte. Nesta última, a forma se identifica com a IDÉIA concebida pelo artista. Ela é, portanto, um ato de sua inteligência que, através da *práxis* produtiva, determina a matéria, gerando um novo ser, que denominamos OBRA. (NUNES, 1983, p. 27)

Imagem, forma e conteúdo integram o que é visto pelo observador e o que será fundamental para a leitura e a interpretação da narrativa da imagem. A imagem pode ser definida enquanto representação, a representação de algo no pensamento, daquilo que guarda em si possibilidades de interpretação.

Quando questionamos a imagem enquanto representação da visualidade de algo, estamos atribuindo a ela propriedades específicas do que denominamos forma – limites exteriores da matéria, feitio, configuração, aspecto particular que permite a distinção de uma coisa da outra.

De acordo com o Dicionário Aurélio, a MATÉRIA pode ser qualquer substância que ocupe um lugar no espaço e que possa receber uma certa forma, é aquilo que pode ser modificado, transformado ou ainda utilizado pelo trabalho do homem para um fim, enquanto que FEITIO está relacionado à mão de obra do ser humano, ao trabalho do artista que atribui certa configuração – feição a matéria, e a CONFIGURAÇÃO a forma visível do exterior de um corpo. (FERREIRA, 1988)

Segundo a filosofia e particularmente a metafísica, a matéria é aquilo que dá origem a algo e a forma o que determina a matéria. Para a lógica, a forma é o que permanece inalterável; já para a estética, corresponde ao estilo, a linguagem utilizada.

A forma pode ser definida como a figura ou a linguagem visual do conteúdo. De um modo mais prático, ela nos informa sobre a natureza da aparência externa de alguma coisa. Tudo o que se vê possui forma. (FERREIRA, 1988, p. 304)

Herbert Read (1981) diz que a forma alcança um limite por si mesma, pertence à essência do ser que passa por processos de criação e combinação para chegar a sua eficiência ou utilidade, elevando-a a “forma-em-si” com objetivos e funções em si mesma e que pode ter alterada sua significação de acordo com a percepção e a sensibilidade do indivíduo. Acontece na transformação física da matéria e na elaboração mental do objeto, da imagem, através da capacidade de discriminação entre uma forma e outra, com base na educação, no treinamento dos sentidos e na atribuição de significações, demonstrando a faculdade estética que é própria dos seres humanos.

A forma-imagem, então, pode ser considerada um sistema possuidor de propriedades passíveis de análise e interpretação, de acordo com os critérios de

organização que apresenta, podendo ser qualificada e julgada segundo a sensibilidade e o repertório do observador.

Deve-se considerar também o fator cultural mencionado por Vygotsky (2008) ao afirmar que o “homem” não existe sem cultura, o ser humano não pode ser dissociado da cultura, onde a mediação simbólica e a linguagem contribuem para a elaboração das relações sociais.

“A cultura não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.” (LA TAILLE, 1992, p. 105)

A leitura da imagem passa também pela evolução, pelo desenvolvimento do ser humano, o que acontece através de processos sócio-históricos que trazem a ideia de mediação concebida por Vygotsky.

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas... (KOHL, 1992, p.26)

O homem é o “sujeito” do conhecimento, mas o acesso aos objetos não acontece diretamente, é mediado por trechos, recortes da realidade do indivíduo que por sua vez são acessados e organizados através de “sistemas simbólicos” pessoais.

Vygotsky criou uma analogia interessante que é central na sua teoria de mediação. Escreveu que assim como o homem utiliza ferramentas físicas no seu trabalho (um martelo, uma agulha, um estetoscópio, por exemplo), ele também utiliza ferramentas psicológicas para o trabalho de natureza mental (entre outros, o desenho, o gráfico, o mapa, sistemas numéricos, sistemas de medida, língua de sinais, escrita e linguagem oral) (...) Entrelaçado no conceito do instrumento psicológico está o conceito de mediação. Pense na palavra *médium*, do latim, que significa central, no meio, entre. Assim como o instrumento se coloca entre a

pessoa que atua e o objeto sobre o qual ela age, a mediação instrumentaliza aquele que faz. Mediação e instrumento são conceitos imbricados na abordagem sociocultural. A mediação se dá com instrumentos sógnicos, quando, por exemplo, alguém se utiliza de anotações para lembrar o que precisa comprar no supermercado. (REILY, 2004, p. 18-9)

Então, segundo Vygotsky (2008), o indivíduo evolui intelectualmente a partir da interação e da construção de conceitos, o que acontece a partir de seus processos internos e das influências do mundo social. Assim, a capacidade de atribuir sentido ao mundo e, conseqüentemente a imagens, evolui e se aperfeiçoa na medida em que o indivíduo desenvolve seu potencial e se relaciona com seu grupo cultural.

A construção do conhecimento é então uma forma de interação que é mediada por relações que acontecem através do ambiente e do mundo cultural no qual o indivíduo está inserido. É a interação do sujeito com o meio, que está diretamente ligada à aquisição de repertório e à conseqüente capacidade de atribuições de múltiplos sentidos a imagem. Trata-se do confronto do sujeito social com o objeto a ser interpretado, a análise de características externas de algo que está em constante transformação quando visto pela ótica dos processos de internalização do sujeito.

O homem é um “ser formador”, capaz de relacionar eventos com sua experiência e assim dar a eles um significado; os fenômenos passam a ter uma ligação entre si e com próprio indivíduo.

O homem então é visto como um ser consciente, sensível e cultural.

A percepção articula o mundo exterior ao mundo interior do indivíduo, orientando e permitindo a tomada de consciência do meio, dando a ele as qualidades de um ser social e cultural capaz de realizar associações e mediações significativas, a partir de simbolizações culturais e particulares.

Fayga Ostrower considerava que a percepção e a criatividade são inerentes ao ser humano e que constituem formas de comunicação elaboradas em uma realidade social, em um contexto cultural. Como resultado,

nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia também a visão de cada um. Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou

desejáveis formas de participação social, objetivos e idéias, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente. (OSTROWER, 1987, p. 17)

Quando reconhecemos e atribuímos sentido a uma imagem, fazemo-no a partir de representações anteriores que surgem de um universo interior como pré-requisito para a atribuição da imagem.

Luís Camargo (1995), escritor e ilustrador de livros infantis, fala da imagem compreendida enquanto ilustração, código visual que pode compartilhar funções com outras formas de linguagem e assim construir significados complexos.

Camargo destaca 11 funções, listadas a seguir:

- 1- Função Representativa ao imitar o ser, aquilo a que se refere, apresenta o pressuposto da síntese de dados.
- 2- Função Descritiva ao buscar os detalhes daquilo que representa uma fotografia, por exemplo, que pode apresentar diversos níveis ou etapas de descrição, tem caráter analítico.
- 3- Função Narrativa quando a imagem aproxima o ser, o objeto através das transformações ou das ações, podendo sugerir uma ação ou situação ou ainda, apresentá-la diretamente.
- 4- Função Simbólica quando procura orientar sua interpretação, podendo apresentar significados convencionais.
- 5- Função Expressiva ao ser orientada para o emissor, aquele que produziu a imagem, podendo revelar emoções e sentimentos.
- 6- Função Estética quando prioriza a forma da mensagem visual, a organização dos elementos visuais que resulta em uma composição passível de contemplação e de juízos estéticos.
- 7- Função Lúdica quando estimula o jogo, a participação do leitor visual e a reflexão sobre as possibilidades da imagem em relação ao emissor, ao destinatário e aos elementos da composição.

- 8- Função Conativa⁶ quando tem por objetivo influenciar o comportamento e as ações do indivíduo a que se destina.
- 9- Função Metalinguística quando a orientação do código visual possa combina elementos que levem a leitura e interpretação do mesmo código visual usado, é o código que lê a si mesmo.
- 10- Função Fática quando conduz a leitura para o suporte da imagem, demonstrando sua importância no discurso visual. Pode prolongar, reafirmar, ou apresentar uma repetição, que por ser redundante, fixa o suporte da imagem.
- 11- Função de Pontuação quando orienta o leitor visual para o texto que acompanha a imagem; pode criar o destaque para alguns elementos do texto apontando o início, o fim ou ainda momentos importantes que podem definir suas partes.

Assim a imagem pode em determinados casos assumir características do código verbal criando uma relação entre o texto e a imagem/ilustração onde a imagem pode alterar aspectos da narrativa do texto tornando-se redundante, colaborando para a compreensão do texto ou assumindo uma função disjuntiva ao seguir uma narrativa paralela à do texto que acompanha. (LINDEN, 2011)

A imagem pode abranger significados diversos a partir de uma mesma representação, pode apresentar as traduções ou interpretações que os diversos leitores visuais, venham a atribuir a ela em decorrência de seu repertório.

O código, então, deixa de ter apenas atribuições linguísticas e passa a ter concepções amplas e diversificadas, com infinitas possibilidades de combinação de um repertório que alteram o paradigma trazendo originalidade a diferentes propostas.

Podemos procurar entender repertório como um conceito vindo da teoria da comunicação e que, incorporado a mensagem, ao que será interpretado, permite a compreensão e a atribuição de sentido à imagem de acordo com o contexto e a

⁶ Função Conativa "(...) é também chamada de apelativa, numa ação verbal do emissor de se fazer notar pelo destinatário, seja através de uma ordem, exortação, chamamento ou invocação, saudação ou súplica (...) carrega traços de argumentação/persuasão que marcam o remetente da mensagem. Para a linguagem da *propaganda*, por exemplo, as mensagens construídas visam essencialmente atingir o receptor. Possuem, no seu ato de configuração dos signos, características de função poética, visando sensibilizar o público pela beleza da argumentação." (CHALHUB, 2001b: p. 22-3)

realidade do indivíduo. A diferença entre o repertório ideal e repertório real é a capacidade de significação da mensagem que pode efetivamente pertencer ou não ao receptor, aquele que faz a leitura e assim interpreta a imagem. Manguel (2001) ao relatar sua experiência com imagens, mostra como o receptor se relaciona com o material em jogo,

Estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas. Quer descubramos nessas imagens circundantes lembranças desbotadas de uma beleza que, em outros tempos, foi nossa (...) quer elas exijam de nós uma interpretação nova e original, por meio de todas as possibilidades que nossa linguagem tenha a oferecer (...) somos essencialmente criaturas de imagens e figuras. (MANGUEL, 2001, p.20-1)

Entende-se que existe a necessidade de um exercício de apreciação visual e conseqüente reflexão sobre o conteúdo e as características presentes na imagem. Tal exercício auxilia a compreender a imagem como elemento de comunicação em um mundo de imagens, onde elas estão em todos os lugares, criando uma cultura visual que se altera de acordo com o contexto e o desenvolvimento do conhecimento humano.

2.1 Leitura da imagem

Em 1973, Donis A. Dondis publicou seu livro “*A Primer of Visual Literacy*”, que na edição em português, recebeu o título de “*Sintaxe da linguagem visual*”. A autora fala das transformações que ocorrem na estética da arte, a ampliação das possibilidades de comunicação do código visual e o conseqüente desenvolvimento de métodos para a leitura da imagem, tendo como parâmetro o ensino do que denominou “alfabetismo visual”.

Dondis (1997) acredita que a experiência visual do ser humano é o registro mais antigo de sua história, e que um exercício de alfabetização visual ou letramento visual é necessário para a compreensão destas experiências. A capacidade de entender o código⁷ visual a imagem, em diversos níveis, é alcançada através do estudo que leva em consideração a sensibilidade humana e sua intensa experiência visual.

Apreendemos a informação visual de muitas maneiras. A percepção e as forças cinestésicas, de natureza psicológica, são de importância fundamental para o processo visual. O modo como nos mantemos em pé, nos movimentamos, mantemos o equilíbrio e nos protegemos, reagimos à luz ou ao escuro, ou ainda a um movimento súbito, são fatores que têm uma relação importante com nossa maneira de receber e interpretar as mensagens visuais. Todas essas reações são naturais e atuam sem esforço; não precisamos estudá-las nem aprender como efetuá-las. Mas elas são influenciadas, e possivelmente modificadas, por estados psicológicos e condicionamentos culturais, e, por último, pelas expectativas ambientais. O modo como encaramos o mundo, quase sempre afeta aquilo que vemos. (DONDIS, 1997, p.18-9)

É vendo que se apreende a ver; o constante exercício de ver leva a maiores possibilidades para compreender a imagem, o que vai além do simples exercício fisiológico da visão, ao “expandir a capacidade de compreensão da mensagem”. Como disse Dondis, trata-se de reconhecer elementos de um sistema visual complexo e que pode passar por infinitas possibilidades de variação e combinação, resultando em diversos níveis de representação e atribuição de sentido.

O diálogo entre a imagem e o observador pode ser mediado pelo professor, que se transforma em um facilitador podendo apresentar possibilidades de aprimoramento da percepção visual.

“O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e, a saber, o que sabemos.” (DONDIS, 1997, p. 27).

⁷ Código – “Este termo é definido diversamente pelos autores. Assim: 1. Um código é uma transformação convencionalizada, geralmente de elemento a elemento, é reversível, por via da qual se podem converter mensagens de um conjunto de signos a outro (*C. Sherry*). 2. Um sistema que estabelece: a) um repertório de símbolos que distinguem por oposição recíproca; b) regras de combinatória destes símbolos; c) eventual correspondência termo a termo entre símbolos e significados (*Eco*). 3. É a organização que permite a redação da mensagem e da qual confrontamos cada elemento para extrair o sentido (*Marinet*). 4. É todo o conhecimento que emissor e receptor possuem em comum antes do recebimento da mensagem (*Moles*).” (EPSTEIN, 2001: p.60)

O letramento visual depende do reconhecimento dos elementos básicos da linguagem visual, presentes na composição. Além disso, os sistemas estruturais da composição não obedecem a regras absolutas; estarão sempre condicionados a ordenações e a integração dos elementos. Alguns elementos fundamentais do letramento visual ou alfabetismo visual e da comunicação visual são particularmente relevantes para o nosso estudo.

Se fôssemos perguntar de quantos vocábulos se constitui a linguagem visual, de quantos elementos expressivos, a resposta seria: de cinco. São cinco apenas: a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Com tão poucos elementos, e nem sempre reunidos, formulam-se todas as obras, de arte, na imensa variedade de técnicas e estilos. (...) Ao contrário de palavras, os elementos visuais não tem significados preestabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada – nada, antes de entrarem num contexto formal. Precisamente por não determinarem nada antes, poderão determinar tanto depois. (OSTROWER, 1991, p. 65)

Muito do que sabemos sobre a interação destes elementos de sintaxe visual e sua relação com a percepção vem dos fundamentos da Teoria da *Gestalt*, que entende a compreensão de sistemas formados por partes que se relacionam, mas que podem ser analisadas de forma isolada.

João Gomes Filho (2000) propõe um “Sistema de Leitura Visual”, com base nos princípios da *Gestalt*, na percepção visual da forma e na organização dos elementos deste sistema – unidade, segregação, unificação, fechamento, continuidade, proximidade, semelhança - ligadas a sua lei básica a “Pregnância da Forma”.

Acrescentou ainda categorias conceituais com características próprias e possíveis desdobramentos e combinações na harmonia, no contraste e no equilíbrio visual, o que denominou como técnicas visuais aplicadas – clareza, simplicidade, complexidade, minimidade, profusão, coerência, incoerência, exageração, arredondamento, transparência física, transparência sensorial, opacidade, redundância, ambigüidade, espontaneidade, aleatoriedade, fragmentação, sutileza, difusidade, distorção, profundidade, superficialidade, seqüencialidade, sobreposição, ajuste óptico e ruído visual.

O conhecimento dos elementos da sintaxe visual é um dos requisitos para a leitura da imagem, complementados por relações possíveis com a história da arte, a crítica e a estética.

2.2 Algumas possibilidades para a leitura da imagem

Muitos autores e estudiosos propõe formas para a leitura de obras de arte e da imagem, imprescindível para a compreensão do mundo de imagens no qual estamos inseridos. Apesar de existirem vários autores que propõe formas de leitura e interpretação da imagem e dos elementos da sintaxe visual, considerarei falar nas próximas páginas daqueles que acredito terem sugerido métodos muito amplos e abertos a possíveis relações contextuais necessárias a este processo.

A leitura da imagem é um processo individual e eventualmente, resulta da combinação de várias possibilidades ou métodos de leitura sugeridos que aliados ao repertório cultural, estabelecem a reflexão de cada um.

Segundo Parsons (1992), existe um desenvolvimento, uma evolução na forma como vemos as imagens, uma ampliação do modo de ver do indivíduo que vai do senso comum até níveis elaborados da compreensão estética. Significa que é possível aprender a reconhecer o que entendemos por fenômenos visuais, e que este aprendizado é resultado do desenvolvimento da percepção estética e do repertório imagético.

O aluno ou leitor de arte é incentivado a manifestar suas impressões e conceitos sobre a imagem. Uma das primeiras orientações para a leitura de imagem divulgadas no Brasil e ainda muito utilizada é o *Image Watching*, desenvolvida por Robert William Ott, que procura sensibilizar e preparar para uma leitura crítica.

Durante sua prática educativa em museus, Ott trouxe um importante conceito para as discussões, qual seja, o conceito de que a arte pode transmitir a compreensão do que é expresso por uma cultura, a arte como conhecimento ensinada no contexto das coleções dos museus, aproximando o indivíduo/aluno de um espaço que proporciona a visão de elementos e valores culturais através de elementos e significações estéticas.

Conteúdo, conhecimento e reflexão crítica podem ser encontrados no mesmo lugar. Aliam-se o ensino sensível a significados e relações culturais durante a prática educativa.

Assim como um leitor iniciante na escola não dá conta de toda a gama de literatura produzida pela humanidade, o aluno em processo de letramento visual não domina os fundamentos que lhe permitiriam a compreensão de “imagens visuais” que são parte da sociedade em qualquer tempo. O contato com a obra de arte nos museus é da maior relevância nesse contexto; possibilita abrir o seu repertório, mas ele ainda requer mediação para torná-lo um apreciador autônomo.

O professor de arte assume como seu papel primordial, qualidades de um mediador. Ler a imagem é um processo que poderia ter início na escola com as disciplinas de arte e seria enriquecido no museu, com o aperfeiçoamento de suas habilidades e a maior familiaridade com questões da apreciação da arte e da estética, interpretação e criação que é desenvolvida através da arte.

Quando o aluno está envolvido no ato de transformar, ele não copia ou simplesmente descreve a partir de uma obra mas cria outra que é baseada nas percepções e compreensões que derivam do observar obras no original. O resultado dessa produção adquire um novo significado por meio da integração (...). O ato de análise crítica corrige interpretações superficiais, vagas ou inadequadas, e estimula a transformação a partir das respostas do aluno durante a abordagem sistemática do processo de crítica. (...) Crítica artística diz respeito ao esclarecimento. Ele vai orientar e atrair a atenção para as obras que estão na coleção dos museus com o propósito de desenvolver seu conhecimento. (...) está voltada diretamente à revelação e torna-se expressiva na produção artística. (OTT *in* BARBOSA, 2008, p. 124-5)

O *Image Watching* é um “sistema” composto de cinco etapas que são: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.

- 1- Descrevendo: a obra é observada demoradamente, pode ser feito um levantamento do que é percebido na obra. Também podem ser feitas perguntas que incentivem a observação cuidadosa da imagem.
- 2- Analisando: procura entender como os processos de elaboração da obra foram executados, como foram ordenados os elementos de composição

presentes na obra e quais as habilidades demonstradas pelo artista na produção das “imagens visuais”, as “idéias” desenvolvidas pelo artista.

- 3- Interpretando: aqui são apresentadas as respostas pessoais dos alunos, o que sentem em relação a imagem, quais as sensações possíveis a partir de sua percepção (descrevendo) e compreensão (analisando) o que ele faz tendo como princípio suas lembranças e relações.
- 4- Fundamentando: aos conhecimentos e reflexões desenvolvidos são acrescentados os conhecimentos obtidos a partir da História da Arte ou estudos e críticas feitas sobre a obra de arte. Catálogos, livros, textos, filmes e vídeos são instrumentos que podem ser utilizados na categoria fundamentando.
- 5- Revelando: neste momento os alunos aliam conhecimentos anteriores aos dados assimilados durante as categorias de análise da imagem, e demonstram seu ponto de vista através da criação e produção artística. (OTT *in* BARBOSA, 2008)

A leitura da imagem segundo Costella (2010) ainda pode ser feita a partir de conceitos da estética, da semiótica, do estilo, dos elementos de sintaxe visual e da técnica aplicada na composição, das perspectivas na comunicação visual, do contexto e também das reflexões e interpretações pessoais e da atribuição de sentido dada pelo indivíduo.

Segundo Costella (2010), “A transmissão da mensagem do artista para o espectador exige competência de ambos: daquele, para criar, e deste, para entender. Os especialistas em comunicação podem dizer a mesma coisa de outra maneira: o emissor e o receptor da mensagem devem valer-se do mesmo código, para que a mensagem seja comunicada.” (p. 11). Assim as imagens podem ser lidas a partir de alguns parâmetros como:

- Ponto de Vista Factual quando o conteúdo da obra faz referência ao que ela representa;
- Ponto de Vista Expressional quando algum atributo da obra sensibiliza o observador;

- Ponto de Vista Técnico quando a observação da obra se dá através da percepção da competência do artista ou das qualidades dos materiais utilizados;
- Ponto de Vista Convencional, parte da identificação de objetos representados na obra e da possibilidade destes objetos poderem tornar-se símbolos dentro de um contexto cultural específico;
- Ponto de Vista Estilístico, quando a identificação da obra pode ser feita através de elementos de uma corrente estilística específica;
- Ponto de Vista Atualizado, parte da análise da obra a partir de elementos da nossa ótica cultural, de nossos estímulos sociais;
- Ponto de Vista Institucional, quando a obra é vista de maneira formal podendo assim atualizar o contexto da obra;
- Ponto de Vista Comercial é soma de vários fatores que vão desde a matéria-prima utilizada até a raridade e ou notoriedade da peça em questão;
- Ponto de Vista Neofactual, é a que tem origem na avaliação da obra a partir de mudanças resultantes da ação do tempo;
- Ponto de Vista Estético, quando a experiência estética é a razão da interpretação que acontece através dos sentidos, de modo direto sem atingir os níveis da razão.

Então podemos entender que “os leitores de obras de arte percorrem níveis de desenvolvimento estético: descrição ou narração, análise ou construção, interpretação, julgamento ou classificação, recriação, revelação e autonomia na leitura. O desenvolvimento pelos níveis depende de aprendizagem e oportunidades educativas advindas da experiência.” (ARSLAN, 2006: p.16)

Trabalhando com o DBAE – *Arte – educação como Disciplina*, Elliot Eisner (in BARBOSA, 2008) desenvolveu entre outras concepções, a de que por ser a Arte uma área do conhecimento com conteúdos específicos e singulares, a aprendizagem de arte passaria a ser muito mais do que desenvolver habilidades com materiais e técnicas artísticas, e o professor alguém capaz de elaborar e resolver questões de caráter reflexivo com rigor e coerência pertinentes a aspectos das teorias e da prática artística.

Então os professores deveriam ainda, ter conhecimentos e desenvolver conteúdos a partir da História da Arte, da crítica de arte, da produção artística e da Estética, procurando entender como as pessoas relacionam-se com a arte, o que vêem, quais julgamentos são capazes de fazer, e também como relacionam a arte no tempo e com a cultura.

Nesta proposta entende-se a *crítica* como a habilidade de ver e determinar qualidades sobre a imagem e o contexto visual; a *Estética* como o princípio que permite as relações com as teorias da arte, a formulação de juízos e discussões sobre o que se vê; a *produção* que desenvolve a ação consciente sobre a criação de imagens, enquanto que a *História* proporciona o entendimento sobre o tempo da arte contextualizando-a. Assim a relação com a arte e a imagem poderia ser flexibilizada, criando conexões que dão mobilidade às formas de apresentação da imagem e da proposta de trabalho, levando a possibilidades de interpretação e interação, exercitando a criatividade e a expressão do indivíduo.

Ainda sobre as propostas do DBAE, Efland (2002) menciona em seu livro *Uma historia de La educación Del arte*, a importância de permitir aos alunos e professores a observação das obras de arte como registro do passado e da expressão humana, componentes essenciais para a reflexão e a construção de um pensamento crítico e elaborado.

Fayga Ostrower no seu livro “Universos da Arte” (1991) faz uma reflexão sobre questões de sintaxe, composição visual e estética, buscando apresentar a complexidade da Arte e as correspondências possíveis que se estabelecem entre a percepção do indivíduo, aquilo que ele vê e os conteúdos expressivos da imagem ou objeto.

Acredita que as imagens, quando preservados os elementos de composição e orientação espacial que a compõe, trazem consigo formas de comunicação artística, sendo esta característica responsável pela legibilidade e pelas possibilidades de atribuição de sentido a arte em qualquer tempo.

Veremos que o conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através de palavras, e sim de maneira *formal*, através de formas. São sempre as formas que se tornam expressivas. (...) Mas é

justamente o caráter *não-verbal* da comunicação artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir erudição das pessoas para ser entendida. Exige inteligência, sim, e sempre sensibilidade. (OSTROWER, 1991, p. 23)

Usando como referência a percepção de elementos visuais presentes na imagem, desenvolveu e aplicou um método de compreensão e leitura visual que permite ao observador refletir não apenas sobre questões da técnica e do estilo⁸ da obra observada, como também o conteúdo expressivo e intuitivo imposto pelo artista à imagem no contexto no qual foi concebida e posteriormente percebida.

A imagem é sempre uma forma estruturada. Nela se condensa toda uma gama de pensamentos, emoções e valores. Entretanto, por parte do artista que os formula, esses valores e pensamentos raramente ocorrem verbalizados, isto é, o artista sequer precisa trazê-los primeiro ao nível das palavras, para em seguida traduzi-los ao nível da forma. Ele pensa diretamente nos termos da linguagem visual, ou seja, ele pensa em cores, linhas, ritmos, proporções... Ele teria que permitir que todas essas noções, as informações, os conhecimentos e as experiências, se sedimentassem no íntimo de seu ser em alguma região profunda, onde então se entrelaçariam com seu potencial de afetividade e com seus valores. Lá, em regiões não-verbais, se fundem num *sentimento de vida*. E de lá o artista retira livremente, espontaneamente, portanto *intuitivamente*, aquilo de que necessita para seu trabalho. (OSTROWER, 1991, p. 59)

Fayga Ostrower conduz para a leitura da obra orientando a observação iniciando com imagens em que predomina um elemento da sintaxe visual e gradativamente elevar o grau de complexidade da imagem, para permitir que a leitura aconteça a partir de percepções e significações pessoais que são combinadas ao repertório visual adquirido. Assim procura também compreender a motivação do artista na utilização de

⁸ “(...) as *atitudes básicas valorativas* da vida geram os *acentos formais* que por sua vez definem a imagem do ponto de vista *expressivo* e *estilístico*. Mas o estilo não se manifesta apenas na configuração das imagens, resultado final do trabalho artístico. Muito antes, desde a concepção da obra, em profundas regiões onde os valores pessoais se entremeiam ao próprio consciente e às decisões voluntárias, já se encontram os enfoques que irão determinar a conduta do artista em todo seu fazer. A imaginação de um tema, a escolha do formato apropriado ou de materiais e técnicas viáveis, até o próprio modo de trabalhar, as hesitações, as dúvidas e descobertas, as ordenações formais e as próprias referências ordenadoras, tudo está impregnado por considerações estilísticas. Intuitivas na maioria das vezes, sem precisarem alcançar o nível do consciente, tais considerações irão orientar integralmente o fazer artístico. De fato convém ampliar a noção de estilo. Ultrapassando o âmbito artístico, o *estilo* deve ser entendido como princípio *normativo do fazer em geral* (...) *Em todo fazer há um como*, que se torna expressivo.” (OSTROWER, 1991, p. 295).

elementos de uma forma específica, determinada, para reconhecer através das ordenações da imagem um pouco do que o artista pretendeu comunicar.

Compreende que a grande variedade e complexidade de significados aponta para a profundidade, a universalidade e os desdobramentos significativos da obra de arte.

Entendemos então que, ao articular uma imagem, o artista encontra certas formulações específicas, que são altamente significativas para ele porque correspondem a valores, pensamentos e emoções interligadas em sua visão de vida. A grandeza de um artista se dimensiona justamente na possibilidade de tais formulações individuais saírem do âmbito de significados pessoais, passando a denotar fatos humanos permanentes. (OSTROWER, 1991, p. 271)

Também Hernández (2000) fala de uma educação que se baseia na percepção de imagens e que leva em consideração qualidades estéticas encontradas nas imagens e objetos mas também, qualidades que não estão presentes na representação formal e que fazem parte do contexto da imagem. A imagem não pode ser reduzida apenas às suas características formais.

Os limites do que pode ser denominado arte estão vinculados a cultura, são estabelecidos múltiplos significados que permitem ao indivíduo compreender o que chama de Cultura Visual ao estabelecer ligações entre questões sensíveis e perceptivas a aspectos formais e culturas da imagem. Como Cultura Visual Hernández entende que:

Trata-se de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades. Esse enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras. (...) O núcleo deste enfoque são as diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; (...) Para isso, torna-se necessário vinculá-las à reflexão crítica sobre as diferentes traições históricas, filosóficas e culturais que serviram de guias pra construir “representações” mediadoras de significados em diferentes momentos e lugares dessa

construção cultural que denominamos história. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50-1)

Segundo o autor, “a proposta de compreensão da cultura visual significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.51) Entende que devemos nos aproximar das imagens independentemente de qualquer conceito pré-estabelecido para conhecer suas possibilidades e significados. “As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem.” (HERNÁNDEZ, 2000, p.53)

A arte é parte da cultura construída por indivíduos de uma sociedade em um determinado tempo; isto a transforma em algo eclético, dinâmico e repleto de possibilidades e significados que estabelecem um diálogo com o observador. O objetivo é maior do que apenas ler imagens a partir de elementos de sintaxe; trata-se de conhecer elementos culturais e promover a interpretação destas características culturais, educando o olhar e permitindo a elaboração de juízos de gosto. “A Arte e a cultura usual atuam como mediadores de significados. – O significado pode ser interpretado e construído. – Os objetos artísticos se produzem num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo. – Os artefatos visuais podem informar àqueles que os vêem sobre eles mesmos e sobre temas relevantes no mundo.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 54)

As imagens e objetos são elementos inanimados que passam a ter sentido de acordo com a experiência do observador. Um olhar pessoal e cultural permite expressar sentimentos e formular juízos que representam e definem a forma de compreensão de cada um⁹. O indivíduo se transforma em um intérprete, em alguém capaz de elaborar representações, uma vez que a apropriação da imagem é ativa. A identidade e as experiências do indivíduo orientam a interpretação e a capacidade de construir relações, tendo como origem a imagem observada.

⁹ “Uma cultura visual existe, ao mesmo tempo, dentro e fora de cada um. (...) Daí que um primeiro objetivo de uma educação para a compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, seria *explorar as representações que os indivíduo, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações.*” (HERNÁNDEZ, 2000, P. 136)

O pensamento de Umberto Eco, em relação aos conceitos culturais que envolvem a arte, o leva a escrever sobre a “abertura da obra de arte” ao falar de possibilidades de fruição e possíveis relações com o observador. A obra apresenta-se então repleta de ambiguidades e possibilidades de interpretação.

“... a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante. Essa condição constitui característica de toda obra de arte.” (ECO, 2008, p. 22)

A relação-interação entre o observador e a obra é muito maior do que a interpretação e análise de elementos formais, de síntese visual ou de questões estilísticas. Ultrapassa o contexto histórico e até mesmo as relações de criação do próprio artista, uma vez “lançada” ao mundo, a obra passa a ter um conteúdo a ser decifrado, uma complexa relação de significantes, algo em constante mutação onde estão presentes características metalinguísticas.

Segundo Martins (1998), “a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela.” (p. 13). Um patrimônio cultural a que todos devem ter o direito ao acesso e assim ao contato com novas formas de compreender o mundo e diferentes culturas.

A obra de arte então mantém relações com o mundo, e sua interpretação não pode estar ligada apenas a um tipo de orientação, pois corre o risco de se transformar em um discurso estéril reduzindo o alcance de seus significados e possibilidades de comunicação.

Obra aberta como proposta de um “campo” de possibilidades interpretativas, como configuração de estímulos dotados de uma substancial indeterminação, de maneira a induzir o fruidor a uma série de “leituras” sempre variáveis; estrutura, enfim, como construção de elementos que se prestam a diversas relações recíprocas. (ECO, 2008, p. 150)

Existe segundo Umberto Eco (2008), um “movimento” no interior de uma obra, múltiplos elementos e relações sgnicas que são condições indispensáveis ao discurso estético e a sua capacidade de comunicação. Não existe então uma só possibilidade de

interpretação ou leitura¹⁰ da obra, o observador é capaz de relacionar sua experiência, a seu repertório sensível e abrir um infinito leque de possibilidades.

O “leitor” se excita, portanto, ante a liberdade da obra, sua infinita proliferabilidade ante a riqueza de suas adjunções internas, das projeções inconscientes que a acompanham, ante o convite que o quadro lhe faz a não deixar-se determinar por nexos causais e pelas tentações do unívoco, empenhando-se numa transação rica em descobertas cada vez mais imprevisíveis. (ECO, 2008, p.161)

A capacidade de comunicação da obra está relacionada então a intencionalidade de inovação e organização de dados existentes, levando a formas originais e possibilidades ilimitadas de significados.

Existem ainda muitas contribuições de grande importância demonstrando sistemas ou caminhos para a leitura da imagem e a compreensão dos elementos da estética e da sintaxe visual que não foram mencionados e que podem ser utilizados.

¹⁰ “Daí a função de uma arte aberta como metáfora epistemológica: num mundo em que a descontinuidade dos fenômenos pôs em crise a possibilidade de uma imagem unitária e definitiva, esta sugere um modo de ver aquilo que se *vive*, e vendo-o, aceitá-lo, integrá-lo em nossa sensibilidade. Uma obra aberta enfrenta plenamente a tarefa de oferecer uma imagem da *descontinuidade*. Ela se coloca como mediadora entre a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade; quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo.” (ECO, 2008, p.158-9)

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A COR

Durante a pesquisa foi possível perceber a importância que as bordas de cor e o sumário visual assumiram na apresentação e leitura das imagens, o que levou a um maior interesse em desenvolver um pouco mais este estudo.

Na Pasta Arte br a cor é apresentada como um instrumento didático, mas tem intensificada sua ação ao relacionar os temas e imagens ao material pedagógico de apoio apresentado, que utiliza além das questões do uso da cor na arte e das interpretações traduzidas pela cultura e pelo imaginário popular, elementos de comunicação visual. Segundo Farina (2006) “Alguns dos efeitos da cor são: dar impacto ao receptor, criar ilusões ópticas, melhorar a legibilidade, identificar uma determinada categoria de produto, entre outros.” (p.121)

Na natureza, a cor é de fundamental importância para a sobrevivência; nos vegetais pode indicar nutrientes, já para os animais e insetos permite que se camuflam afastando predadores ou que se transformem em alegorias coloridas para atrair as fêmeas.

O homem interpreta as tonalidades e usa o seu conhecimento para identificar por exemplo a localização geográfica ou a composição de uma rocha, a profundidade do oceano, a qualidade da água ou a saúde e disposição das pessoas.

Usamos as cores para construir significados em situações do cotidiano quando associadas a uma determinada cultura ou contexto - a cor branca pode indicar pureza no Ocidente ou o luto em regiões do Oriente. Foi motivo de preconceito quando relacionada à segregação racial e de libertação em movimentos sociais em que prevaleceram as questões de gênero. Pode ter sentidos específicos para diferentes grupos religiosos - a cor laranja dos budistas - ou ajudar a configurar identidades e posição política - o vermelho usado pelos comunistas.

Está tão presente que compensamos sua ausência em fotografias e reproduções em preto e branco, associando as nuances de cinza às cores que poderiam estar representadas.

A cor marca a participação em um determinado grupo social ou “tribo”, mas também pode indicar uma posição social ou hierárquica como a púrpura do clero na Idade Média, e o amarelo ouro do imperador da China, além de traduzir qualidades ou adjetivos pessoais como na história da “Branca de Neve”.

Assim, entende-se a leitura da imagem como um processo culturalmente constituído, precedido por uma percepção artística e estética que pode ser estimulada, transformando o observador em um “leitor significativo”. As pessoas vivendo em sociedade se transformam em leitores visuais capazes de estabelecer relações com a imagem, em um processo gerador de sentido; a cor aparece como um elemento de vital importância neste processo. Apresenta uma “verdade” própria ao estimular sentidos e memórias perceptivas.

Além de questões da cultura e do imaginário popular, a escolha de cores interfere diretamente em reações psicológicas e até mesmo em sensações físicas uma vez que a cor sempre esteve presente na vida do ser humano. As pessoas compreendem as cores de forma subjetiva, constroem significações de acordo com um repertório único e individual que, apresenta características que derivam de suas experiências e de sua cultura, levando o indivíduo a pensar e a reagir às cores de forma particular dentro de uma memória única e significativa.

As cores constituem estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, influenciando no indivíduo, para gostar ou não de algo, para negar ou afirmar, para se abster ou agir. Muitas preferências sobre as cores se baseiam em associações ou experiências agradáveis tidas no passado e, portanto, torna-se difícil mudar as preferências sobre as mesmas. Na realidade, os estudos e as pesquisas realizadas por eminentes psicólogos e especialistas em cores, como o inglês Adrian Klein, o japonês Saburo Ohba, o francês Déribéré, Theodorus van Kolck nos anos 60 no Brasil, e mais recentemente Michel Pastoureau, também na França, e Eva Haller na Alemanha, propiciaram um claro esquema de significação das cores. Queremos nos referir às investigações destes últimos oitenta anos. Mas, desde a Antiguidade, o homem tem dado um significado psicológico às cores e, a rigor, não tem havido diferença interpretativa no decorrer dos tempos. (...) As cores fazem parte da vida do homem, porque são vibrações do cosmo que penetram em seu cérebro, para continuar vibrando e impressionando a sua psique, para dar um som e um colorido ao pensamento e às coisas que o rodeiam; enfim, para dar sabor à vida, ao ambiente... (FARINA, 2006, p. 96-7)

São estabelecidos significados psicológicos para as cores, alguns que se assemelham muito aos significados apresentados por autores que trabalham com teorias ligadas a cromoterapia ou ainda a simbologias das mais variadas, existentes em diversas culturas e épocas.

A cor age como um elemento de interação do indivíduo com o mundo; mais do que um elemento da sintaxe visual é um “fenômeno do cromatismo”, um “signo cultural e psicológico” presente no cotidiano das pessoas, pode ser utilizada de diversas formas e pode relacionar as sensações visuais ao corpo físico e a mente.

Assume qualidades e sentidos diversos determinados pelo contexto e pela interpretação do indivíduo, transformando-se em importante instrumento de comunicação. (FARINA, 2006)

A cor deve ser compreendida como um estímulo visual que é percebido e compreendido de formas diferentes, o que altera o tipo ou o nível de informação através de variações de percepção. Da mesma maneira como a forma, o local e a quantidade da cor utilizada são determinantes para sua interpretação. Os costumes sociais são fatores que intervêm nas escolhas das cores. “Derivando de hábitos sociais estabelecidos durante longo espaço de tempo, fixam-se atitudes psicológicas que orientam inconscientemente inclinações individuais.” (FARINA, 2006, p.87)

Assim, a cor apresenta significados conotativos e enraizados na cultura que muitas vezes podem-se traduzir em palavras, estados emocionais ou situações do cotidiano em situações cromáticas. Estas características transformam a cor em signos visuais que podem ser decodificados, o que faz do uso das cores uma importante ferramenta para a publicidade por ser de fácil assimilação e de grande funcionalidade, transpondo barreiras idiomáticas e econômicas.

Nessa complexa operação, a cor constitui-se em um importante elemento comunicativo. Trata-se, portanto, de um conteúdo de consciência, originariamente simples percepção, vivida através de nossa sensação visual. O processo subsequente de elaboração dessa imagem sensível mostra como nós a abstraímos e a combinamos, por meio de nossa criatividade, reproduzindo-a à vontade por intermédio de situações dramatizadas associativas. ...É surpreendente notar que a percepção da cor e sua subsequente recordação, assim como seus mais complexos processos de elaboração, estão sempre envolvidas e

sentimentos de prazer ou dor, agrado ou desagrado – são polarizações de sentido. (FARINA, 2006, p. 119)

Enquanto elemento da composição visual e componente participativo da obra, a cor pode ser vista como um elemento auxiliar na interpretação e leitura da imagem. Entretanto, por suas qualidades, não pode ser compreendida ou interpretada isoladamente, como vimos em escritos de teóricos da arte. As cores são alteradas pelos elementos de contigüidade isto é se adéquam as relações que se estabelecem na composição. A percepção humana da cor não consegue isolar tons e matizes. Quando uma cor se relaciona com outra, criando contrastes, altera-se a dinâmica de sua aplicação e interpretação. Para Guimarães (2000), “a cor não é percebida de forma independente dos outros atributos da imagem, mas “sempre se percebe a cor dentro de um contexto mais abarcador. Todas as sub-redes operam cooperativamente.” As cores estão intimamente relacionadas a outros atributos do mundo percebido.” (p. 47)

O valor atribuído a cada cor dependerá do conjunto no qual está aplicada, do contexto. Cada uma das cores pode então assumir novas características, dependendo do conjunto de cores e imagens do qual faça parte, podendo assim definir o espaço ou ser definida por ele. A cor provoca fenômenos sensoriais que podem ser compreendidos de maneiras diferentes, entendendo a cor não apenas como um elemento que compõe a imagem, mas principalmente, como um elemento que é determinante para sua análise e interpretação.

A cor é usada na Pasta Arte br como um mecanismo de comunicação gráfica. Compõe, entre outros elementos, um sumário para orientação, consulta e organização do material que compõe a pasta. Considerando as imagens utilizadas para compor a Pasta Arte br, as bordas de cor são utilizadas para determinar, identificar os conjuntos das obras, além da orientação e pesquisa da imagem para relacioná-la ao caderno do professor.

A cor é um detalhe motivador para prolongar a atenção do receptor. O percurso do olhar provoca maior interesse pela mensagem. Assim, a organização dos elementos de cor procura evitar a monotonia e direcionar o olhar para categorias específicas conforme previsto no sumário da pasta (Figura 1).

A utilização adequada das cores pode aumentar o grau de atenção da mensagem e melhorar a capacidade de comunicação do texto escrito e o acesso às imagens apresentadas. A cor utilizada como referência para o tema da prancha-imagem possibilita uma leitura mais clara e precisa do roteiro de consulta, que é apresentado na forma de núcleos ou conjuntos.

As cores do “sumário” são definidas de acordo com o tema das obras:

COR AZUL CELESTE – infância (caderno “agora eu era”) – (Figura4);

COR VERDE OLIVA – trabalho (caderno “colher o pão de cada dia”);

COR LARANJA – religião (caderno “além do jardim”);

COR VERDE ESCURO – capital e trabalho (caderno “o outro lado da moeda”);

COR MARROM – exclusão e inclusão social (caderno “circuito integrado”);

COR AZUL – imaginário (caderno “mundos imaginados”);

COR VIOLETA – formação étnica (caderno “de todos um pouco”);

COR CINZA – história (caderno “histórias em torno da história”);

COR PRETA – cidade (caderno “abre as asas sobre nós”);

COR AMARELA – festa (caderno “entre o mar e a calçada”);

COR VERMELHA – natureza (caderno “cicatrices”);

COR VERDE CLARO – subjetividade e alteridade (caderno “espelho no espelho”).

Embora tal recurso seja prático, a cor interage ao partilhar a prancha da imagem. É transformada em um elemento que interfere diretamente na compreensão da imagem pelo espectador. As cores são utilizadas como um índice para a pesquisa; as informações apresentadas constroem a identidade visual da pasta, mas ao se aproximarem da imagem, passam a ser lidas dentro deste contexto, causando forte ruído visual, interferências junto aos elementos da sintaxe visual que constroem a imagem.

Assim a cor determina e aponta para o tema; aparece no caderno de estudos do professor e também nas bordas de cor presente nas imagens, podendo levar a um direcionamento na leitura da imagem que é indicado pela cor que está relacionada ao

tema proposto. Isto se deve ao fato de a cor poder ser explorada de acordo com questões simbólicas, culturais e sígnicas.

A interação da cor da borda com a imagem afeta a leitura e a interpretação, alterando as informações e também o sentido atribuído à obra.

A cor aparece como uma lembrança, uma referência de experiências e fatos vividos ou construídos através da cultura, da religiosidade, das tradições. No entanto, na Pasta Arte br, a designação de cores que parece ser aleatória em alguns casos – violeta no caderno “De todos um pouco”, em outros momentos parece fazer sentido que se relaciona ao repertório popular como no caderno azul claro “Agora eu era”.

Durante a análise do sumário da pasta e das questões que envolvem a cor e suas referências aos núcleos de estudo, presente nas bordas de cor das imagens, pareceu necessário relacionar a percepção visual à nomenclatura ou a classificação das cores utilizadas.

Na pasta, as cores são nomeadas não de maneira técnica pela designação de tabelas como Pantone, Munsell¹¹, RGB¹², a Escala CMYK ou outras, e sim por termos usualmente empregados, comuns e com os quais o professor esteja familiarizado pelo uso cotidiano, presentes em caixas de lápis de cor, tabelas de tinta, revistas de arte e moda, material pedagógico, etc.

¹¹“A Árvore de Munsell o modelo de cor mais versátil até hoje foi criado por Albert Munsell (1858-1918). Sua inspiração veio do colega americano Ogden Rood (1831-1902), que adotou vermelho, verde e azul como suas cores primárias e as arranhou de modo que o complemento de cada matiz combinasse com sua imagem residual negativa, ajudando o artista a fazer pleno uso dos efeitos de contraste simultâneos. Ele também desenvolveu a idéia de um modelo de cor tridimensional – proposto pela primeira vez em 1810 pelo pintor alemão Philip Otto Runge (1777-1810) – com matizes puros em torno do equador, tintas mais vivas na parte de cima e tonalidades escuras na de baixo. O avanço de Munsell foi perceber que, como alguns matizes são mais saturados que outros quando puros, as relações de cor são distorcidas quando o espectro é forçado a uma forma geométrica regular. Em lugar de uma esfera, ele terminou com uma “árvore”, com os matizes distribuídos por seus ramos em ordem de saturação ou pureza.” (FRASER, 2007, p.46)

¹² RGB – “é a sigla para *Red, Green, Blue* (vermelho, verde, azul), que gera o padrão de cores pelo qual os monitores obtém as cores com brilho. A codificação das cores está baseada na mistura cromática. Ou seja, certas quantidades dessas 3 cores são misturadas para se obter uma determinada cor. BASE 10 – O valor de cada componente (R, G e B) deve ser um número inteiro que pode variar entre 0 e 255, gerando um código numérico, em base 10...A se usar a representação decimal a representação da cor fica intensa. Para evitar isso convencionou-se utilizar a representação hexadecimal das tonalidades de cada cor. Números hexadecimais são precedidos pelo caractere ...#. BASE 16 – Codificação Hexadecimal... Assim, o código hexadecimal é um código RGB alfanumérico, formado por 3 pares de caracteres que representam, da esquerda para a direita, as intensidades relativas de vermelho, de verde e de azul que formam uma determinada cor, sendo que 00=0% e FF=100%. (<http://www.cultura.ufpa.br/dicas/htm/htm-cor.htm> em 10.06.2011)

Para finalidade técnica, buscamos equacionar as cores das bordas a Tabela Pantone e a Escala CMYK, lembrando que o objetivo é o de um estudo acadêmico da forma de utilização do material, e assim não houve preocupação na transcrição exata das cores utilizadas na composição gráfica e que constituem o material.

A aproximação das cores feitas com a Escala CMYK varia da tonalidade mais clara para a mais escura, considerando que a cor pode se apresentar mais saturada ou rebaixada na composição do sumário.

Ao verificar a dificuldade em estabelecer equivalência, percebeu-se que houve um esforço de criar cores especiais para a pasta.

3.1 Na Escala Pantone¹³:

1. AZUL CLARO – “Agora eu era”
PANTONE – 278C
1 *part* PANTONE *Reflex Blue* 6.2
15 *parts* PANTONE *Trans. White* 93.8
PALETA 28C

2. VERDE OLIVA – “Colher o pão de cada dia”
PANTONE - 112C
16 *parts* PANTONE *Yellow* 87.6
¼ *part* PANTONE *Warm Red* 1.4
2 *parts* PANTONE *Black* 11.0
PALETA 3C

¹³ Escala Pantone - “Na verdade Pantone é uma empresa... fundada em 1962 em New Jersey, Estados Unidos, a Pantone Inc. é famosa pela “Escala Pantone” (*Pantone Matching System* ou PMS), um sistema de cor utilizado em uma variedade de indústrias especialmente a indústria gráfica, (...) é baseado em uma mistura específica de pigmentos para se criar novas cores que também permite que cores especiais sejam impressas, tais como as cores metálicas e fluorescentes. (...) é uma tabela com mostras de diversas cores com uma numeração específica que serve de referência para o impressor identificar a cor e “fazer” uma cor “pura” a 100%, isto é, ...alcançando a tonalidade de cor exata e sem variação.” (<http://www.rgarte.com.br/o-que-sao-cores-cmyk-rgb-e-pantone/> em 15.06.2011)

3. ALARANJADO – “Além do jardim”
PANTONE 159C
12 *parts* PANTONE *Yellow* 73.9
4 *parts* PANTONE *Rubine Red* 24.6
¼ *part* PANTONE *Black* 1.5
PALETA 10C

4. VERDE ESCURO – “O outro lado da moeda”
PANTONE – 349C
10 *parts* PANTONE *Process Blue* 55.6
6 *parts* PANTONE *Yellow* 33.3
2 *parts* PANTONE *Black* 11.1
PALETA 38C

5. MARROM – “Circuito integrado”
PANTONE – 4715C
2 *parts* PANTONE *Yellow* 9.1
2 *parts* PANTONE *Rubine Red* 9.1
1 ½ *parts* PANTONE *Black* 6.8
16 ½ *parts* PANTONE *Trans. White* 75.0
PALETA 56.5C

6. AZUL – “Mundos imaginários”
PANTONE - 278C
1 *part* PANTONE *Reflex* 6.2
15 *parts* PANTONE *Trans. White* 93.8
PALETA 28C

7. VIOLETA – “De todos um pouco”
PANTONE – 249C
9 *parts* PANTONE *Purple* 45.0

7 *parts* PANTONE *Rhod. Red* 35.0

4 *parts* PANTONE *Black* 20.0

PALETA 23C

8. CINZA – “Histórias em torno da história”

PANTONE - 444C

6 *parts* PANTONE *Green* 37.5

2 *parts* PANTONE *Warm Red* 12.5

8 *parts* PANTONE *Trans. White* 50.0

PALETA 52C

9. PRETO – “Abre as asas sobre nós”

PANTONE – 426C

12 *parts* PANTONE *Black* 75.0

4 *parts* PANTONE *Reflex Blue* 25.0

PALETA 49C

10. AMARELO – “Entre o mar e a calçada”

PANTONE – 117C

16 *parts* PANTONE *Yellow* 94.2

½ *part* PANTONE *Warm Red* 2.9

½ *part* PANTONE *Black* 2.9

PALETA 4C

11. VERMELHO – “Cicatrizes”

PANTONE – 174

12 *parts* PANTONE *Warm Red* 66.7

4 *parts* PANTONE *Yellow* 22.2

2 *parts* PANTONE *Black* 11.1

PALETA 12C

12. VERDE CLARO – “Espelho no espelho”

PANTONE - 582C– 391C

15 *parts* PANTONE *Yellow* 88.2

1 *parts* PANTONE *Reflex Blue* 5.9

1 *parts* PANTONE *Black* 5.9

PALETA 44C

3.2 Na Escala CMYK¹⁴:

(Considerou-se uma variação da tonalidade mais escura para a mais clara)

1. AZUL CLARO – “Agora eu era”

C-50, M-20, Y-10, K-0 a C-40, M-0, Y-10, K-0

2. VERDE OLIVA – “Colher o pão de cada dia”

C-0, M-10, Y-100, K-0 a C-30, M-30, Y-90, K-0

3. ALARANJADO – “Além do jardim”

C-0, M-80, Y-100, K-0 a C-0, M-50, Y-90, K-0

4. VERDE ESCURO – “O outro lado da moeda”

C-80, M-20, Y-80, K-0 a C-100, M-40, Y-100, K-0

¹⁴“CMYK é a abreviação para as cores ciano, magenta, amarelo e preto. O termo advém do inglês *Cyan*, *Magenta*, *Yellow*, e *Key* (ou chave). O acrônimo CMYK tem a letra K no final em vez de B (para *Black*) por dois motivos: ...no passado a chapa que continha a cor preta era chamada de *Keyplate* ou “chapa chave” pois era geralmente chapa com maior detalhe artístico ou “informações chave”. O segundo motivo é para que seja evitado a confusão com o outro modelo de cor popular – o RGB. O sistema CMYK é usado na impressão em cores com tinta, ocultando certas cores quando impresso em um fundo branco (ou seja, absorvendo ondas de luz particulares). Este modelo chama-se subtrativo pois a tinta “subtrai” luminosidade do branco. A combinação das quatro cores CMYK pode reproduzir toda a principal gama de cores do espectro visível, porém não todas as cores existentes no mundo (embora o sistema CMYK possa imprimir milhões de cores diferentes). Identificar a escala CMYK em um impresso pode ser feito com uma lupa ou um conta-fio. Caso o impresso seja feito de pequenas retículas de quatro cores, geralmente dispostas em ângulos padrão, pode-se ter certeza que foi impresso em CMYK.” (<http://design.blog.br/design-grafico/o-que-e-cmyk> em 15.06.2011)

5. MARROM – “Circuito integrado”
C-80, M-40, Y-50, K-0 a C-40, M-60, Y-70, K-0
6. AZUL – “Mundos imaginários”
C-50, M-30, Y-0, K-0 a C-60, M-40, Y-0, K-0
7. VIOLETA – “De todos um pouco”
C-50, M-80, Y-40, K-0 a C-60, M-100, Y-40, K-0
8. CINZA – “Histórias em torno da história”
C-10, M-0, Y-0, K-40 a C-10, M-0, Y-0, K-50
9. PRETO – “Abre as asas sobre nós”
C-0, M-0, Y-0, K-80 a C-10, M-0, Y-0, K-100
10. AMARELO – “Entre o mar e a calçada”
C-10, M-20, Y-70, K-0 a C-30, M-30, Y-90, K-0
11. VERMELHO – “Cicatrizes”
C-30, M-80, Y-70, K-0 a C-50, M-100, Y-100, K-0
12. VERDE CLARO – “Espelho no espelho”
C-40, M-10, Y-80, K-0 a C-50, M-20, Y-90, K-0

Na apresentação da Pasta Arte br as cores organizam visualmente a composição traduzindo o texto escrito e imagético com facilidade funcional e rapidez de leitura, auxiliam na utilização e visualização dos cadernos do professor e na organização do material para arquivamento, mas por se tratar de um elemento que sobrevive na composição independentemente de outros, tende a interferir na imagem apresentada.

Nas bordas das imagens utilizadas, as cores podem direcionar a leitura e interferir na interpretação e no reconhecimento do que é proposto, isso torna difícil a

compreensão, uma vez que a cor se torna um elemento ativo na composição ao interagir com a imagem e os elementos de sintaxe visual que contém (cor, forma, estrutura, ritmo, ponto, plano, volume, etc.), além da alteração de suas propriedades como unidade, continuidade, coerência entre outros, provocando “ruído visual”. Interferências sobre a imagem que prejudicam sua compreensão, alterando a interpretação e o sentido atribuído a ela.

O conceito de ruído visual diz respeito a interferências ou distorções que perturbam a harmonia ou a ordem num objeto ou composição, geralmente de maneira parcial, seja em formas orgânicas ou inorgânicas, bi ou tridimensionais.

O ruído visual pode ser utilizado de maneira criativa, a fim de criar centros ou pontos de interesse numa determinada manifestação visual (inclusive, do ponto de vista operacional, para facilitar o uso ou controle de algum tipo de recurso técnico – num objeto, por exemplo) através dos mais diversos recursos: pela forma, pela cor, pela localização, por ambigüidade, por redundância, por sutileza, e assim por diante. (GOMES FILHO, 2000, p. 103)

Entendendo assim que para um efetivo desenvolvimento da capacidade de criação, interpretação e significação de imagens, é necessário que o observador tenha o desenvolvimento também do seu repertório visual, de suas referências, o que pode acontecer através da ampliação dos seus sentidos e de sua capacidade de percepção, levando ao aperfeiçoamento de uma “alfabetização visual” - conhecimentos visuais fundamentais ao desenvolvimento da capacidade de leitura e significação de imagens.

Deve-se então considerar que as imagens sofrem alterações significativas quando expostas sobre uma borda de cor, que podem alterar sua interpretação e causar a falsa impressão de que fazem parte do conjunto apresentado, infiltrando-se na mensagem. Como resultado há prejuízos na medida em que constitui um novo conjunto e em consequência uma nova interpretação.

3.3 Falando das cores através do Azul

Parece existir alguma relação de temática não explicitada entre a imagem e as cores de fundo, então algumas reflexões são importantes para apresentar exemplos e possíveis interpretações. Optou-se por falar das sensações e impressões atribuídas às cores azul (tema infância) e laranja (tema religião) a primeira e a terceira cor apresentadas no sumário da Pasta Arte br, sendo esta a única justificativa de sua escolha.

O azul, a cor do céu, é por muitos visto como o mais sereno e imaterial dos matizes, segundo o *Grande Livro dos Símbolos* em muitas culturas antigas, a cor azul podia ser interpretada como aquela que remete ao infinito, relacionada à eternidade, a rituais de devoção e de pureza, uma indicação da castidade e de uma vida dedicada a questões espirituais e intelectuais

A Virgem Maria e Cristo são mostrados com freqüência vestidos de azul, cor que é atributo de muitos deuses do céu, entre eles o egípcio Amon, a Grande Mãe suméria, o grego Zeus (Júpiter dos romanos), Hera (Juno), os indianos Indra, Vishnu e sua encarnação de pele azulada, Krishna. O azul está ligado à misericórdia na tradição hebraica e à sabedoria no budismo. Nas tradições populares, representa fidelidade, na Europa, e erudição e casamento feliz, em partes da China. A associação entre sangue azul e aristocracia deriva do uso medieval da palavra *bleu* (azul) como eufemismo de *Dieu* (Deus) no juramento “pelo sangue de Deus”, feito com freqüência pelos nobres franceses, que com o tempo levou ao termo de gíria *um sang-bleu* (“um sangue azul”). Mais recentes ainda são as ligações idiomáticas com a melancolia, talvez derivados dos cantos melancólicos feitos na hora do crepúsculo pelos escravos africanos na América do Norte, e com a pornografia, em razão das mostras obscurecidas de filmes explícitos. (TRESIDDER, 2003, p. 42)

Assim o azul seria a cor mais lembrada pelos ocidentais quando associada a simpatia, amizade, harmonia e também a confiança. É a cor que lembra tudo o que se pretenda seja permanente, eterno. (Figura 14)

É percebido como a cor do infinito, do sonho quando relacionada ao horizonte, ao céu, ao ar.

Quando utilizada no fundo de uma imagem tende a “empurrar” a imagem para frente, sendo uma cor utilizada para expressar a sensação de frio.

Azul – seu órgão é a pele. Assim, o eczema e a acne, muitas vezes, podem estar associados a relações perturbadoras que envolvem ternura, amor ou afeto íntimo com a família, o amor jovem e o casamento. Cor sugerida para os pacientes maníacos e violentos. É sedativa e curativa. Indicado para uso medicinal (queimaduras, doenças de pele). Seu excesso favorece a pneumonia, a tuberculose pulmonar e a pleurisia. Ajuda contra doenças de olhos, ouvidos, nariz e pulmões. (FARINA, 2003, p. 112)

Também são atribuídas a cor azul: a nota musical SOL; *chakra* da garganta; quando positiva se relaciona ao amor à natureza e quando se apresenta de forma negativa demonstra inveja e desgaste de energia; sua forma geométrica é o triângulo com um círculo; é representado por alimentos como a ameixa, amora e uvas; nos tratamentos cromoterápicos é utilizada como uma cor neutralizante dos efeitos de outras “vibrações” antes de se iniciar um tratamento.

Nas religiões afro-brasileiras o azul está associado a “Iemanjá”, as entidades infantis “Cosme e Damião” entre outras.

Para a cultura popular o azul está ligado à infância, ao lúdico e a religiosidade.

3.4 A religiosidade e simbologia do Laranja

A cor laranja carrega algumas associações a fruta de sabor marcante e muito apreciado e as flores da laranjeira utilizadas para adornar grinaldas matrimoniais em países de religião predominantemente cristã ao simbolizar a pureza e a exuberância da fruta que remete à fertilidade, ao esplendor e ao amor.

“A cor está associada ao fogo e à luxúria, exceto nos países budistas, onde as túnicas açafraão dos monges simbolizam a humildade. Na arte, o Menino Jesus às vezes segura uma laranja, símbolo de redenção, pois ela era considerada por alguns a fruta proibida da Árvore do Conhecimento.” (TRESSIDER, 2003, p.194)

Por ter uma correspondência direta com o amarelo e o vermelho, a cor laranja não pode deixar de traduzir alguns dos aspectos destas duas cores. Pode remeter ao calor, à sexualidade e à luxúria; é uma cor afirmativa que pode refletir também entusiasmo, coragem, confiança, alegria e criatividade.

Para a cromoterapia, a cor laranja é vista como uma cor estimulante das funções de alguns órgãos (fígado, pulmões, baço, entre outros), podendo ainda, segundo efeitos psicológicos, ser estimulante do sistema nervoso e circulatório. Não é uma cor recomendada para cobrir grandes extensões de parede por impedir o relaxamento, ao manter uma condição de tensão ou alerta durante a permanência no ambiente.

As relações que a cor laranja têm com o amarelo, também parecem estar diretamente relacionadas à interpretação que a cor estabelece na Pasta Arte br.

A correspondência com o amarelo, aliada a idéia de transformação do budismo que se propagou na China, levam a cor laranja a ser vista como a representação da perfeição e da iluminação, razão pela qual, compõe a vestimenta de alguns monges e pela qual parece estar relacionada ao sentido que identifica o tema “Além do Jardim” que fala de religiosidade na Pasta Arte br. (Figura 15)



Este material é parte integrante do projeto **arte.br**. Todos os direitos reservados.

Cláudia Andujar, Sem título, série Casa, c. 1998.
Fotografia p/b, 30 x 45 cm, Museu de Fotografia de Curitiba, adquirida pelo museu, Curitiba, PR.

Figura 15 – Cláudia Andujar, “Sem título, série Casa, c.” 1998
Encontra-se no Museu de Fotografia de Curitiba, Pr.
Fonte: Instituto Arte na Escola - 2003

CAPÍTULO 4 – MÉTODO – O TRABALHO COM OS PROFESSORES

Durante o meu estudo da Pasta Arte br, uma importante questão veio à tona, qual seja, a necessidade de investigar as relações entre o professor de arte e sua proximidade com a imagem e, conseqüentemente, com a produção artística de seus alunos, o que levou à reflexão sobre o uso da imagem e as possibilidades das imagens apresentadas na pasta poderem ser entendidas como mediadoras de conhecimentos.

Vale lembrar que a educação em arte pode ser inovadora, além de apresentar um caráter reflexivo e criativo. A atualização técnica e metodológica, aliada ao repertório dos professores, apresenta uma condição inequívoca para a qualidade do trabalho que desenvolvem. (BARBOSA, 1996)

Ao descrever questões específicas da imagem visual, ao fazer a leitura da imagem, estamos atribuindo valores a um código específico das artes visuais, conhecido pela relativa simplicidade de interpretação, através das evidentes semelhanças entre o que vemos e o que realmente está lá.

É preciso levar o professor a entender que a imagem pode ser mais do que a simples representação de alguma coisa, o que seria uma redução de suas qualidades. Para entender imagens da história da arte, é preciso compreender os códigos das épocas em que foram criadas, é preciso interpretar à luz do pensamento de uma época ou de uma sociedade, e também é importante reconhecer as capacidades individuais do observador. Assim, cada imagem pode passar a ser compreendida também enquanto instrumento de intercessão entre o sujeito e o mundo, trazendo à imagem características metalinguísticas e ampliando ainda mais sua capacidade de comunicação.

A identificação da necessidade de subsídios teórico-metodológicos de professores de arte para trabalhar com leitura de imagens de arte na sala de aula impulsionou o Instituto Arte na Escola a criar um material de apoio pedagógico. Partiu-se da arte brasileira como forma de aproximar o professor de arte de imagens que estimulassem e transformassem o “olhar” de seus alunos, agregando à simples observação, a capacidade de reflexão do que é visto, trabalhando as múltiplas

possibilidades de atribuição de sentido que imprimem a marca do receptor na construção do discurso da obra.

A metodologia proposta inicialmente pelos organizadores para a aplicação do material pedagógico Pasta Arte br contempla várias vivências priorizando a leitura com base na percepção. Ao usar a pasta, o professor deve:

1. Estabelecer relações entre contextos procurando construir uma rede de significados;
2. Construir “histórias” e relações individuais para a imagem;
3. Trocar impressões com outros professores;
4. Estabelecer diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do conhecimento;
5. Promover visitas a museus e realização de um trabalho de identificação e compreensão das diferenças entre obras originais e as reproduções apresentadas;
6. Reelaborar conteúdos simbólicos do que é visto ou construído, além da contextualização e abordagem histórica e da identificação e utilização de vários meios e mídias para o estudo e a expressão prática do que é percebido. (Pasta Arte br, 2003)

Considerando que a Pasta Arte br está sendo aplicada por professores nas escolas e que o acesso às imagens que compõe a pasta pode ser feito atualmente pelo site do Instituto Arte na Escola, nosso objetivo foi realizar uma análise do recurso a partir da prática pedagógica de professores de arte. No decorrer de nossa experiência em capacitação nas escolas para uso da Pasta Arte br e também como supervisora de prática supervisionada no curso de licenciatura em artes visuais da Faculdade de Artes do Paraná, tive oportunidade de visitar diversas escolas. Nestas ocasiões, foi possível perceber que os educadores faziam uso das reproduções de arte de maneira não prevista por aqueles que elaboraram o recurso. Encontrei reproduções decorando os corredores e as paredes das escolas, na sala de arte, em locais de lazer e na cantina e ainda dividindo espaço com decoração relacionada ao calendário escolar feita pelas professoras.

Interessante foi notar que algumas imagens não eram escolhidas; lembro-me de ter visto em várias escolas as obras de Alfredo Volpi (“Pássaro de Papelão”), de Luiz

Braga (“Miriti bonecos dançando”), de Portinari (“Festa de Iemanjá”), de Tarsila do Amaral (“O Touro”), de Alfredo Anderse (“Duas Raças”), de Vik Muniz (“Sócrates”), de Raimundo Cella (“Retirantes”), Sebastião Salgado (“Sem título”) e de Francisco Brennand (“Oficina Cerâmica”), ao passo que imagens representando miséria, violência, abstrações, fotografias de instalações como por exemplo as obras de Iberê Camargo (“Carretel Azul”), de Miguel do Rio Branco (“Amaú turn around”), Eliseu Visconti (“A Providência Guia Cabral”), de Siron Franco (“Salvai nossas almas”) e de João Câmara (“Retrato Silencioso”) eram pouco escolhidas.

Perguntei-me: o que levou as professoras a escolher determinadas imagens? Foram questões estéticas, valores escolares, questões ambientais, sociais ou ainda valores familiares? Que critério era utilizado para determinar que algumas imagens aparecessem enquanto outras fossem esquecidas? Pareceu-me que por trás das escolhas residiam conceitos sobre o belo e o feio, revelando um desejo subjacente de promover um ambiente aprazível para os alunos. Talvez algumas imagens apresentassem uma densidade maior exigindo mais conhecimento e uma maior discussão por parte das professoras. Outras, possivelmente, tratassem de valores importantes na programação da escola, como obras que mostravam aproveitamento do lixo.

Tal movimento certamente contrariava as intenções dos organizadores da pasta. Percebi que seria importante compreender melhor como os professores entendiam o rico material que chegava em suas mãos, para que as capacitações não passassem ao largo de sua prática cotidiana de promover a arte na escola.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, envolvendo a análise visual do material em si (a composição da Pasta Arte br), aliada ao estudo de literatura relevante com um grupo focal de quatro professoras, com base em sua vivência pedagógica e a experiência docente com o recurso. Buscou-se entender como os professores de arte avaliam o material pedagógico, tendo como princípio sua prática em sala de aula. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, com parecer de aprovação nº 333/2011.

O trabalho desenvolvido contou com a participação de professoras com formação específica nas artes visuais e que utilizam imagens integradas ao desenvolvimento de

suas aulas. As professoras convidadas para participar da pesquisa faziam parte de um grupo de professoras que, durante as aulas no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná e nas aulas de cursos de Especialização em Metodologia para o Ensino da Arte e o curso de Especialização em Arte-Educação do Instituto Brasileiro de Pós-Graduação em Curitiba demonstraram interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos em princípios e metodologias para a leitura da imagem.

O grupo focal foi composto por quatro professoras que atuam no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, de escolas públicas (estaduais e municipais), da cidade de Curitiba, com Licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Visuais.

Dados Gerais¹⁵

Nome	Idade	Formação	Tipo e tempo de atuação
Helena	48 anos	Licenciatura e Artes Plásticas, Licenciatura em Letras Português e Inglês, Especialização em Metodologia para o ensino das artes	Escola Estadual no Ensino Fundamental e Médio 10 anos
Angela	54 anos	Licenciatura em Artes Plásticas, Especialização em Arte e Educação	Escola Estadual no Ensino Fundamental e Medio 5 anos
Melanie	32 anos	Licenciatura em Artes Visuais, Especialização em Arte e Educação	Escola Municipal no Ensino Fundamental 4 anos
Sofia	24 anos	Licenciatura em Artes Visuais	Escola Municipal no Ensino Fundamental e atuação em ONGS com alunos do Ensino Médio 1 ano

¹⁵ Os nomes foram trocados para preservar a identidade das professoras.

Os encontros aconteceram nas dependências da Faculdade de Artes do Paraná em dias e horários marcados de acordo com a disponibilidade dos professores para melhor desenvolvimento dos trabalhos. Foram realizados dez encontros de aproximadamente três horas cada um.

Foram solicitadas leituras de textos como complementação dos conteúdos pedagógicos apresentados e como forma de aproximação dos professores de situações que permitissem a valorização de um repertório pré-existente. O critério para a escolha dos textos foi 1) a familiaridade das professoras com os autores, 2) textos que se aproximassem da proposta de leitura de imagem de arte e 3) material atual e acessível nas bibliotecas locais.

Os textos lidos e discutidos pelas professoras foram:

1. *Criatividade e Processos de Criação* de Fayga Ostrower (Capítulo 1);
2. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte* de Mirian Celeste Martins (Capítulo 4);
3. *Aulas: introdução ao uso das linguagens* da Prof^a Roti Turin (Capítulos 7 e 8);
4. *Para Apreciar a Arte* de Antônio de F. Costella;
5. *Sintaxe da Linguagem Visual* de Donis Dondis (Capítulo 1);
6. PCNs de Arte (2^a parte do volume 6);
7. *Os problemas da Estética* de Luigi Pareyson (Capítulo 2);
8. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte* de Anamelia Buoro (Capítulo 2);
9. *A educação pela Arte* de Herbert Read (Capítulo 10);
10. *Ensinando Crítica nos Museus*, de Robert William Ott do livro *Arte-Educação: leitura no subsolo* de Ana Mae Barbosa;
11. *A imagem no ensino da arte*, de Ana Mae Barbosa (Capítulo 5).

Além das discussões no grupo focal, os encontros foram enriquecidos por outras vivências como a participação em palestras e visitas a exposições. As professoras participaram de palestras no Paço da Liberdade, no espaço de Cultura do SESC em convênio com a Prefeitura Municipal de Curitiba, da Semana do Curso de Artes Visuais

na Faculdade de Artes do Paraná e de visitas guiadas a exposições de arte no Museu Oscar Niemayer, objetivando, além da ampliação de seus conhecimentos, a observação do comportamento das pessoas frente às obras observadas nos espaços expositivos.

Nesta pesquisa, as vivências na prática com a Pasta Arte br foram tema das reuniões do grupo focal mediadas e estudadas em pesquisa participante. Também foram propostas discussões coordenadas pela pesquisadora de caráter reflexivo com base na pesquisa bibliográfica, essencial para o andamento dos trabalhos. As professoras tiveram liberdade para comentar o material pedagógico Pasta Arte br e descrever a forma como utilizavam o material, fazendo um relato das atividades realizadas. Seguiram as orientações propostas no caderno de estudos do professor, descrevendo também atividades propostas a partir de outras fontes teóricas e metodológicas, mantendo a imagem escolhida da Pasta Arte br como referência ou tema gerador.

Para o contato das professoras com a Pasta Arte br, foi necessária a estruturação de uma metodologia de aplicação com o objetivo de promover a reflexão sobre a utilização de metodologias para o ensino da arte e as formas de leitura visual que contemplem a estética, a história da arte, a semiótica e os elementos da composição e da sintaxe visual. A intenção foi a de criar situações de apreciação e também de reflexão e criação dos professores, que pudessem aperfeiçoar o trabalho que normalmente realizavam, elaborando interpretações, representações a partir do referencial imagético apresentado.

As próprias reproduções oferecidas na pasta foram objeto de estudo nas sessões, discutindo-se os elementos de sintaxe visual das imagens, o contexto histórico, além de outros aspectos concernentes às práticas docentes das professoras, que contribuíram durante a leitura das obras de arte para a análise das imagens apresentadas.

A imagem-obra foi trabalhada na perspectiva de um texto aberto e, sendo assim, tomou-se o cuidado de não conduzir as professoras para uma interpretação que pudesse limitar suas escolhas e afastá-las das formas habituais que utilizam na escola, ou de induzi-las a usar metodologias que eventualmente limitassem sua atuação neste processo. A professora Roti Turin (2007) dizia em suas aulas que o “fluxo do

pensamento é o fluxo da vida” e que o professor deve ser alguém capaz de ter suas próprias ideias; entendia que:

Alguns livros didáticos inibem a experimentação, a descoberta. Eles indicam tal ou tal experiência mas já dão o resultado. Logo, o indivíduo não se vê estimulado para buscar novos caminhos, novas soluções, outras respostas. O experimento perde a sua função. Ele deve ser o elemento estruturante que irá desencadear a percepção de novas regras, normas, conhecimentos. O experimento deve ser vivo e pensante, sempre sendo construído, sempre em processo (...) Agora, se formos educados a pensar em constantes transformações, vamos sempre ter dúvidas e dúvidas, e sempre estaremos à frente de alternativas e decisões, e nesse momento fazemos as distinções, temos que buscar a clareza das nossas idéias. Só que não é uma idéia subjetiva, é uma idéia que nasceu da nossa experiência. (TURIN, 2007, p.89-90)

Pensando na experimentação e na experiência das professoras, a leitura das imagens foi sistematizada. Foi realizado o registro das atividades por meio de anotações no caderno de campo, com o objetivo de repetir o mesmo processo em outras ocasiões e posteriormente apresentá-lo como material complementar de apoio pedagógico, o que foi feito com o intuito de ocasionar processos de transformação da prática pedagógica das professoras.

Como complementação do uso da pasta, as professoras participantes do projeto foram orientadas a buscar no site do Instituto Arte na Escola o conteúdo disponível; também foram orientadas a fazer consultas na biblioteca na Faculdade de Artes do Paraná onde a pasta está disponível para consulta local.

Os dados foram coletados por meio de textos escritos pelos professores sobre a forma de analisar as imagens, respostas escritas em questionários enviados posteriormente por e-mail; anotações feitas no caderno de campo pela pesquisadora durante e após as reuniões.

O início dos trabalhos com as professoras foi sistematizado da seguinte forma:

- 1- Apresentação do material pedagógico para os professores (cadernos, linha do tempo, mapa de distribuição das obras e imagens que compõe a pasta);

- 2- Apresentação e sugestão de textos sobre metodologias para o ensino das artes, estética, leitura e análise da imagem e elementos da sintaxe visual;
- 3- Apresentação de metodologias para a leitura da imagem incluindo o roteiro para a leitura da imagem apresentado na pasta;
- 4- Apresentação e leitura das imagens (reproduções que compõe a pasta);
- 5- Exercícios práticos de leitura de imagens.

A forma de desenvolvimento do trabalho das professoras e a aplicação de suas propostas, desencadeou a seguinte problematização de procedimentos:

- 1- Proposta de novas possibilidades para a interpretação e atribuição de sentido as imagens;
- 2- Propostas de atividades a partir das imagens e orientações do grupo de estudos;
- 3- Análise da influência das bordas de cor sobre as imagens (imagens apresentadas com as bordas de cor e sem as bordas de cor);
- 4- Análise dos resultados obtidos pelos professores.

Durante o tempo em que trabalhei com a aplicação da pasta, desenvolvi alguns critérios que utilizei na análise do trabalho das professoras, como a preocupação com a técnica utilizada, a compreensão da utilização dos elementos de sintaxe presentes na imagem, o interesse demonstrado durante os encontros, além da capacidade de levar aos alunos conceitos tratados nas reuniões.

Foi dada especial importância à leitura da imagem. Entender as relações que pudessem aproximar as professoras de questões estéticas passou a ser de vital importância.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os encontros, as professoras atualizaram conceitos através de leituras específicas de textos fornecidos que trouxeram questões de semiótica, metodologia para o ensino das artes visuais, teoria das artes, história da arte, elementos de sintaxe visual e estética.

5.1 Processo de leitura de imagens no grupo focal

Para o exercício de leitura das imagens¹⁶, solicitei que o trabalho fosse desenvolvido com a obra “Amaú turn around” de Miguel do Rio Branco, por perceber que a imagem ficava relegada, não sendo a escolha mais comum em cursos que ministrei. Trabalhar com esta imagem ajudou as professoras a enfrentar conteúdos mais complexos. As outras imagens utilizadas nas leituras foram escolhidas pelas professoras entre as oferecidas na pasta.

Mesmo trabalhando em determinados momentos com o mesmo tema, as professoras apresentaram surpreendentes diferenças entre si quanto à forma de interpretação da imagem estudada e o que consideraram importante relatar.

As professoras demonstraram especial interesse em detalhar questões relativas à composição e aos métodos apresentados para a leitura da imagem, sobretudo as sugestões de leitura feitas por Ott e Costella, como nas palavras das professoras Melanie e Angela ao fazer a leitura da obra “Amaú turn around” de Miguel do Rio Branco nos textos das professoras apresentados a seguir:

¹⁶ Foi mantida na apresentação dos resultados selecionados, a forma de entendimento e escrita das professoras sobre a pasta. Isto se deve à tentativa de demonstrar a variedade de interpretações e representações que o material em estudo pode proporcionar. Então, os textos que foram elaborados pelas professoras não sofreram alterações para preservar a autenticidade do trabalho realizado por elas.

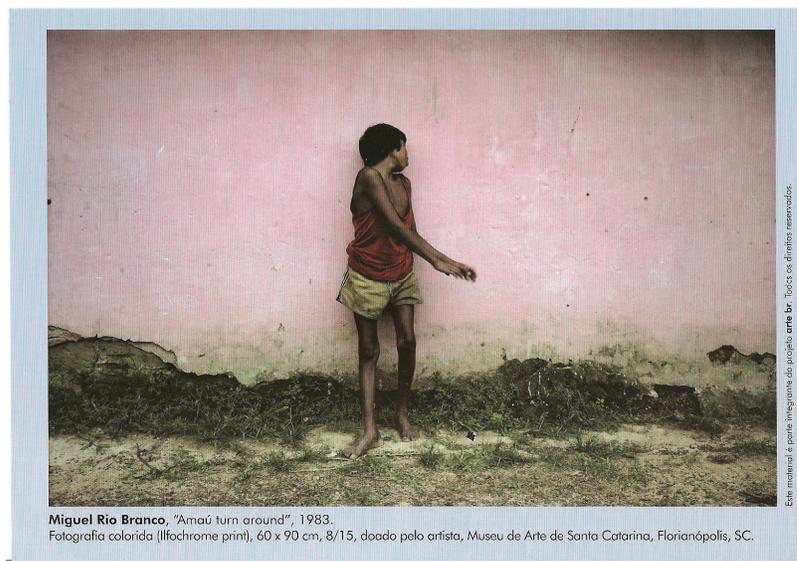


Figura 16 – “Amaú turn around”, 1983 - Miguel do Rio Branco
Museu de Arte de Santa Catarina, Florianópolis, SC
Fonte: Instituto Arte na Escola 2003

“Na leitura, verificou-se que a obra é composta por uma reprodução de uma fotografia em cores.

A composição apresenta as imagens do solo a partir da linha de base horizontal tomando aproximadamente 1/5 parte da altura da fotografia, do muro e de uma figura humana centralizada.

A reprodução de cores de pouca saturação da fotografia remeteu ao aspecto psicológico (e não formal) da intenção do artista em registrar as imagens de modo crítico e subjetivo. (...)” (Prof^a Melanie, grifos meus)

“A imagem analisada é uma fotografia. Tem como elemento principal o ser humano na figura de um menino.

A imagem é retangular e sua observação deve ser feita com a superfície maior na horizontal.

A obra pode ser dividida visualmente na horizontal em três partes sendo que o terço inferior é escuro, com uma mistura de verde, preto e bege e os dois

restantes mais claros em tom de rosa. A parte inferior também sugere uma textura (chão e fundo).

A figura humana está posicionada no centro da imagem no sentido vertical e na horizontal está poucos centímetros das extremidades.

As cores encontradas na imagem são harmônicas. O menino está vestindo um calção amarelo claro e uma camiseta sem mangas vermelha, a pele é de cor escura sem caracterizar um representante da raça africana. A imagem sugere um momento com pouca luz natural.

O menino está com o tronco torcido para o lado esquerdo dele, e conseqüentemente direito da foto. A cabeça também está torcida impossibilitando deste modo a visualização da face na sua totalidade, ficando aparente apenas um pedaço da parte inferior do queixo e pescoço. Ele está com os pés descalços e a superfície em que se encontra sugere grama e areia.

A superfície atrás da figura central parece alvenaria, com uma pintura gasta e em estado de péssima conservação. Na parte inferior da parede onde encontra o chão, alguns pedaços do reboco caíram deixando aparentes os tijolos e o tom esverdeado sugere umidade e mofo.

Observando-se a imagem, o sentimento é de miséria e pobreza, e o menino, na sua atitude de virar a cabeça, parece querer esconder o rosto como que inibido.” (Prof^a Angela)

A professora Helena, por exemplo, apresentou uma relação muito subjetiva com as imagens: priorizou as relações pessoais e a apresentação daquilo que via sem se preocupar demasiadamente em relatar questões mais técnicas em relação à sintaxe visual ou as teorias apresentadas sobre a leitura da imagem e da obra de arte ou mesmo dos textos que foram discutidos como deixa aparente na leitura da obra “Fábio” de Mário Cravo Neto:

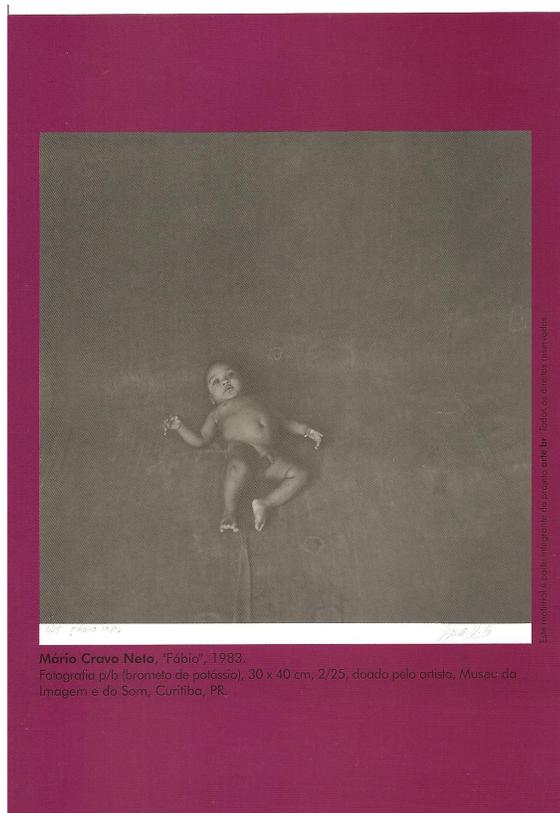


Figura 17 – “Fábio”, 1983 - Mário Cravo Neto
Museu da Imagem e do Som, Curitiba, Pr.
Fonte: Instituto Arte na Escola 2003

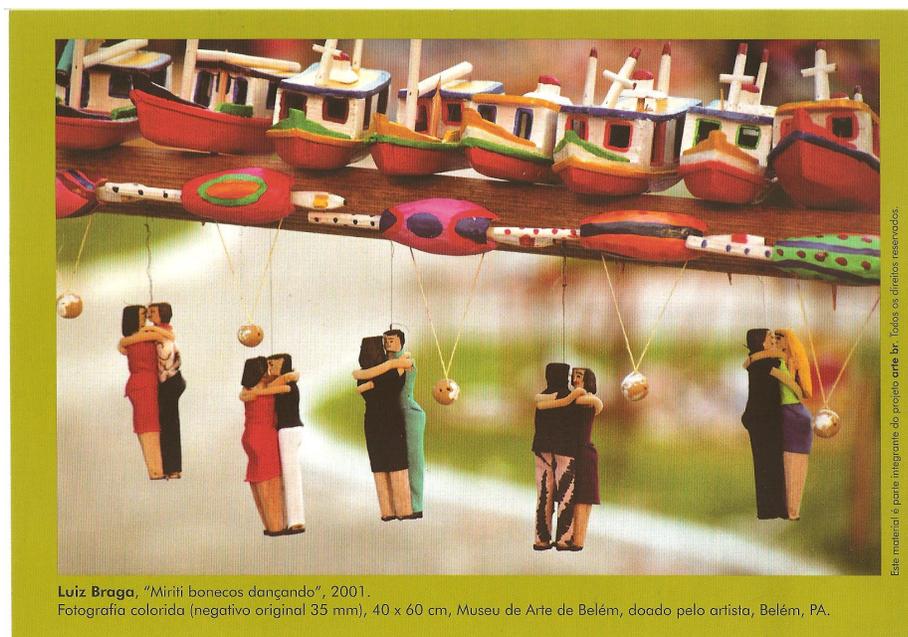
“A imagem apresenta uma criança deitada em um pano, que pode ser uma lona escura que está em um lugar escuro.

A relação da criança com o espaço é triste.

A emenda da lona está no centro da fotografia e a criança está colocada bem no centro desta linha como se estivesse seguindo um caminho que termina em uma parede o que poderia representar o futuro do menino, um menino sem futuro.

A escuridão vem em duas tonalidades, um pouco menos densa onde o bebê está destacando-o do resto da imagem.” (Profª Helena, grifos meus)

Ao fazer a leitura da obra “Miriti bonecos dançando” de Luiz Braga, a professora Sofia utiliza como referência os textos propostos, mas também demonstra muito de sua subjetividade o que fica claro no texto que segue:



Luiz Braga, “Miriti bonecos dançando”, 2001.
Fotografia colorida (negativo original 35 mm), 40 x 60 cm, Museu de Arte de Belém, doado pelo artista, Belém, PA.

Figura 18 – “Miriti bonecos dançando”, 2001 - Luiz Braga
Museu de Arte de Belém, Belém, PA
Fonte: Instituto Arte na Escola 2003

“A fotografia do caderno verde que aborda ‘Subjetividade/Alteridade’, é uma imagem muito rica e com grande profusão cromática. Trata-se de cinco casais abraçados todos diferentes entre si, suspensos em uma estrutura de madeira onde estão vários pequenos barcos coloridos também de madeira. Olhando o título da obra de Luiz Braga, *Miriti bonecos dançando*, fica evidente que a madeira em questão é a da palmeira de miriti comum no norte do país, com a qual também se fazem tradicionais bonecos que o título referencia. Entre os casais existem pêndulos também enfileirados, que dialogam também nesse sentido mais lúdico. Essa informação em especial, acerca do miriti e seu uso, era desconhecida por mim, e foi um dos temas que procurei paralelamente às

informações do caderno do professor. O caderno, vale ressaltar, cita esse tema, mas foi necessária pesquisa e aprofundamento acerca, assim como sobre o autor, que também é pouco comentado no caderno.

O foco do caderno verde não é o lúdico nem os brinquedos, mas trabalha a subjetividade e alteridade, levantando questões relacionadas a esse sentido como as danças, relações pessoais, relações corporais. **Esse segundo termo, ‘alteridade’, era desconhecido por mim, o material poderia também colocá-lo em uma das palavras chaves ou mesmo apenas decorrer algo a respeito.**” (Prof^a Sofia, grifos meus)

Os textos das professoras mostram que o processo de análise formal da linguagem artística e o processo de descrição dos elementos e das suas relações na cena são importantes para construir uma argumentação que subsidia a interpretação dos sentidos da obra. Identificam a técnica (**verificou-se que a obra é composta por uma reprodução de uma fotografia em cores** – Melanie), descrevem o objeto representado, situam informações a partir do título e de outros conhecimentos que detém sobre o artista, quando possível (**Olhando o título da obra de Luiz Braga, *Miriti bonecos dançando*, fica evidente que a madeira em questão é a da palmeira de miriti comum no norte do país, com a qual também se fazem tradicionais bonecos que o título referencia** – Sofia). As professoras respondem subjetivamente às imagens, mas percebe-se que não se fixam no senso comum, mas utilizam noções da linguagem plástica para interpretar e avaliar o significado da obra (**A emenda da lona está no centro da fotografia e a criança está colocada bem no centro desta linha como se estivesse seguindo um caminho que termina em uma parede** – Helena).

As professoras foram orientadas a observar algumas questões sobre o material como os aspectos formais presentes na elaboração dos cadernos, se as intenções educacionais eram claras e ainda se o material atenderia a uma diversidade

significativa de alunos. O estudo do material por parte das professoras gerou questionamentos e ampliação do seu repertório de conhecimentos. Sofia percebe que é preciso pesquisar além daquilo que é oferecido diretamente. Comenta: **esse segundo termo, 'alteridade', era desconhecido por mim, o material poderia também colocá-lo além das palavras chaves ou mesmo discorrer mais algo a respeito.**

Anotei no caderno de campo que as professoras referiram que muitas imagens da pasta eram tristes, escuras ou que apresentavam muitos elementos o que dificultava a leitura. Referiam que as reproduções não eram adequadas para trabalhar com crianças pequenas das séries iniciais. Entretanto, quando preencheram os formulários, esta crítica não aparece. Contraditoriamente, dizem que **a Pasta Arte br é um material destinado ao professor mas imagens podem ser usadas para qualquer faixa etária** (Helena).

5.2 Exercício com a cor da borda

A possibilidade de trabalhar com a análise das bordas de cor partiu de uma inquietação pessoal por entender que o objetivo era a análise da imagem e que as bordas coloridas determinavam um outro olhar para a imagem em estudo alterando a sua interpretação, podendo levar o leitor visual a acreditar que a borda de cor era componente da obra/imagem e que poderia ter sido colocada lá pelo artista. Esta impressão sobre a interferência das cores na leitura da imagem criando ruído visual foi compartilhada pela professoras, como nas palavras a seguir: **Pediria para retirar as bordas das imagens, tendo em vista que o objetivo é a leitura das imagens e não o estudo da cor.** (Melanie)

Também foram feitos alguns exercícios de contraste simultâneo com as bordas das imagens para ilustrar as observações sobre ruído visual e a interferência das cores como pode ser observado nas próximas imagens, resultado do exercício proposto (Figura 19)

Luiz Braga, "Miriti bonecos dançando"
Fonte: Instituto Arte na Escola – 2003

Miguel do Rio Branco, "Amaú turn around"
Fonte: Instituto Arte na Escola - 2003

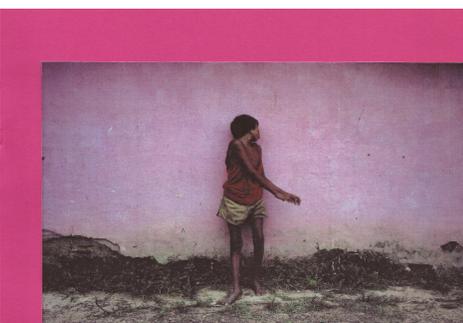
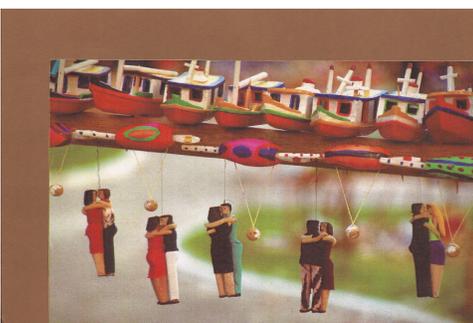
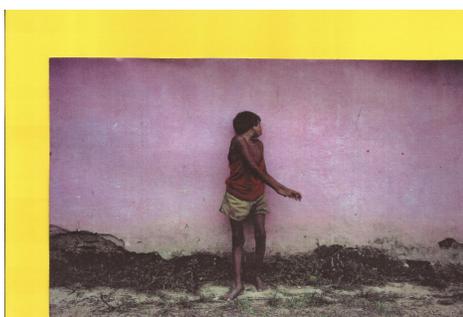
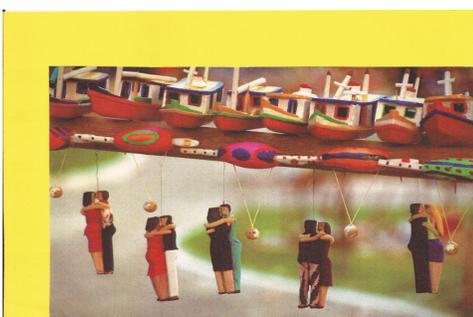
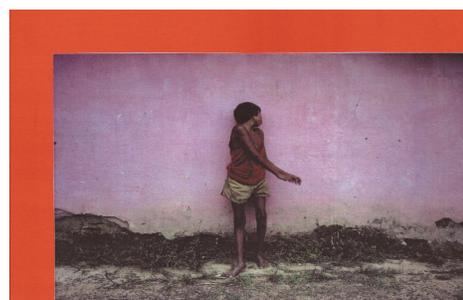
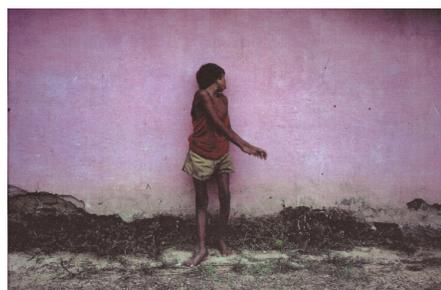


Figura 19 – Exercício de contraste de cores

Ainda trabalhando com as bordas de cor e o contraste simultâneo foi feito um exercício com o objetivo de ilustrar várias possibilidades de interferência das cores na leitura da imagem apresentada, as pranchas coloridas foram organizadas aleatoriamente e sobre elas foi inserida a uma imagem (Figura 20).



Luiz Braga, "Miriti bonecos dançando"
Fonte: Instituto Arte na Escola – 2003

Figura 20 – Exercício de contraste de cores

5.3 Análise dos Cadernos do professor no grupo focal

As professoras destacaram que o caderno é bem produzido graficamente, e que o tamanho A4 é ideal para o uso por assemelhar-se aos cadernos e folhas normalmente utilizados nas aulas: em algum momento fizeram observações sobre as imagens desenhadas para a apresentação dos tópicos como na fala da professora Sofia: **Poderia haver mais limpeza visual no design geral, com a intenção de clarear o conhecimento e guiar o raciocínio do professor de forma mais direta.** Sentiram falta de propostas para avaliar o desempenho dos alunos. No grupo, foram entendendo que a pasta não precisa contemplar tudo – que cabe ao professor elaborar a avaliação.

Em relação ao conjunto de materiais apresentados na pasta, a professora Helena procurou fazer um levantamento detalhado de questões da elaboração do material didático dada a sua preocupação com o tipo de clientela que poderia atender. Preocupou-se em falar além da diagramação e formatação da pasta, de questões como o tipo de mediação pedagógica proposto pelo material, das atividades sugeridas e do tipo de referências para consulta a questões que achou serem interessantes, como no texto elaborado pela professora, com os critérios apresentados a seguir:

“- Guia da disciplina: A pasta contém um provável roteiro das aulas que podem ser apresentadas pelo professor. Este guia é um ponto de apoio para educador que poderá segui-lo sem medo.

- Linguagem do material escrito: apresenta uma linguagem informal, acessível, adequada e ao mesmo tempo faz uso da linguagem artística, um glossário na última página, um conteúdo motivador que a torna extremamente pedagógica.

- Atividades: dentro dos cadernos existem algumas propostas para os alunos com sugestões de trabalhos plásticos a partir das propostas feitas pelo professor.

- Mediação pedagógica: objetivos – contextualizar a arte com a vida cotidiana sempre que possível; conteúdo – apresenta questões sobre as cores e sobre outros elementos de composição além de um pequeno glossário no final de cada caderno e de referências para consulta; nas atividades – apresenta a proposta do exercício e possibilidades de desenvolvimento do mesmo; os conteúdos apresentados podem ser relacionados a outras disciplinas; apresenta sugestões de links e outros tipos de mídia para diversificar e incrementar as aulas.

- Clientela – a Pasta Arte br é um material destinado ao professor. As imagens podem ser usadas para qualquer faixa etária.” (Profª Helena grifos meus)

As professoras apresentaram questionamentos sobre a dificuldade em adaptar as atividades planejadas ao tempo disponível na escola que é de cinquenta minutos. Mesmo assim, fizeram a aplicação das atividades e relataram durante os encontros um grande interesse dos alunos pela novidade do tema tratado ou ainda pela forma como as atividades foram conduzidas.

Desenvolveram atividades de corte e colagem, pintura, desenho, construções tridimensionais com sucata, fotocópias entre outros recursos pedagógicos criativos, como na sugestão da professora Melanie para uma atividade com a obra sem título da “Série Casa” de Claudia Andujar, a sugestão de atividade da professora Helena com a obra “Amaú turn around” de Miguel do Rio Branco ou ainda a sugestão da professora Angela para uma atividade na escola após a apreciação da obra Miriti bonecos dançando de Luiz Braga.

Sugestão de atividade da professora Melanie para a obra de Claudia Andujar

“Exposição da imagem, tamanho A5; Proposição de uso de recursos contemporâneos das artes visuais para coleta de imagens (fotografia digital ou coleta de imagens por meio da mídia) para que o aluno realize uma composição com narrativa crítica; O aluno deverá realizar o *download/upload* e a impressão das imagens obtidas, e realizar uma composição que permita a construção da

narrativa ideológica sobre profissões e arte; Discussão em classe sobre os trabalhos elaborados.”

A proposta da professora a partir da obra “Série casa” levou ao estudo de diversos tipos de moradia, de vários povos em épocas diferentes; foi elaborada para ser aplicada com materiais e recursos variados que vão desde os tradicionais como papel e lápis aos que envolvem tecnologia como câmera fotográfica digital, computador, impressora e acesso a internet.

Sugestão de atividade da professora Helena para a obra de Miguel do Rio Branco

“Levantamento iconográfico e imagético; com o auxílio dos alunos escolher o tema para o projeto a ser desenvolvido; colher sementes nativas do local e adquirir outras em lojas especializadas; com base nas imagens apresentadas deverão montar peças (colares, pulseiras, etc.) inspiradas nas características dos povos indígenas pesquisados; montar uma exposição contendo textos, fotos e as peças produzidas pelos alunos”

A atividade foi desenvolvida tendo como inspiração a obra *Amaú turn around* e pensando nos adereços indígenas e nas particularidades dos materiais utilizados a professora trabalhou com sementes variadas, matéria prima comum entre os índios brasileiros.

Sugestão de atividade da professora Angela com a obra de Luiz Braga

“Com a imagem dos bonecos dançando pode-se abordar as questões do folclore brasileiro e suas origens, e com a técnica de papel *maché* reproduzir alguns itens representativos de cada região.”

Esta sugestão tem como norteador a imagem “Miriti bonecos dançando”, e contempla possibilidades de trabalho com o folclore e a cultura popular, propondo o desenvolvimento de peças similares às produzidas na região onde o artista ambientou a obra; para tanto se faz necessário que os alunos pesquisem as particularidades da

região. Trata-se de uma proposta que tem potencial para dialogar com outras disciplinas na escola.

Atuando como mediadoras no processo de compreensão e leitura da imagem, as professoras optaram por aplicar as atividades com alunos mais velhos, situando-os entre os últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio. Este questionamento se deu por acreditarem que alguns dos temas apresentados poderiam ser tratados com maior benefício por alunos que apresentem um repertório imagético um pouco mais desenvolvido: assim, pensaram a maior parte das atividades para esta faixa etária.

Nos encontros, as professoras falaram que sentiram falta da apresentação de critérios de avaliação durante a leitura das orientações no caderno do professor, que logo foi substituída pelo entendimento que a avaliação dos processos deveria ficar a critério do professor e estar diretamente relacionada ao tipo de clientela com a qual trabalham.

5.4 Sugestões e observações

Entre algumas sugestões feitas pelas professoras durante os encontros destacam-se

- a) retirar a borda de cor e manter apenas a imagem indicando a cor correspondente ao caderno no verso da imagem onde poderiam constar informações importantes da obra e do artista;
- b) utilizar a imagem da obra apresentada, indicando na própria imagem os elementos que poderiam ser examinados pelos alunos;
- c) nas pranchas tamanho A3, utilizar apenas uma imagem colocando as informações pertinentes no verso destas imagens;
- d) o desenvolvimento de um material que permita a mediação pedagógica entre diferentes conteúdos e disciplinas;
- e) um padrão de acesso a outras plataformas de mídia eletrônica e material de consulta bibliográfica que conste no texto e não apenas nas referências;
- f) material diferente para a pasta prevendo o desgaste do manuseio;

- g) desenvolver um caderno com as fotos e os dados dos museus citados no mapa de distribuição com o acesso de internet o que permitiria outra forma de aplicação do material exposto aos alunos;
- h) procurar explicar questões de sintaxe visual e composição com linhas diretamente sobre os elementos de composição em algumas obras;
- i) reproduzir em grande número as imagens de tamanho A5 para que cada aluno possa ter a sua; incluir dados e fotos de outras obras dos artistas nos cadernos para um acesso mais rápido ao trabalho/produção do artista.

Também durante as discussões que ocorreram nos encontros, registrei no caderno de campo alguns pontos que as professoras consideraram positivos e outros negativos no material: estas reflexões estão relacionadas logo abaixo:

Pontos Positivos

- as orientações do caderno do professor auxiliam a leitura e percepção das imagens;
- o caderno do professor apresenta conceitos e dados importantes para a elaboração das atividades;
- referências bibliográficas;
- glossário e chave de palavras;
- linha do tempo geral apresentada;
- linha do tempo no final de cada um dos cadernos com dados dos artistas;
- mapa do Brasil com a foto dos museus onde as obras podem ser encontradas;
- o sumário visual colorido e os cadernos do professor elaborados com as mesmas cores;
- sugestões de trabalho com outras disciplinas;
- o tamanho do caderno do professor A4 que é compatível com outros materiais comuns ao trabalho dos professores;
- linguagem acessível;
- aborda a arte brasileira e artistas brasileiros.

Pontos Negativos

- duas imagens nas pranchas de tamanho A3 uma de cada lado, impedindo que as duas imagens possam ser usadas simultaneamente com dois grupos diferentes de alunos;
- apenas uma imagem de cada obra em pranchas de tamanho A5 não permite que vários alunos possam trabalhar ao mesmo tempo a imagem;
- a pasta e as pranchas sofrem um rápido desgaste com o uso;
- as bordas de cor interferem na leitura das imagens;
- fotos dos museus muito pequenas impedem a percepção de detalhes;
- há poucas referências a outros trabalhos dos artistas apresentados;
- desenhos e ilustrações de personagens nos cadernos pedagógicos causam ruído visual.

CAPÍTULO 6 – PALAVRAS DE CONCLUSÃO

É na escola, no exercício do magistério, que um material pedagógico pode ser utilizado e posteriormente avaliado. É no contexto da escola, nas relações que se constroem entre professores e alunos que entendemos a aplicabilidade de um material de apoio. Na escola, conseguimos perceber os pontos positivos do que utilizamos em nossas aulas, mas também, é onde encontramos as falhas de concepção e as possibilidades de melhoria.

Durante os processos de aplicação do material pedagógico, pensamos em soluções e atividades que permitissem o aprofundamento do seu uso e que reforçam os conceitos que pretendemos apresentar.

Como vimos, o objetivo deste estudo foi analisar criticamente como professores de arte entram em contato com a Pasta Arte br e perceber as possibilidades que este material oferece no processo de formação de leitores visuais. Não houve intenção de fazer uma leitura comparada entre imagens e o trabalho das diferentes professoras e sim, demonstrar a diversidade de interpretações e representações feitas durante os encontros.

Foi possível perceber que não bastam as leituras dos textos e o conhecimento de que existem elementos que compõe a imagem. É necessário um posicionamento ativo de busca autônoma do professor de arte e também uma postura reflexiva frente aos materiais pedagógicos utilizados para que seu uso seja enriquecedor na sua prática docente. A bagagem anterior do professor, o seu repertório e conhecimento fazem diferença, podendo alterar a forma de compreensão da imagem e a maneira de apresentar as imagens de arte para os alunos. As leituras sugeridas são importantes para fundamentar o trabalho do professor, que não pode parar de estudar nunca. O grupo focal ou outro tipo de grupo de trabalho pode oferecer um espaço ao professor no qual, de tempos em tempos, se focaliza as práticas docentes, com socialização de ideias e discussão de dúvidas com colegas.

O desenvolvimento do repertório de conhecimento imagético é fundamental para o aperfeiçoamento da capacidade de leitura da obra de arte, mas também é

imprescindível o conhecimento de questões teóricas de caráter reflexivo que colaborem para a compreensão do que é visto. A experiência estética promove a compreensão da arte para além da existência física da obra.

Devo lembrar que neste percurso tratamos das relações que o professor de arte desenvolve com a imagem e sua capacidade de atribuição de sentido a mesma. O professor durante sua atividade profissional, atuando em sala de aula, pode promover o contato do aluno com imagens, e esta é uma das razões que fazem esperar que o professor de arte tenha desenvolvido, ele próprio, a capacidade de se relacionar com as imagens, com as obras de arte de forma reflexiva.

Quando o aluno chega na escola, ele traz consigo um repertório imagético construído através de experiências anteriores, mas é o professor de arte que muitas vezes direciona o olhar deste aluno para uma interpretação mais abrangente da imagem, para além do senso comum. Então a expectativa em torno do seu trabalho de professor como um mediador deste conhecimento é muito grande, por entender que o contato consistente com a imagem/obra de arte pode ser decisivo para o relacionamento futuro dos alunos com o objeto observado.

Também se deve chamar a atenção para que este relacionamento com a imagem, mesmo que ela não seja nova para o aluno, venha acompanhada de uma observação mais demorada, de uma reflexão sobre o que é observado, podendo alterar a perspectiva e a forma de ver, de apreciar do aluno/observador de forma definitiva e assim influenciar o futuro de seu relacionamento com as imagens e objetos artísticos.

Citando a Prof^a Ana Angélica Albano a partir de seu texto *Pensando as Artes Visuais na Educação* in Gonçalves (2010), lembramos que

Alfabetizar no código visual constitui importante instrumento de ampliação da consciência, que se traduz na ampliação da capacidade de ler e comunicar-se com o mundo – a alfabetização entendida assim, como a capacidade de articulação das diferentes linguagens que nos permite falar e entender a fala de diferentes povos e épocas. As obras de arte falam, contam histórias de outras realidades, de outras culturas, possibilitando confrontar e ultrapassar os limites do nosso cotidiano e, quem sabe, recriá-lo.

No entanto, para que isto aconteça, é necessário que o professor esteja aberto para ampliar o seu próprio repertório visual, tornando-o rico o suficiente para estimular os alunos a procurarem conhecer cada vez

mais, capacitando-os, desse modo, para a construção de um conhecimento mais profundo e significativo de si mesmos e do meio em que vivem. (p. 52)

Em relação à pasta Arte br, durante o uso do material, as professoras pensaram a respeito de modos de usá-la e elaboraram atividades a partir das imagens sugeridas na pasta. Também fizeram sugestões de adaptações do material, por entenderem que alguns ajustes no tamanho e apresentação das imagens poderiam trazer benefícios a futuros trabalhos com a Pasta Arte br.

Trabalhar o repertório das professoras através de visitas e monitorias em museus, e da reflexão sobre as imagens trabalhadas, além das discussões e debates tendo como norteador os textos complementares apresentados, mostrou-se muito eficaz por trazer à prática profissional das professoras uma relação de maior segurança com os temas abordados. Isto levou ao aprofundamento do seu discurso e da forma como entendem a imagem, bem como a compreensão de novas maneiras de abordar a leitura da imagem e de apresentação do código visual.

O trabalho com as professoras deixou claro que compreenderam que existem muitas formas de construir relações, representações e de atribuir sentido à imagem, além da simples observação do objeto representado. As discussões sobre os cadernos dos professores permitiram a reflexão sobre a utilização do material pedagógico, de onde concluíram que os cadernos de orientação para os professores estudados e materiais pedagógicos similares devem ser considerados como referências, estímulos para o trabalho do professor e que ele, o professor, é quem vai determinar os rumos e a metodologia de suas aulas.

As professoras também perceberam que o uso da cor nas bordas das pranchas contendo as imagens provocou um ruído visual muito grande, capaz de causar interferências na leitura da imagem, o que foi reiterado durante os exercícios de leitura visual feitos com as imagens da pasta.

A apresentação da pasta para os professores gerou uma grande expectativa em relação ao seu uso, mas durante a utilização do material, foi possível observar que a atualização teórico-metodológica é uma necessidade para os professores em relação a educação e apreciação estética e a história da arte. Percebeu-se que a familiaridade

com a linguagem tradicional permitiu às professoras maior fluência no seu discurso, enquanto o trabalho com modalidades mais periféricas do campo da arte como a linguagem arquitetônica, instalações, fotografias, cultura popular foi mais desafiador.

Por um lado, as professoras relataram dificuldades em relacionar rapidamente elementos de sintaxe visual e suas relações com a imagem apresentada, o que pode representar uma formação insuficiente ou ainda um longo tempo de afastamento de cursos de atualização e de leituras específicas da área. Por outro, evidenciaram que faz parte da vivência cultural o acompanhamento das exposições que acontecem em Curitiba.

O diálogo com outras disciplinas buscando um trabalho interdisciplinar aconteceu de forma tímida, o que ocorreu também com as consultas aos sites disponibilizados no material pedagógico e outros sugeridos durante os encontros. Percebe-se que não bastam as orientações da pasta sobre a importância de envolver outras áreas disciplinares. Trata-se de um capítulo a construir coletivamente na escola.

As sugestões feitas durante o uso da pasta demonstraram o interesse das professoras em materiais que possam ser levados para a sala de aula e que possam ser manuseados pelos alunos, tornando-os mais independentes e suficientes nas aulas. Daí o problema de haver um único conjunto de reproduções para uso na sala. Como escreveu Sofia, “Seria interessante pensar numa maneira para que os alunos possuam um caderno igual ou semelhante ao do professor. Se não em material impresso, que fossem fornecidas cópias em CD para os alunos, que viessem como parte integrante do material.”

Ao trabalhar com as professoras e ter a oportunidade de ver como entendem a imagem, interpretei, por um lado, que as dificuldades em realizar as leituras de imagem se devem provavelmente ao distanciamento das professoras de cursos de atualizações ou grupos de estudo, onde poderiam participar de reuniões e discussões sobre temas relevantes para o enriquecimento de sua prática pedagógica. Por outro, percebi que o grupo que se reúne para privilegiar uma discussão aprofundada sobre imagens de arte pode ser um espaço de continuação de estudo.

Não existe mais uma grande necessidade de tentar convencer os professores sobre a importância do uso das imagens durante as aulas de arte, mas sim, a

necessidade de apresentar a imagem como algo que vai muito além da materialidade, algo que para ser compreendido, precisa aliar as relações perceptivas e a cultura, ao conhecimento e ao contexto sócio-ambiental de cada um.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual: uma Psicologia da Visão Criadora**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.
- ARSLAN, Luciana Mourão e IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROS, Ana. **A arte da percepção: um namoro entre a luz e o espaço**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.
- BODEI, Remo. **As formas da beleza**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte**. São Paulo: Educ, Fapesp, Cortez, 2003.
- CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.
- CHALHUB, **Funções da linguagem**. São Paulo: Ática, 2001b.
- CHALMERS, F. Graeme. **Arte, educación y diversidad cultural**. Barcelona: Piados, 2003.
- COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. São Pulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUARTE Jr. João-Francisco. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- _____. **Por que arte-educação?** Campinas: Ed. Papyrus, 1983.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- EFLAND, Arthur D. **Uma historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales em La enseñanza de lãs artes visuales**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- EPSTEIN, Isaac. **O signo**. São Paulo: Ática, 2001.
- FARINA, Modesto *et all*. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

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

_____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRASER, Tom e BLANKS, Adam. **O guia completo da cor**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto**: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

GONÇALVES, Tatiana F. e DIAS, Adriana R. (orgs.) **Entre linhas, formas e cores**: Arte na escola. Campinas, SP: Papirus, 2010.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação**: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO Arte na Escola. **Arte br**. São Paulo: Editora do Instituto Arte na Escola, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

KOHL, Marta. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos *in* LA TAILLE, Yves de *at all*. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves de *at all* **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste *et all*. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.

ORTIZ, Constanza. **Aprender desde el arte**: uma experiência transformadora. Buenos Aires: Papers Editores, 2005.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

- _____. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PARSONS, Michael J. **Compreender a arte.** Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar.** São Paulo: Contexto, 2004.
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1987.
- REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- TURIN, Roti Nielba. **Aulas: Introdução ao estudo das linguagens.** São Paulo: Annablume, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Referências complementares

- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas *et all.* **Avaliação da aprendizagem no ensino superior.** Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina, 2001.
- CAMARGO, Luis. Org. **Arte-Educação: da pré-escola à universidade.** São Paulo: Studio Nobel, 1994.
- CAMARGO, Luis. **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- CHALHUB, Samira. **A meta-linguagem.** São Paulo: Ática, 2001a.
- DELORS, Jacques *et all.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI** Lisboa: UNESCO e Edições ASA, 2000.

- DOOL, Jr. William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HUYGUE, René. **Sentido e destino da Arte.** Vol I. Lisboa: Edições 70, 1986.
- _____. **Sentido e destino da Arte.** Vol II. Lisboa: Edições 70, 1986.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- PAIN, Sara JARREAU, Gladis. **Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PEDROSA, Mário. **Forma e percepção estética: textos escolhidos II.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

Referências eletrônicas

BOLETIM ARTE NA ESCOLA. Disponível em <http://www.artenaescola.org.br>

Acesso em 16.06.2010

GETTY CENTER. Disponível em <http://www.getty.edu/>

Acesso em 16.06.2010.

FUNDAÇÃO IOCHPE. Disponível em <http://www.fiochpe.org.br>

Acesso em 16.06.2010.

PROJETO ARTE NA ESCOLA. Disponível em
http://www.artenaescola.org/mediateca_artebr.php

Acesso em 16.06.2010 e 20.11.2011

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Disponível em
http://www.artenaescola.org.br/iae_formadeatuacao.php

Acesso em 16.06.2010

REDE ARTE NA ESCOLA. Disponível em
http://www.artenaescola.org.br/rede_mapa.php

Acesso 31.05.2010

PROJETO FERA. Disponível em
www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

Acesso em 21.03.2011

COR – ESCALAS E SISTEMAS. Disponíveis em
<http://www.cultura.ufpa.br/dicas/htm/htm-cor-htm>

Acesso em 10.06.2011

<http://shibolete.tripod.com/RGB.html>

Acesso em 10.06.2011

<http://www.rgart.com.br/o-que-sao-cores-cmyk-rgb-e-pantone>

Acesso em 15.06.2011

<http://design.blog.br/design-grafico-que-e-cmyk>

Acesso em 15.06.2011

ANEXOS

Anexo I

Roteiros de entrevistas

Questões para os professores

Em relação às imagens apresentadas

- O que você percebe ao observar a imagem escolhida?
- É possível estabelecer relações entre a reprodução da obra apresentada, o contexto no qual ela foi elaborada e àquele no qual você está inserido (a)?
- Você pode elaborar significados para a imagem?
- Tendo como fonte a imagem em estudo, você em conjunto com seus alunos pode desenvolver atividades, idéias ou objetos?
- A imagem pode levar a reflexão sobre experiências pessoais?
- É possível estabelecer paralelos com outras áreas do conhecimento?
- Existem diferenças importantes entre a obra original e a reprodução estudada?
- É importante o conhecimento prévio de elementos de sintaxe visual para a leitura de obra de arte?
- Quais as técnicas utilizadas pelo artista para a elaboração da obra?
- A consulta a outras referências é importante para a análise da imagem?
- Que referências podem ser consultadas?

Em relação aos cadernos do professor

- A apresentação dos cadernos do professor é adequada?
- Quais os aspectos positivos?
- Quais os aspectos negativos?
- Você faria sugestões para serem incluídas nos cadernos?
- Foi possível aplicar a metodologia de trabalho sugerida nos cadernos?
- A forma de apresentação das referências para consulta posterior é acessível?
- Você tem algum comentário que credite ser relevante para incluir nesta conversa?

Em relação à pasta

- O material utilizado para confeccionar a pasta foi adequado?
- A apresentação das imagens em relação ao tamanho é interessante?
- Os cadernos de orientação e sugestão para os professores tem um formato adequado?
- O sumário visual e a linha do tempo são relevantes para a orientação do professor?
- As bordas de cor, presentes na apresentação das imagens tem influência na sua leitura?
- Existe possibilidade de melhorar a apresentação da pasta? Que possibilidades você pode indicar?

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, RG _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa: “*Pasta Arte br – Leitura visual e representações*”, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Lucia Reily e da aluna/pesquisadora Dulcinéia Galliano Piza.

Esta pesquisa *justifica-se* pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o processo de leitura e interpretação da imagem no sentido de compreender o(s) modo(s) como os professores atribuem sentido ao que vêem e as representações que derivam desta interpretação.

Através de critérios, escolhemos, além de você, outros professores com formação em Licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Visuais. A sua participação consiste em fazer parte de um grupo de estudos e análise da imagem, onde deverá elaborar textos e fazer relatos sobre imagens apresentadas além de responder a questões que serão gravadas em uma entrevista individual.

Em relação à possibilidade de qualquer *tipo de desconforto* com a situação da entrevista e de sua gravação, terá garantido o sigilo das informações, bem como o direito de interromper sua participação, se assim o desejar.

Dada a natureza do estudo, e por não oferecer riscos de quaisquer natureza, não está previsto nenhum tipo de *ressarcimento* ao participante; da mesma forma, os mesmos estão *isentos de qualquer ônus financeiro*.

Todos os dados serão utilizados com interesse estritamente acadêmico e tratados com rigor científico.

É garantido o sigilo dos dados coletados, sendo que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins didáticos e/ou científicos.

Poderão ser solicitados quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento.

Os pesquisadores poderão ser contatados pelos telefones (41) 9248-9096 e (41) 3779-9596 e o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP pelo telefone: (19) 3521-8936.

Fui esclarecido (a) e tenho ciência,

Curitiba, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Participante

Assinatura da Orientadora

Assinatura da /Pesquisadora