

A ARTE E TRANSFORMAÇÃO CRIADORA NO ENSINO E APRENDIZADO

Ozana Montarrôios Passos da Silva¹
Oscar Omar Delgado Carrasco²

RESUMO

O objetivo deste artigo é desenvolver uma prática pedagógica para conscientizar os alunos a valorização da Arte, compreender e saber identificá-la como fato histórico. Faz necessário, conhecer, respeitar e observar as produções presentes no meio social como no entorno, assim como as demais obras de artes do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos tendo como suporte os PCNs de arte do ensino fundamental. O artigo destaca a arte e a transformação criadora na linha construtivista o professor como mediador do ensino e aprendizado do aluno. Sendo assim, Lavelberg Rosa diz que: cabe à escola reconstruir o espaço social de produção, a apreciação e reflexão sobre Arte, sem deformá-lo ou reduzi-lo a moldes escolares. O ensino e aprendizado pedagógico da Arte devem proporcionar ao aluno conhecimento necessário para construir um legado cultural levando-o a torna-se um cidadão questionador, transformador e criativo, conscientizado da diversidade e subjetividade cultural como também a necessidade de cada grupo. Entretanto, o fazer artístico neste trabalho tem como base a história da Arte e sua contextualização como meio de interação e socialização do aluno na construção do processo de conhecimento visando à capacidade, habilidade e competências cognitivas intelectuais do aluno. Segundo Vygotsky, ao interagir por meio de estímulos e resposta o aluno constrói seu próprio conhecimento, nesse contexto o aluno precisa ser mediado pelo professor sendo levado a interagir com o objeto de estudo, sendo assim o aluno adquire por meio da leitura de signos contidos no objeto artístico a interpretação. O artigo destaca e a teoria de Piaget defende que o ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objetos que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos. O problema que é necessário resolver para explicar o desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia. Conceituando desenvolvimento e aprendizagem. A metodologia desta pesquisa é bibliográfica. Com base na literatura científica que fundamenta teoricamente a construção do conhecimento. A LDB e os PCNs dão suporte ao ensino e aprendizado da arte e transformação criadora sobre as teorias de Ana Teberosky, Azoilda Loretto da Trindade, Ana Mae Barbosa, Carl G. Jung, H. W. Janson, Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Piaget, Paulo Freire, Rosa Lavelberg e Vygotsky.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra, MULTIVIX Serra.

² Orientador. Docente da Faculdade Capixaba da Serra, MULTIVIX Serra.

Palavras-chave: Arte. Transformação. Criação. Interação. Mediação. Construtivista.

ABSTRACT

The purpose of this article is to develop a pedagogical practice to educate students the appreciation of art, understand and be able to identify it as historical fact. Is necessary to know, respect and observe the productions present in the social environment as in the surroundings, as well as other works of art of cultural heritage and the natural universe, identifying the existence of differences in artistic and aesthetic standards try to support the art of NCPs elementary school. The article highlights the art and the creative transformation in the constructivist line the teacher as facilitator of teaching and student learning. So lavelberg Rosa says: It is up to the school rebuilding the social space of production, analysis and reflection on art, without deforming it or reduce it to school molds. The teaching and art teaching learning must provide the student knowledge necessary to build a cultural legacy leading him to become a citizen questioner, transformer and creative, conscious of diversity and cultural subjectivity as well as the needs of each group. However, the art making this work is based on the history of art and its context as a means of interaction and socialization of students in knowledge construction process aimed at capacity, intellectual ability and cognitive skills of the student. According to Vygotsky, to interact through stimulus and response the student build their own knowledge in this context the student must be mediated by the teacher being led to interact with the object of study, therefore the student acquires through the reading of signs contained in artistic the interpretation. The article highlights and Piaget's theory holds that the essential point of our theory is that knowledge is the result of interactions between subject and objects that are richer than what objects can provide for themselves. The problem that must be solved to explain cognitive development is the invention and not the mere copy. Conceptualizing development and learning. The methodology of this research is literature. Based on scientific literature that theoretically underlies the construction of knowledge. The LDB and PCNs support the teaching and learning of art and creative transformation of the theories of Ana Teberosky, AzoildaLoretto the Trinity, Ana Mae Barbosa, Carl G. Jung, HW Janson, Heloisa Maria C. T. Ferraz, Piaget, Paulo Freire, Rosa lavelberg and Vigotsky.

Keywords: Art, transformation. Creation. Interaction. Mediation. Constructivist.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como proposta trabalhar o ensino da disciplina de Arte na construção e transformação Criadora no ensino e aprendizado do educando. O aluno receberá suportes necessários para o bom desenvolvimento e empenho artístico. Os objetos artísticos que foram usados são aqueles que despertem no educando a criatividade e estimule as habilidades e competências cognitivas intelectuais do aluno. A escolha do tema é devida a desvalorização e descaso ao Patrimônio sociocultural da cidade de Vitória ES. Em decorrência de vândalos que depredaram uns dos maiores patrimônios público de Vitória Espírito Santo o palácio José de Anchieta, acabaram gerando destruição em obras de arte das escadarias do Palácio. Como também evasão e depredação e ameaça as áreas internas do palácio.

As ações educativas objetivam mobilizar e sensibilizar as comunidades para a preservação de seu patrimônio e de sua memória, considerando que um dos principais fatores de dano ao patrimônio histórico e cultural é sua desqualificação como fonte de referência para a identidade local, na maioria das vezes derivada do desconhecimento de sua importância e consolidada pela invasão de culturas estranhas. Estas ações de vândalos demonstraram descasos e falta de conhecimento patrimonial. Acredito que as ações de vândalos serviram de alerta e reflexão a falta de conscientização e da importância de preservar a identidade cultural do povo capixaba. É mister dizer, que a educação precisa ser vista como um processo formativo e informativo que permite a difusão de conhecimentos sobre o patrimônio e seus mecanismos de preservação, e o incentivo à adoção de valores e posturas preservacionistas. A preservação do patrimônio cultural passa necessariamente pelo seu reconhecimento e valorização como referencial para a identidade do grupo e do indivíduo em um determinado tempo e espaço. Não podemos falar de uma única identidade social, mas sim de diversas identidades convivendo num mesmo espaço e num mesmo tempo histórico o indivíduo precisa ser o protagonista da ação educativa. A história da arte precisa levar os alunos a uma reflexão sobre a importância do patrimônio artístico para o meio social e podendo incentivá-los a preservar e a valorizar o Patrimônio sociocultural artístico do seu entorno como também a consciência do seu contexto histórico. A reflexão deverá levar o aluno a ter um sentimento afetivo em relação ao patrimônio, identificando e fortalecendo o senso de pertencimento ao grupo do qual ele representa simbolicamente a identidade. Significa construir uma identidade a partir de traços de um passado comum. Com fins para um trabalho diversificado com interação,

socialização como ponto de partida a história da Arte para transformação criadora do fazer artístico. Por meio da estética e a história do objeto artístico contextualizar a realização do fazer artístico, em meio ao conhecimento e o reconhecimento da obra de arte em diversos Patrimônios históricos e cultural do entorno do ambiente sociocultural do aluno. O ensino e aprendizado da história servirá para o aluno desenvolver as capacidades e competências cognitivas por meio da percepção e reflexão representadas no contexto social e cultural dos próprios educandos.

A escolha dos autores é pela relevância que suas teorias possuem avalia no contexto escolar de alunos do 2º ciclo séries iniciais da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, os conceitos nas práticas pedagógicas em sala de aula no cotidiano escolar, no que diz respeito à mediação, socialização, interação e a zona de desenvolvimento proximal, essas abordagens dão suporte para um bom desempenho na assimilação dos conteúdos por meio do ensino e aprendizado desenvolvendo as habilidades e competências cognitivas e intelectuais do aluno.

Portanto para elaboração deste artigo usei a metodologia da pesquisa bibliográfica, com base na literatura científica para fundamentar teoricamente a construção do conhecimento. Sendo assim, a literatura de livros e legislações tais como LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, no que diz respeito a conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País. Compreender e saber identificar a arte como fato histórico conhecendo e respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando e existência de diferenças nos padrões Artísticos e estéticos. Estas atribuições direcionarão ao ensino e aprendizado da arte e transformação criadora nas teorias de Ana Teberosky, Azoilda Loretto da Trindade, Ana Mae Barbosa, Carl G. Jung, H.W. Janson, Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Piaget, Paulo Freire, Rosa Lavelberg, Vigotsky.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na concepção de Carl G. Jung, a história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, plantas, animais, homens, vales e montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) e até mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, o quadrado, o círculo). Com a sua propensão de criar símbolos, o homem transforma inconsciente objetos ou formas em símbolos (conferindo-lhes assim enorme importância psicológica) e lhes dá expressão, tanto na religião quanto nas artes visuais. A história interligada da religião e da arte, que remonta aos tempos pré-históricos, é o registro deixado por nossos antepassados dos símbolos que tiveram especial significação para eles e que, de alguma forma, os emocionaram. Mesmo hoje em dia, como mostram a pintura e a escultura moderna continua a existir viva interação entre religião e arte. Na primeira parte desta exposição sobre o simbolismo nas artes plásticas pretendo examinar alguns dos problemas específicos que foram de uma maneira universal, sagrados ou misteriosos para o homem (JUNG, 2008).

De acordo com Carl G. Jung, pode-se perceber por meio de imagens a presença e a natureza do simbolismo na Arte, em várias e diferentes épocas: a pedra, o animal e o círculo. Cada um desses símbolos teve uma significação psicológica que se manteve constante, desde as mais primitivas expressões da consciência até as mais sofisticadas formas da Arte do século XX. Sabe-se que mesmo a pedra não trabalhada tinha uma significação altamente simbólica para as sociedades antigas e primitivas. Pedras naturais e em forma bruta eram, muitas vezes, consideradas morada de espíritos ou deuses, e essas culturas utilizavam-nas como lápides, marcos ou objetos de veneração religiosa. Podemos considerar esse emprego da pedra como uma forma primitiva de escultura – uma primeira tentativa de dar à pedra maior poder expressivo do que o oferecido pelo acaso ou pela natureza. A história do sonho de Jacó, no Velho Testamento, é um exemplo típico de como, há milhares de anos, o homem sentia que um deus vivo ou um espírito divino estavam corporificados numa pedra e de como ela veio, a tornar-se um símbolo: no entanto segundo a narração histórica da Bíblia, Thompson traduzida por João Ferreira de Almeida destaca o contexto da história que Carl G. Jung, relatou no contexto histórico do simbolismo, como exemplo para demonstração e representação simbólica no relato histórico sobre: a Visão da escada de Jacó: Que se encontra no livro de Gênesis capítulo: 28 no versículo de 10-19. Segundo relato histórico:

Entretanto partiu Jacó de Berseba, e se foi a Harã. E chegou a um lugar onde passou a noite, porque o sol já se havia posto. Tomando uma das pedras daquele lugar e fazendo-a de travesseiro, deitou-se ali para dormi. E sonhou: Eis que uma escada estava posta na terra, cujo topo chegava ao céu; e os anjos de Deus subiam e desciam por ela. Por cima dela estava o Senhor, que lhe disse: Eu sou o Senhor, o Deus de Abraão, teu pai, e o Deus de Isaque, Esta terra em que estás deitado, eu a darei a ti e à tua descendência. A tua descendência será como o pó da terra; estender-te-ás ao ocidente, ao norte e ao sul, em ti e na tua descendência serão benditas todas as famílias da terra. Estou consigo, e te guardarei por onde quer que fores, e te farei tornar a esta terra. Não te deixarei até que tenha cumprido aquilo que te tenho dito. Despertando Jacó de seu sono, disse: Na verdade o Senhor está neste lugar, e eu não o sabia. E temeu, e disse: Quão terrível é este lugar! Este não é outro lugar senão a casa de Deus; esta é a porta dos céus. Levantou-se Jacó de madrugada, tomou a pedra que tinha posto por travesseiro, erigiu-se em coluna e derramou azeite em cima dela. E chamou aquele lugar Betel. (João Ferreira de Almeida – Bíblia Thompson - 2005).

2.1 O DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO DO DESENHO

Os desenhos nos tempos primórdios eram como um meio de sobrevivência, como também um meio de se relaciona com os deuses.

Os seres humanos desenharam, pintaram e fizeram gravuras e formas desde a época pré-histórica e conservaram os produtos materiais da própria atividade: os desenhos, pinturas, gravuras e esculturas. Fizeram-no por diferentes motivos. Acredita-se que os primeiros homens e mulheres desenharam e pintavam para proteger-se durante a caça, para fazer pedidos aos deuses, para ensinar aos mais jovens e também como forma de se expressar artisticamente. Desenhamos com muitas finalidades, por isso existem muitos tipos de desenhos. Às vezes desenhamos fixando-nos em um modelo, com intenção de reproduzi-lo o mais fielmente possível; mas outras vezes buscamos somente representar uma ideia e com um resultado que nos agrada, sem nos importarmos se representa ou não a realidade. O desenho é uma boa maneira de expressar o que se sente, se pensa ou se vê (COLL; TEBEROSKY, 2000).

De acordo com Ana Teberosky, ao longo dos tempos o desenho passou a simbolizar de maneira Universal diversos aspectos na vida dos seres humanos, como um todo em diversas ocasiões e com diferentes finalidades. Para a criança é bem notório que tenha se tornado hábito na forma de expressão artística, uma maneira de deixar fluir os sentimentos, subjetividade, identidade como sua marca no desenho construído pela própria criança. É importante observar que cada criança tem um jeito único de desenhar mesmo que o desenho tenha sido por meio da observação do mesmo objeto.

O professor precisa definir o que vai desenvolver em sala de aula no ensino e aprendizado de arte. Pois a criança poderá deixar transparecer nas atividades artísticas seus sentimentos por meio de desenhos em forma simbólica, entretanto o professor precisa fazer uma análise no conteúdo do desenho para obter melhor o diagnóstico.

De acordo com Ana Teberosky, o desenho é uma das formas de expressão visual, como a pintura, a escultura e outras. Mas ele também é utilizado para representar máquinas, para explicar como são as células ou para fazer mapas que indicam onde ficam os rios e as cidades. Isso se deve ao fato de os desenhos servirem para comunicar. Algumas vezes, quando as palavras não bastam, as pessoas usam o desenho para explicar algo. O desenho, tanto artístico como informativo, é a maneira mais básica de nos comunicarmos por meio de imagens, porque capta o essencial das formas. Ao desenhar, representamos por meio de grafismos uma ideia que queremos comunicar ou algo que vimos. Observar o significado do que é grafismo: O grafismo é todo registro gráfico feito com linhas, traços, pontos, etc. (COLL; TEBEROSKY, 2000).

2.2. CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE

As práticas educativas, assim como as outras áreas de conhecimento, surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas. Quando aprofundamos nossos conhecimentos sobre essas articulações, em cada momento histórico, certamente

aprendemos a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a nossa vida(FERRAS, 2009).

De acordo com Maria Heloísa C. de T. Ferraz, os trabalhos sobre a educação escolar brasileira identificam o século 19 como o marco da sistematização do ensino predomínio de Estado laico. Antecedendo esse período, a educação escolar no Brasil foi, sobretudo, responsabilidade de grupos religiosos, entre os quais prevaleceram os jesuítas. Depois das reformas do Marquês de Pombal e o período em que D. Joao VI, rei de Portugal, trouxe a Corte ao Brasil (1808 – 1821), o Estado assumiu as conduções do ensino.

Nos colégios jesuítas europeus, a educação estava voltada para os nobres e burgueses abonados, deixando completamente de lado a educação popular. No Brasil fundaram “escolas de ler e escrever” e de doutrina em vários locais. As crianças eram atraídas principalmente pelos métodos que os jesuítas utilizavam, e que faziam do conhecimento um atrativo, aproveitando a música, o canto coral, o teatro e mesmo um grande aparato cerimonial. Os colégios criados por eles como suporte da missão tinham por finalidade a formação religiosa e eram destinados aos filhos da elite da colônia. Com relação aos nativos, eram educados nas missões e nos sistemas de “reduções” destinadas à catequese. As reduções, assim como as residências e os colégios, tornaram-se verdadeiras “escolas-oficinas” exerciam e ensinavam vários ofícios, tais como pintura, carpintaria, instrumentos musicais, tecelagem etc. Em cada redução no século 17 foi criada uma escola de canto coral, música e dança. Segundo relatos, como o do abade suíço Clovis Lugon, em seu livro A República “Comunista” Cristã dos Guaranis (1977), os nativos aprenderam inclusive a construir e tocar os mais variados instrumentos e também composição musical.

Quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e do Brasil, em 1759, o sistema educacional ficou desorganizado, o houve mudanças de alguns cursos, principalmente o de humanidades, que era à base dos estudos jesuíticos, e foi substituído por “aulas régias”. A transferência da corte em 1808 mudou o cenário político, econômico, educacional e cultural brasileiro.

Dentre as ações promovidas por D. Joao VI, gestou-se a formação de um Estado político e a com posição do sistema educacional leigo e superior. O sistema educacional escolar ficou estruturado em três níveis: primário (das primeiras letras),

secundário e superior. Foram criados também cursos profissionalizantes. A nova ordem econômica e social também pedia reformas culturais. Assim, vem ao Brasil a convite do rei a Missão Artística Francesa, com a incumbência de reformular os padrões estéticos vigentes.

Com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, foi criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (Decreto Real de 12 de agosto desse ano), transformada, dez anos depois, em Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Este ato permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil, mas que acompanhava as orientações de instituições similares europeia. Os artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de arte da Europa, as quais se baseavam na estética neoclássica, valorizando categorias como a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais. Nas aquarelas, desenhos e gravuras de Debret, artista que veio ao Brasil com a Missão Francesa, é possível perceber-se o ideário de uma nova cultura artística e, neste caso especial, também a riqueza das imagens que registraram o cotidiano e a vida no período colonial.

O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados nas escolas primárias, secundárias e normais (escolas para formação de professores) e nos liceus de arte e os ofícios, que foram criados como feições mais profissionalizantes e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas. Nos liceus de arte e ofícios (denominados em algumas regiões como escolas de artes e ofícios), procurava-se atender à demanda de preparação de habilidades técnicas e mão-de-obra especializada, consideradas fundamentais à urbanização e expansão da indústria nacional.

No Brasil, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário e secundário, o desenho também tinha por objetivo ser útil e desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade. Com isso, os professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, como a estética da “beleza e do bom gosto” (FERRAZ, 2009).

2.3 O PROFESSOR PRECISA TOMAR CUIDADO NO ENSINO E APRENDIZADO DE ARTES VISUAIS PARA NÃO CAIR NO ERRO DA CONDIÇÃO BRANCA

A nossa formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, corroboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas, e isto é tão forte que nem percebemos. Existem situações mais críticas, mais impactantes e outras mais sutis. Veja: A maioria dos cartazes para o “Dia das mães” que são afixados nos murais, ou estão nas matrizes para a reprodução, são confeccionados pelas professoras. Muitas das figuras de mulheres estão longe de referir-se às mães reais dos alunos e das alunas e às próprias professoras, obedecem a um modelo idealizado e internalizado que acaba por invisibilizar um grupo em detrimento de outro, de uma idealização (TRINDADE, 1999).

De acordo com Trindade (1999), uma professora fazia seu mural de Natal com muitos anjinhos, todos lourinhos. Quando alertada e indagada em relação aos anjos morenos, negros, ruivos... Ela riu e disse que daquele jeito era mais fácil, só precisava recortar uma cartolina, amarela.

Nós profissionais da educação temos que respeitar a etnia do aluno e sua subjetividade como também seu contexto social e cultural. O professor precisa trabalhar de maneira a abolir as práticas racistas na escola de forma que as ações enquanto educadores possam servir de exemplos aos alunos em relação ao respeito ao outro. Para não entrar em conflito com os alunos e seus familiares podendo evitar sérios problemas com a comunidade em relação ao preconceito.

A diversidade cultural e educação: Sobre étnica e cultura. A primeira questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação. De um lado está a educação, e do outro, a ideia de cultura como o lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências. A cultura é, pois, essa dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem como o real dele, com a sua realidade, de onde vêm os conteúdos formativos, ou seja, de formação para o processo educacional. Mas, lamentavelmente as instituições oficiais concebem cultura em termos patrimonialistas. E o que significa conceber cultura em termos patrimonialistas? É antes de qualquer coisa acreditar que a ideia de cultura é a ideia de monopólio oficial de ideias já prontas, preestabelecida. Cultura, nessa visão, se limita ao que está presente nos monumentos do passado, é o que está presente nos

arquivos, é o que permitiu a construção dos edifícios, a formação de riquezas... Isso também é cultura, mas é uma visão de cultura apenas como um patrimônio, um bem patrimonial a ser guardado. E esse bem patrimonial, a sua materialidade está nos manuais escolares, nos ministérios, em tudo aquilo que o Estado se sente capaz de administrar.

No entanto, esse patrimônio só é patrimônio, porque se entende cultura como o que resulta de um valor global, de um valor universal que é o valor cristalizado, no modo como os europeus vivem e pensam. Tanto a cultura como patrimônio, gerida pelo Estado, é valor porque trata de uma coisa que cristaliza que corporifica o que a Europa produziu, o que a Europa é. Por outro lado, junto com essa ideia superior de cultura, há um sistema educacional no Brasil, uma organização social da cultura que conflui para a educação e que veio do sistema discriminatório da sociedade escravagista do passado (TRINDADE, 1999).

É preciso não esquecer e lembrar sempre a todos que no século XVII e no Século XVIII, os grandes artistas brasileiros, em pintura e escultura, em música e depois em literatura, não eram de pele branca, europeus; eram negros e mulatos – nas orquestras de Minas Gerais, nas igrejas de Minas e da Bahia. É preciso mostrar que com a Abolição, esse tipo de gente começa a desaparecer. Curiosamente, a abolição significa uma decadência, porque foi exatamente durante a escravatura que o negro mais apareceu fazendo arte barroca. Depois ele fica limitado à cultura popular, embora essa cultura popular comporte aspectos eruditos. É extremamente complicado saber o que se passa num terreiro de candomblé, pois há saber fundo, erudito, profundo. Uma cultura democrática hoje implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Então, é preciso que a atitude e o comportamento democrático estendam-se organicamente a todo mundo que partilha a vida social. E se estenda de modo a ficar claro que a verdadeira riqueza social, que a verdadeira liberdade de criação social está no reconhecimento da multiplicidade de pontos da geração de saber, que está na cultura europeia dos livros, que está na cultura europeia das ciências e das artes, mas que está também na maneira como os excluídos, os subalternos administram o território, lidam com o território, lidam com o

dia-a-dia, com o cotidiano. Isso não vem de fontes oficiais, mas é dado como “resto”, como “o que sobreviveu”.

Portanto, reconhecer democraticamente a riqueza da diversidade é aceitar esse outro tipo de saber, é procurar o que tem de reacionarismo – que tem também – o que tem de vital, para o dia – a – dia das pessoas. Reconhecer a diversidade culturas implica relativizar um pouco o saber e a memória nacional preservada na forma de livro, na forma de obra de arte, de monumentos, de arquivo. Tudo isso é importante, mas só ganha sentido, - o saber do livro, o monumento, a história do país – sentido democrático, quando a gente recria esse saber por um discurso, uma fala, uma ação vinculada a um projeto educacional, aberto ao enraizamento comunitário. Ou seja, como é que esse saber se articula com um projeto de enraizamento do lugar onde estamos, do que somos, e de como somos e não como deveríamos ser (TRINDADE, 1999).

2.4 O ENSINO DA ARTE NOS PCNs

Segundo os PCNs (2000) na proposta geral dos parâmetros curriculares nacionais, arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana: O aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relaciona-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais abitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura a riqueza e a diversidade de imaginação humana, além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana, mas vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para umas compreensões mais significativas das gestões sociais. Esta forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercitadas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 2000).

2.5 ARTE NA LDB

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, é considerado obrigatório o ensino da

Arte. Segundo consta no Art. 26. Que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Sendo assim consta no Art. 26, §2º - Que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1999).

3 O ENSINO DA ARTE VISUAL NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2º CICLO - 3º E 4º ANO SÉRIES INICIAIS

O gesto e signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. Ao discutir a história da escrita humana, Wurth apud Vigotsky assinalou as ligações entre os gestos e a escrita pictórica ou pictográfica.

De acordo com Vygotsky, os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico; por outro lado, os signos são a fixação de gestos. Uma linha que designa "indicação" na escrita pictográfica denota o dedo indicador em posição. De acordo com Wurth apud Vigotsky, todas essas designações simbólicas na escrita pictórica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual, mesmo quando, subsequentemente, tornam-se separadas dela, funcionando de maneira independente. Neste contexto existem dois outros domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. Em experimentos usados para estudar o ato de desenhar, observamos que frequentemente as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. Exemplo: Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e

pontos resultantes no papel como uma representação do correr. Ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenhavam, elas indicavam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com o autor a representação simbólica e gráfica de gestos em crianças para representar um desenho é fundamental. Pois tive a oportunidade de observar em sala de aula, a dificuldade de alguns alunos em desenhar uma montanha, sendo assim a professora deu suporte ao aluno fazendo gesto com as mãos, representando uma montanha com todo aparato motor para que o aluno pudesse assimilar o contorno de uma montanha, só após a demonstração da representação o aluno passou a assimilar com precisão como desenhar uma montanha no papel. De fato, houve esta ocorrência com alunos do 3º ano das séries iniciais ensino fundamental, na Escola Iolanda Schinaider, em Porto Canoa em Serra ES. Entretanto a intervenção com o uso dos gestos resultou em excelente resultado no ensino e aprendizado de alguns alunos que tiveram dificuldades em construir o próprio desenho no papel.

Zona de desenvolvimento proximal: uma nova abordagem. O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades— tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e de determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com Vigotsky, o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o que está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprenda a falar com os adultos; ou que, por meio da formulação de perguntas e respostas, a criança adquira várias informações; ou que, por meio da imitação dos adultos e por meio da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades?

De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

De acordo com Vigotski, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveu-se um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria com que se iniciasse o ensino, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atendido para o fato de que não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos de determinar pelo menos dos níveis de desenvolvimento.

Para o autor, o primeiro nível pode ser chamado nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível do desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas. Apresentamos às crianças uma bateria de testes ou várias tarefas com graus variados de dificuldades e julgamos a extensão do seu desenvolvimento mental baseados em e como que grau de dificuldade elas os resolvem. Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado; ou se o professor inicia a solução e a criança a completa; ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - solução não é vista como indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram este fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, varia enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De acordo com Vigotski, se ingenuamente perguntássemos o que é nível de desenvolvimento real ou, formulado de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada por meio de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com a assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007).

3.1 O DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO DO DESENHO NA CONCEPÇÃO DE VIGOTSKY

De acordo com K. Buhler apud Vigotsky (2007), explica que corretamente, o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Em seguida, diz ele, fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo – a suas leis. Isso inclui o desenho. Inicialmente a criança desenha de memória. Se pedirmos a ela para desenhar sua mãe, que está sentada diante dela, ou algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhará

sem sequer olhar para o original; ou seja, as crianças não desenhavam sem sequer verem, mas sim o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só têm nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção. Segundo Vigotsky, em uma de suas observações observou que K. Buhler chama de “desenhos de raios X”. Exemplo: uma criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso, e até mesmo o dinheiro dentro da carteira - ou seja, as coisas que ela sabe que existem, mas que, de fato, no caso, não podem ser vistas.

De acordo com mostrou Sully apud Vigotsky, as crianças não se preocupam muito com a representação; elas são muito mais simbolistas do que naturalista e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando – se com indicações apenas superficiais (VIGOTSKI, 2007).

No entanto, não é possível admitir que as crianças tenham tão pouco conhecimento da figura humana quanto poderia parecer pelos seus desenhos; ou seja, na verdade, parece que elas tentam identificar e designar mais do que representar. Nessa idade a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança, e a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. Nota-se que, quando uma criança libera seus repositórios de memória por meio do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Pode-se ver, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. O desenvolvimento subsequente do desenho nas crianças, entretanto, não tem explicação em si mesmo e tampouco é puramente mecânico. Há um momento crítico na passagem dos simples rabisco para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo. Sully apud Vigotsky ilustra essa descoberta usando o exemplo de uma criança que, por

acaso, desenhou uma linha espiral, sem nenhuma intenção e, de repente, notando uma certa similaridade, exclamou alegremente: “Fumaça, fumaça!”. Embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo na infância, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica como, aliás, as observações têm demonstrado. Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar ao ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo (VIGOTSKI, 2007).

3.2 PIAGET: CONCEITUANDO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Segundo Piaget “se dermos o nome de aprendizagem a todo tipo de aquisição cognitiva, é óbvio que o desenvolvimento consistirá somente em uma soma ou uma sucessão de situação de aprendizagem [...] o ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objetos que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos. Teorias de aprendizagem [...] reduzem o conhecimento a “cópia funcionais” imediatas que não enriquecem a realidade. O problema que é necessário resolver para explicar o desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia [...]” (PIAGET, 1997).

De acordo com Piaget quando não há uma assimilação ativa, a compreensão torna-se extremamente difícil, justificando tantos “esquecimentos”. Portanto para o autor nada disso acontece quando a criança participa de uma ação educativa que propicie a construção de estruturas, já que são estas que podem ajudá-la a interpretar de maneira significativa o que recebe do exterior. Se tal construção progride, a atividade assimiladora cresce e novas aquisições ocorrem. Esse funcionamento assimilador não é aprender no sentido comum da palavra, pois diz respeito à organização intelectual, com tudo o que lhe concerne em termo da importância de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. O fator equilibrar é fonte de coerência gradual em relação às próprias ideias e em relação às trocas como outro. Esse processo fundamental de conjunto é exatamente o que Piaget denomina desenvolvimento. As aprendizagens interferem nesse desenvolvimento, já que as contribuições exteriores decorrentes constituem um dos fatores importantes nos processos.

No entanto de acordo com Piaget, tais condições só se efetivam realmente quando subordinadas às possibilidades presentes no nível de estruturação dos conhecimentos. Em síntese, a aprendizagem depende sempre do desenvolvimento das estruturas e não o inverso, como defendem as teorias da aprendizagem. O que o professor transmite à criança tem maior chance de estabilidade porque, de igual maneira, é maior a probabilidade de entendimento. Conseqüentemente, crescem também as chances de construção de uma personalidade autônoma e isso pode ser notado até quando ela é bem jovem ainda (PIAGET, 1997).

De acordo com a teoria de Piaget, pode-se perceber a importância de se trabalhar o ensino e aprendizado tendo em vista um olhar no contexto sócio e cultural do educado. Sendo assim ficará mais claro e fácil para o educando assimilar o conhecimento que já faz parte do seu contexto social e cultural.

4 O PAPEL DO PROFESSOR

Portanto de acordo com Lavelber, o papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a valorizar a arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/ aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar. Requer-se do professor sensibilidade e aguda observação sobre a qualidade do vínculo de cada um de seus alunos nos atos de aprendizagem em arte. Os alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por pressão externa. Isso não implica a não-diretividade, mas a proposta de conteúdos de ensino e o incentivo a cada aluno para navegar pelas relações que estabelece entre os conteúdos da aprendizagem, a própria cultura e a vida pessoal. Um professor que entra em sintonia com as formas de vinculação de cada estudante como o saber está mais apto a instigar o aluno a atribuir significados à arte, resolve problemas no fazer artístico e propor questões com suas poéticas pessoais, desenvolvendo critérios de gosto e valor em relação às suas atividades artísticas – e de seus pares – e aos objetos de arte.

De acordo com Lavelberg, a consciência de si como alguém capaz de aprender é uma representação que pode ser construída ou destruída na sala de aula. Daí e enorme responsabilidade das escolas e dos professores no ato de ensinar a gostar de aprender arte. Quando o aluno fala, escreve sobre arte ou faz seus trabalhos artísticos, realiza atos de autoria, com marca pessoal. Geralmente, é o professor quem valida às produções atribuindo-lhes qualidades na orientação das discussões coletivas ou na recepção das produções individuais, valorizando e incentivando os esforços dos aprendizes nos processos de construção de saberes cognitivos, procedimentais ou atitudinais e nas combinações de saberes cognitivos, procedimentais ou atitudinais e nas combinações desses tipos de saberes (IAVELBERG, 2003).

De acordo com a autora, o papel do professor deveria ser como o de um regente de orquestra, para o qual os alunos (instrumentistas) têm participação única e significativa na construção coletiva e individual dos processos e produtos da aprendizagem. Apesar de que o gosto por aprender tenha raízes no universo do aluno, em alguns casos é a situação de aprendizagem que gera disposição ou indisposição. Professores que fazem comparações que não valorizam os avanços do aprendiz em relação a níveis alcançados podem gerar sentimentos de baixa autoestima e humilhação ou de poder e orgulho por corresponderem ou não às expectativas.

De acordo com Paulo Freire, ensinar exige saber escutar. Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mas ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE, 2002).

Lavelber, não está sozinha na observação em relação ao sujeito autônomo quando citou que a variedade de estilos individuais deve constituir estímulo à participação diferenciada, ao enriquecimento dos repertórios individuais, a valorização da cooperação e o incentivo a ela, e não à classificação dos aprendizes e à competição

improdutiva. A ética na didática da arte é imprescindível para consolidar no aluno o gosto por aprender como sujeito autônomo, cultural. Entre outros pensadores pode-se encontrar Paulo Freire defendendo o direito ético da autonomia do educando.

De acordo com Lavelber, aprender arte implicar desafios, pois a cultura e a subjetividade de cada aprendiz alimentam as produções, e a marca individual é aspecto constitutivo dos trabalhos. O aluno precisa sentir que as expectativas e as representações dos professores a seu respeito são positivas, ou seja, seu desenvolvimento em arte requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto de aprendizagem. As tarefas podem ser entediantes ou carregadas de sentido para os aprendizes. A organização das tarefas, das propostas e dos conteúdos pelos professores ocupa um papel importante. É necessário que o aluno participe das atividades com consciência de suas finalidades, cabendo ao professor o explicitar o para quê e o porquê das tarefas.

Entretanto a autonomia e a participação dos alunos são reais quando eles têm consciência das necessidades das propostas que executam ou do interesse por elas. Trabalhar em tarefas escolares por solicitação do outro, sem perceber o sentido ou sem gosto por fazê-lo, é desenvolver uma postura de submissão, o que, cedo ou tarde, levará o aluno a não querer continuar aprendendo, seja por rebeldia, seja falta de motivação própria. O interesse por arte pode ser criado nas aulas, não sendo necessário que o professor sempre parta dos interesses dos alunos, mas que considere suas motivações internas e dialogue com os alunos sobre os conteúdos escolares.

De acordo com Paulo Freire, ensinar exige saber escutar. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educando procura tornar-se simpático ao educando. Respeitar a leitura de mundo do educando significa toma-lo como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e de humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assumindo a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2002).

Paralavelber, trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria no aluno sentimento e orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, constitui condição fundamental e construção de uma relação não preconceituosa com a diversidade das culturas. Ensina-se a gostar de aprender arte com a própria arte, em uma orientação de direitos na esfera das culturas (criação e preservação), sem barreiras de classe social, sexo, raça, religião e origem geográfica. A consciência de ser parte de um todo, pelo qual se é responsável, constrói-se ao longo da vida do estudante; tal postura diante da realidade, de si e do outro se aprende cedo nas escolas. É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. O professor deve conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, propiciando aos alunos oportunidades de edificar ideias próprias sobre artes, enriquecidas de informações mediadas pelo professor conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte como crítico, historiadores ou apreciadores. Cabe à escola reconstruir o espaço social de produção, a apreciação e reflexão sobre arte, sem deformá-lo ou reduzi-lo a moldes escolares (IAVELBERG, 2003).

4.1 O PAPEL DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

De acordo com Mirian Martins, os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção de conhecimento. O projeto é uma intenção, que precisa ser continuamente avaliado e replanejado. Pode ser transformado durante sua concretização, na medida em que novas ações precisem ser inseridas a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados. Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar/aprender arte por meio de projetos, criando situações de aprendizagem por meio de sequências articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, pode se converter numa eficiente atitude pedagógica. Nesta perspectiva traçaremos algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento de projetos que aqui se centram sobre a especificidade do aprendizado em arte. Esse modo de trabalhar tem uma dinâmica

própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada turma, não se constituindo como método, mas como uma atitude pedagógica, que envolve a investigação do professor, atento ao seu grupo e ao conteúdo que quer ensinar. Não há métodos bons ou ruins, e, sim, métodos que pensam o aprendiz e o processo de ensino-aprendizagem de formas diferentes. Cada método é sempre recriado pelo professor, que na sua prática e teoria traça as suas opções metodológicas. (MARTINS, 1998).

4.2A ARTE VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: TRANSFORMAÇÃO E CRIAÇÃO

De acordo com Ana Mae Barbosa, o ato de Transformação ou interpretação criativa do conhecimento da arte, adquirido por meio de experiência de crítica em museu, torna-se essencial. A transformação estimula a integração dos conceitos inerentes à estética, História da arte e crítica de 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 crescimento estético do indivíduo é fundamental para essa aprendizagem e torna-se perceptível e expresso no ateliê. “Não os valores ou os julgamentos, mas os instintos, a inclinação e as necessidades que correspondem a eles são primárias” (HAUSER 1982, apud BARBOSA, 1997). A crítica precisa ser expressa e a expressão artística dos alunos realiza melhor esses critérios no ateliê. A ênfase recai sobre o aprendiz, enquanto ensinar crítica exige cuidados quanto ao conceito a ser aprendido tanto que olhar pela qualidade da expressão torna-se o resultado do ensino de crítica nos museus (BARBOSA, 1997).

De acordo com H.W. Janson, em relação ao contexto da criatividade artística: O que significa criar? Segundo o autor, com o intuito de simplificar o problema, nos concentramos nas artes visuais, podemos dizer que a obra de arte deve ser um objetivo tangível a que certas mãos humanas deram forma. Esta definição impede, pelo menos, que se considerem obras de arte as flores, as conchas, um pôr-do-sol, etc., mas todavia, pode servir-nos de ponto de partida. Consideremos agora a surpreendente Cabeça de Touro, de Picasso, formada apenas pelo selim e pelo guidão de uma bicicleta velha. Até que ponto a nossa definição é aplicável neste caso?

É claro que são peças fabricadas pelo homem, mas seria absurdo dizer que Picasso devia partilhar o mérito da criação com o fabricante da bicicleta, visto que o selim e o guidão não são propriamente trabalho artístico. Conquanto sintamos um certo choque ao reconhecer, pela primeira vez, os ingredientes deste trocadilho visual, compreendemos também que foi um lance de gênio ter criado aquela associação única, à qual não é fácil negar a qualidade de obra de arte. O processo criador consiste numa longa série de rasgos de imaginação e nas tentativas do artista para lhes dar forma corresponde no material. A mão procura levar a cabo as exigências da imaginação e confiadamente dá uma pincelada, mas o resultado pode não ser o que se esperava, não só porque toda a matéria oferece resistência à vontade humana como, também, porque a imagem no espírito do artista está em contínua mudança e por isso são vagas e flutuantes as diretrizes da imaginação. De foto, a imagem mental só começa a se tornar-se nítida quando o artista executa o primeiro traço, que logo se torna parte da imagem – a única parte fixa -; o resto, ainda por nascer, permanece fluido. E, a cada vez que o artista acrescenta um traço novo, necessita de outro salto de imaginação para integrá-lo na sua imagem mental em incessante crescimento. Se não puder incorporá-lo, rejeita-o e traça outro (JANSON, 2001).

O ato de transformação e interpretação criativa do conhecimento da arte precisa ser trabalhado no ensino e aprendizado do aluno. Portanto, é importante que a criança saiba de cada detalhe que consta em uma obra de arte. Exemplo: a estátua traz na sua estética vários signos e cada signo tem seu significado. O professor precisa estar preparado pedagogicamente e pode passar o conhecimento da obra de arte de forma clara e objetiva levando em consideração o contexto social do aluno, no que diz respeito ao signo e significados e seu valor Patrimonial sócio-cultural. Desta forma o educando terá mais facilidade e capacidade para assimilar o conhecimento passado pelo professor. É importante que o aluno saiba a importância de ter uma boa percepção no que diz respeito aos detalhes que consta em uma obra de arte. Exemplos a serem observados: Expressão facial, corporal, vestimenta, acessórios, utensílios. Enfim, estes diversos objetos levam-nos a identificar a identidade cultural e social no qual a obra de arte está representando como também seu contexto histórico. Sendo assim a obra de arte também nos revela os indícios da história e a memória a que foi erguida em tempos e espaços e tempos ao longo da história de uma determinada cultura e demonstrado em formas de valores aderidos a obra em

relação à cultura a que está sendo representada. Ao construir um projeto o professor tem que saber passar este conhecimento no ensino e aprendizagem do aluno, de maneira bem clara e objetiva de maneira que possa sanar as dúvidas do aluno, para que o aluno possa assimilar o conhecimento ao seu contexto sócio cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da transversalidade é bem definida neste artigo em torno de alguns pontos nas diferentes áreas como: Ética, Meio Ambiente e Pluralidade cultural, trazendo a necessidade de refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes na disciplina de Arte, garantindo que a perspectiva da pluralidade cultural seja desenvolvida com a inserção afetiva de valores éticos fundamentais no ensino dando ênfase a história e identidade da contextualização do objeto artístico servindo de instrumento de compreensão das questões da realidade do meio social em relação ao objeto artístico. O professor como mediador dará suporte ao aluno na construção do conhecimento do objeto artístico contribuindo para o desempenho e transformação criadora do discente, por meio do ensino e aprendizado da história da arte o valor estético e o seu contexto sócio histórico como também a contextualização destacando o significado do objeto artístico e sua relação com o contexto sócio cultural do discente, como sendo fundamental o apreço ao objeto. O professor como mediador precisa instigar e problematizar a ação pedagógica podendo levar o aluno a refletir o quanto é importante à obra de arte e o seu valor patrimonial e sua relação com o meio sociocultural do aluno.

Todavia o professor mediador no processo de ensino e aprendizado precisa dar ênfase e relevância o contexto social e cultural do aluno por meio das intervenções nas práticas pedagógicas. O ato de usar o contexto social do aluno faz com que o conhecimento se torne mais acessível ao discente levando-o um assimilar mais eficiente do conteúdo passado.

Entretanto, o professor precisa respeitar as diferentes culturas mostrando a arte produzida pelos diferentes grupos sociais, valorizando esta produção e ao mesmo tempo, é necessário apresentar a arte como forma de transmissão de conhecimentos gerais ao mesmo tempo apresentar arte dominante. Isso é necessário para que a

classe popular não fique marginalizada sem ter o conhecimento apresentado para os alunos da elite. As ações por meio das políticas e práticas pedagógicas precisam ser de maneira que o aluno valorize sua cultura e respeite a subjetividade do outro no que diz respeito à cultura e situações econômicas e geográficas como também as políticas. Os projetos e práticas pedagógicas na Instituição escolar precisam ser desenvolvidos de maneira que desenvolva a educação multicultural por meio de ações conscientes de percepção em diversas culturas. Podendo trabalhar de maneira a abolir a transmissão da cultura dominante. Com objetivo de eliminar a discriminação étnica racial. Trabalhar o respeito à cultura do outro de maneira democrática. Ignorar o preconceito e valorizar as diferentes culturas e dar relevância a existência das culturas e o seu valor patrimonial para cada povo de igual para igual.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia Thompson**: de referência - Com versículo em cadeia temática. Antigo e novo testamento. Edição Contemporânea. Editora vida: São Paulo, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação, lei n. 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

COLL, César / TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. Barcelona Espanha: César Coll, 1999.

FERRAS, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (Coleção O sentido da Escola).

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JANSON, H.W. **História geral da Arte: o mundo antigo e a Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.

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

PIAGET, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio: pensamento de ação no magistério**. 1997.

SEDU: Novo currículo Escolar: Conteúdo Básico Comum – Artes Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

SILVA, Eurides Brito Da. **A Educação básica pós LDB: Leis de Legislação – Brasil**. 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.