

CADERNOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Artes visuais

nos anos iniciais do ensino fundamental



Coordenadora:
Betania Libanio Dantas de Araujo

Copyright 2017 © Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
Reservados todos os direitos desta edição. É proibida a reprodução
total ou parcial desta obra sem autorização expressa dos autores e
organizadores

SÉRIE CADERNOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
CRIAÇÃO E PROJETO DA CAPA: Airton Felix Souza
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Airton Felix Souza
COORDENAÇÃO DO VOLUME: Betania Libanio Dantas de Araujo
TEXTOS: Betania Libanio Dantas de Araujo. Alessandra Cavalcanti
Sales, Dayse Ana Fernandes, José da Silva Santos, Juliana Oliveira de
Souza, Melissa Gabriele da Silva Bicudo, Rosemeire Ferreira, Zélia
Gouveia.
REVISÃO: Claudia Lemos Vóvio
ILUSTRAÇÕES DA CAPA E MIOLO: Capa: Alay (7 anos). Ilustrações:
Alay e Blay (Desenhos feitos entre os dois e 7 anos de idade), Betania
Dantas e Bira Dantas.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ
A825

ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL [RECURSO
ELETRÔNICO] / COORDENAÇÃO BETANIA LIBANIO DANTAS DE ARAUJO. - 1.
ED. - SÃO PAULO : ALAMEDA, 2017.
RECURSO DIGITAL (CADERNO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA)

FORMATO: EBOOK
MODO DE ACESSO: WORLD WIDE WEB
INCLUI BIBLIOGRAFIA
ISBN 978-85-7939-577-2 (RECURSO ELETRÔNICO)

1. PROFESSORES DE ARTE - FORMAÇÃO. 2. ARTE - ESTUDO E ENSINO. 3.
ARTE NA EDUCAÇÃO. 4. LIVROS ELETRÔNICOS. I. ARAUJO, BETANIA LIBA-
NIO DANTAS DE. II. SÉRIE.

18-53152

CDD: 370.71
CDU: 37.026:7

ALAMEDA CASA EDITORIAL
Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista
CEP 01327-000 – São Paulo, SP
Tel. (11) 3012-2403
www.alamedaeditorial.com.br

CRÉDITOS DA SÉRIE

Universidade Federal de São Paulo

CHEFE DE DEPARTAMENTO

Marcos Cezar de Freitas

Edna Martins

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edna Martins

Lucila Pesce

COORDENAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Vanessa Dias Moretti

EQUIPE DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Adalberto dos Santos Souza

Adriana Regina Braga

Betania Libanio Dantas de Araujo

Celia Maria Benedicto Giglio

Claudia Barcelos de Moura Abreu

Claudia Lemos Vóvio

Claudia Panizzollo

Cleber Santos Vieira

Daniel Revah

Daniela Finco

Edna Martins

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço

Emerson Isidoro Santos

Fernando Rodrigues de Oliveira

Isabel Melero Bello

Jerusa Vilhena
João do Prado Ferraz de Carvalho
Jorge Luiz Barcellos da Silva
Lucila Pesce
Magali Aparecida Silvestre
Marcia Cristina Romero Lopes
Marcia Jacomini
Marcos Cezar de Freitas
Maria Angélica Pedra Minhoto
Maria Cecília Sanches
Maria de Fátima Carvalho
Marian Ávila de Lima e Dias
Marieta Gouvea de Oliveira Penna
Regina Cândida Ellero Gualtieri
Renata Marcilio Candido
Rosário Silvana Genta Lugli
Umberto de Andrade Pinto
Vanessa Dias Moretti
Vera Lucia Gomes Jardim
Wagner Rodrigues Valente

COMISSÃO EDITORIAL

EDITORES EXECUTIVOS

Alameda Casa Editorial

CONSELHO EDITORIAL

Angela Paiva Dionísio

Antonio Carlos Xavier

Carmi Ferraz Santos

Claudia Clecio Vidal Eufrausino

Clécio dos Santos Bunzen Júnior

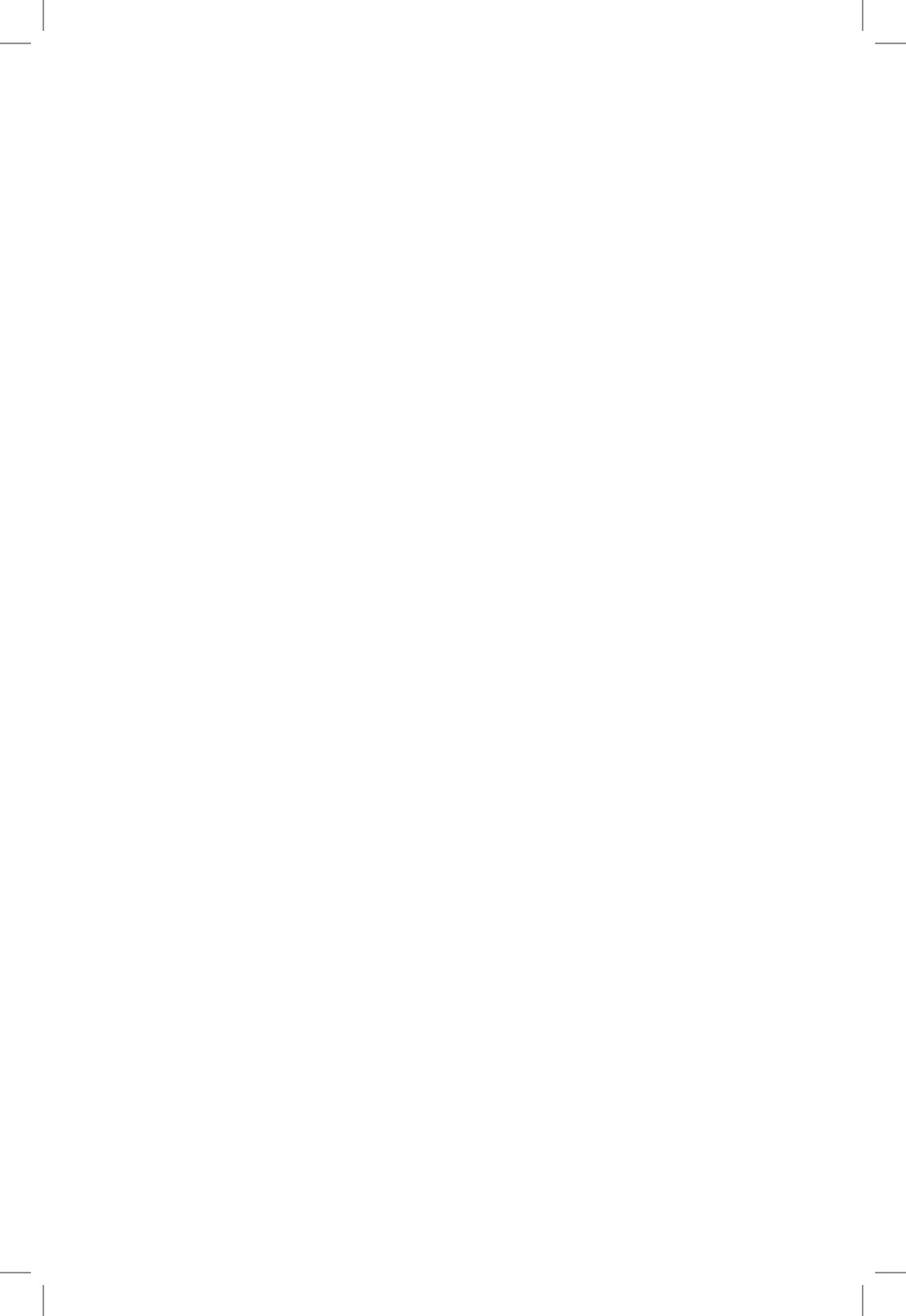
Leonardo Pinheiro Mozdezenski

Pedro Francisco Guedes do Nascimento

Regina Lucia Péret Dell'Isola

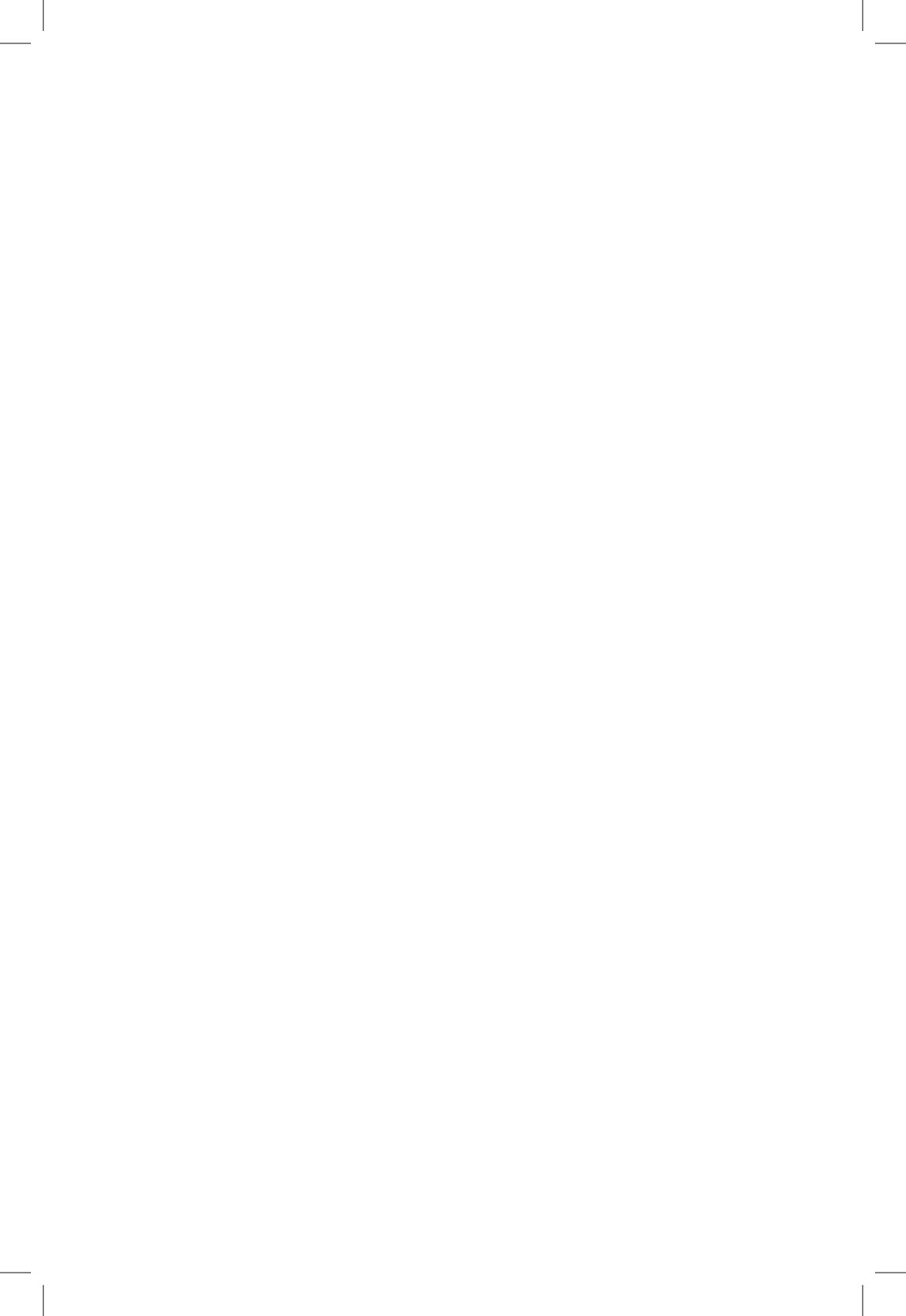
Ubirajara de Lucena Pereira

Wagner Rodrigues Silva



Sumário

| | |
|-----|---|
| 09 | Apresentação |
| 11 | Introdução |
| 15 | Arte? Para que? |
| 25 | Artes Visuais |
| 41 | Imaginação: criando o não-lugar |
| 49 | Artes Visuais em diálogo |
| 67 | Currículo em ação |
| 107 | Ateliê: o espaço para descobrir o estilo e criar esperança |
| 129 | Bibliografia |



Apresentação

O curso de Pedagogia da UNIFESP, iniciado em 2007, definiu um modelo de formação inovador, centrado na busca por uma aproximação entre a Universidade e a Escola Pública. Busca-se assim a construção de espaços de estudo e pesquisa que articulem teoria e prática e integrem a formação inicial e o exercício profissional da docência. Dois pilares centrais alicerçam esta proposta: a Unidade Curricular Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

A Residência Pedagógica acrescenta ao modelo de “estágio curricular” o preceito do trabalho recíproco entre a Universidade e a Escola Pública. Essa reciprocidade se concretiza, de um lado, pela inserção dos alunos de

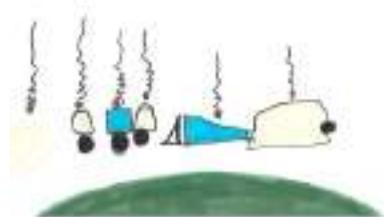
Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Pedagogia nas escolas como residentes, e de outro, por meio de ações de extensão que atendam às demandas de formação de professores e gestores das escolas das redes públicas de ensino conveniadas ao Programa no município de Guarulhos.

A Série Cadernos de Residência Pedagógica é composta de materiais destinados aos residentes do curso de Pedagogia da UNIFESP e aos professores e gestores educacionais das escolas públicas de Guarulhos. O objetivo é discutir algumas das questões que caracterizam os diferentes etapas da Educação Básica, os modos de organização e gestão, os currículos, o processo de ensino e aprendizagem e os diversos atores envolvidos nesses processos. Além disso, espera-se colaborar para a compreensão das dinâmicas realizadas pelos residentes no ambiente escolar.

Essa publicação conta com o apoio do Programa de Consolidação das Ações de Licenciatura – Prodocência CAPES/DEB. Fazem parte da Série os seguintes volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão educacional, O Direito à Infância e ao Brincar, História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Bilingue para Surdos. O presente volume é direcionado ao ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental.

Introdução



O olho vê tão-somente o que a mente está preparada para compreender

Henri Bergson

Este caderno apresenta a arte como conhecimento fundamental na vida e na escola.¹ É também no espaço educativo que crianças poderão ter a preparação para ver, olhar, selecionar e ampliar o gosto² como experiência estética.

-
- 1 Em 1996 nos debates da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação tentaram retirar a arte do currículo. Em 2016 novamente a arte foi questionada, na contramão da experiência curricular, em países estrangeiros, onde a arte é eixo fundamental do conhecimento.
 - 2 Gostar é apreciar ou ter predileção por algo. Contudo a subjetividade do gosto precisa estar aberta para o conhecer e não o preferir. Ter gosto seria estar aberto ao objeto sem preconceito, mas é prejudicado pela enorme exposição midiática que estabelecem determinados padrões de gosto.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

As crianças, em suas múltiplas linguagens, encontram no fazer artístico a descoberta de si e do mundo. Turmas favorecidas pela expressão artística aprendem melhor pela relação que mantém com a cultura. Seria a arte um caminho significativo para conectar-se com todas as áreas do conhecimento? Por que vivemos a sua ausência na trajetória escolar? A escola privilegia algumas disciplinas em detrimento de outras? Será que sempre foi assim? Será que outros países consideram todas as áreas de conhecimento em condição de igual importância? O professor encontra dificuldades para incluir a arte em suas aulas?

Você levantará muitas questões sobre ausência e presença da arte na escola percebendo um formato escolar constituído em tempos remotos: o desenho para pintar, a margem traçada por régua, cartazes escolares. Trará também à memória o ensino da arte em sua trajetória escolar.

Na educação infantil, por exemplo, atividades de modelagens e pinturas ainda estão presentes; será que são livres ou dirigidas? Mas essas experiências muitas vezes não são garantidas no ensino fundamental. O caderno, a borracha e o lápis são os astros do momento. E muitas famílias gostam de mochilas pesadas e cadernos cheios de escrita mesmo que ausente de significado. Aos poucos, as crianças vão abandonando o desejo de expressão, exceto se for intenção do professor planejar as ações artísticas. Todavia o currículo do Ensino Fundamental, no exercício da polivalência, prevê experiências nas áreas de Artes Visuais, Música e Corpo.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Neste caderno conheceremos a necessidade da arte e as ações de liberdade que poderão fomentar a educação de crianças inventivas, autoras e mais felizes.

A pergunta deste caderno é:

Por que e para que arte? Como impulsionar a criatividade na criança-estudante?

Neste caderno apresentamos as Artes Visuais como área de conhecimento. Inicialmente em *Arte? Para quê?* fundamentamos a experiência de sentimentos e emoções na construção cotidiana da cultura no ensino da Arte. Apresentamos as *Artes Visuais* como área que surgiu no século XX unindo as artes plásticas, tecnologia e performance. Em *Imaginação: criando o não-lugar* refletimos sobre a imaginação como exercício do pensamento. Por fim, apresentamos algumas ações da arte e outras áreas em *Artes Visuais em diálogo*. Desejamos uma boa leitura e descoberta desta área de conhecimento tão necessária nas aulas ministradas pelo professor polivalente e pelo professor especialista.

Boa leitura!



Arte? Para que?



É comum acreditar que não precisamos da arte até descobrir que tudo em nossa vida envolveu um estudo em arte que desenhou, projetou, compôs, pintou e/ou modelou: seja a xícara do café que bebo ou a roupa que visto. E ainda ao que não foi artisticamente projetado pelo homem, também atribuímos significados a partir de nossas vivências, como “os desenhos” nas nuvens. Gestantes veem bebês, crianças enxergam bichos e biólogos localizam amebas; todos olhares voltados para a mesma nuvem.



Figura 1. Sombra e luz: nuvens no pôr do sol. Acervo da autora

Mas de repente crescemos e vamos deixando de ver as nuvens. Caminhamos pela cidade, dirigindo ou correndo atrás de um ônibus e lá se foi mais um dia sem ver o céu.

Já adultos imaginamos ter um gosto próprio, único e pessoal, porém em todas as cidades do mundo, pessoas se vestem exatamente como nós, ou seja, não existe individualidade na sociedade de massa. Os órgãos do sentido são orientados pelas experiências que vivemos.

A visão não é ingênua, assim como a audição e o tato. Eles recebem uma *chave de apreciação* pela aprendizagem e pela cultura. O pensamento inventivo luta contra a massificação induzida pelas mídias e é função da escola fomentá-lo. Para Marx (2004), não bastava que tivéssemos o olho enquanto órgão de nosso corpo, era

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

preciso que, permeado pela cultura, produzisse sentidos ao mundo. Olho e objeto tornaram-se humanos. Partindo desta reflexão, consideramos que o olhar deva ser intencionalmente ampliado por experiências significativas; a escola precisa preparar o que muitas crianças e suas famílias não conheceriam por conta própria.

A arte é a educação do sentimento na vida e na escola. Como seres simbólicos ressignificamos a realidade lutando contra o conformismo. Foi inspirado na dureza do sertão nordestino, que Luiz Gonzaga musicou *Pau de Arara* nos versos “como malota um saco e o cadeado era um nó, xote, maracatu e baião, tudo isso eu trouxe no meu matulão”. Ou, durante a guerra civil espanhola, quando Picasso pinta o grito agonizante de pessoas e animais. A arte prepara o ser humano “para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” acrescenta Ernst Fischer (1976). A arte em sua universalidade une os nordestinos pela música de Gonzaga e também todos os migrantes e imigrantes do mundo; ao sair e chegar levamos o nosso matulão. Como seres alteros nos colocamos no lugar dos espanhóis durante a guerra civil enquanto vemos a obra *Guernica* de Picasso.

A arte é o direito que temos a ter esperança e projetar-se.

A arte nasceu da magia e do pensamento mágico na Pré-história, mas até hoje possui um pouco dessas características, como as flores pintadas na arte japonesa para trazer acalanto à vida sofrida, a presença inviolável de Cristo em sua representação abstrata da cruz ou, ainda,

a representação sintética das silhuetas da foice e do martelo, conclamando a luta.

O homem quer ser total, ou seja, quer ser mais do que apenas ele mesmo, reflete Fischer. Vive a incompletude, dias de vazio ou em que nada deu certo. Chegando em casa, observa fotografias, assiste a um filme ou desenho animado, lê quadrinhos, desenha, dança ou ouve uma música que gosta e, de repente, muita coisa parece ter mudado. Essa incompletude é própria do ser e apenas em contato com a arte (apreciação ou fazer) é que se torna completo, mas por pouco tempo. “A arte pode levar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro total.” É a união do ser com o todo. Esta integridade exige um criar e não um imitar do já existente, transformando a vida em algo melhor do que já é, em algo que não seja a imitação, seja a própria arte.

Na natureza nada é exato, a exatidão das coisas é uma criação do homem. A assimetria, em suas linhas surpreendentes e inusitadas, distingue o humano das máquinas, das coisas: “Na exata medida em que as máquinas se forem tornando mais eficientes e mais perfeitas, tornar-se-á igualmente claro que a imperfeição é a grandeza do homem”, indaga Fischer.

A arte é conhecimento, é coisa da mente, apontada por Leonardo da Vinci em sua célebre frase “La pittura e cosa mentale”. A arte nasce da emoção inspirada na realidade, mas não repete a realidade. “A arte não representa o visível, torna visível”¹, diz Paul Klee.

1 FERRIER, Jean-Louis. *Paul Klee*. Lisboa: Livros e Livros, 2001, p. 110

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Se precisamos da cultura e da aprendizagem para acessarmos a arte universal e a arte local, é bem verdade que essa fruição influencia a arte individual que gera uma criação singular, com padrões individuais.

A criação singular está em criar artisticamente o que imagina e não o que vê, é um caminho contrário ao lógico, ao geométrico, ao calculado.

Para alguns povos, a arte é tão inerente ao humano como o ar é à vida. Mas não chamam de arte os seus feitos, as suas produções equivalem a qualquer ação rotineira, como tomar banho no rio. Já para outras pessoas, só existe uma arte feita pelos artistas, para outros apenas a arte erudita pode ser aceita. Há aqueles que acreditam que a arte nasça com o ser e que exista um dom. Uma parte considera ser arte apenas o que dá para vender ou combinar com o sofá da sala. Outros consideram os moldes prontos para pintar e recortar. Todas essas ideias possuem os seus contextos históricos e precisam de reflexão.

A arte não é um dom, é preparação para ver, ouvir, sentir, criar.

Gostar mais de algumas obras é normal pelas lembranças que elas nos suscitam, mas desconsiderar outras pode ser desconhecimento. Por este motivo, os estudantes precisam conhecer as coleções dos artistas sem a seleção do professor.

Para todas as produções artísticas nomearemos de objeto cultural. O espaço escolar pode contemplar a cultura dos estudantes incluindo em seu espaço objetos culturais das diversas culturas onde estão inseridos, sendo possível por um mapeamento cultural.

A escola faz toda a diferença na vida do ser humano. Por isso, os professores precisam pesquisar, planejar, criar estratégias para que a cultura individual, local e universal sejam possibilitadas à criança. Isso implica em estudar muito e sempre. Com o acolhimento das culturas e o relato das experiências, acontece um diálogo infinito entre o professor que de repente aprende e a criança que de repente ensina.²

São os relatos de experiência que redimensionam o lugar dos estudantes. Na escola pública, um garoto conta com detalhamento sobre os recortes em madeira na produção de esculturas no litoral baiano; feitos por homens que não se intitulam artistas. O garoto viveu por dois suficientes anos sendo presenteado com a arte a céu aberto. As suas histórias causam maravilhamento nos rostos de seus colegas. Descreve as madeiras, os cheiros, os tons, densidades,... tudo lhe ocorreu quando, folheou um livro de esculturas e tocou algumas esculturas na aula de arte. Naquele momento os sulcos³ remeteram à sua grande experiência pela arte por ser um garoto que observou o escultor em trabalho. Outro garoto diz assistir a um documentário na TV, pois na aula a professora apresentou os trabalhos de Tomie Ohtake e ao mudar de canais, viu a artista sendo entrevistada. Uma garota quer estudar Psicologia, pois, na escola, conheceu as obras de Miguelangelo e Leonardo da Vinci, estudadas por Freud.

2 parafrazeando Paulo Freire, 1997.

3 Cortes na madeira.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Duarte Junior (1991:12-13) diferencia adestramento de aprendizagem, defendendo, ao citar Herbert Read, uma educação que parta “de sentimentos e emoções, uma educação através da arte”. O que decoramos é esquecido e isso é treinamento, adestramento. Para que faça sentido e que ocorra a aprendizagem, é preciso comunicar-se com a vida dos estudantes em um movimento dialético⁴ entre o *sentir (vivenciar)* e o *simbolizar*.

Toda educação, do mesmo modo a educação pela arte, sempre terá o seu lado de escolha. O professor decidirá em oprimir ou libertar, em repetir-copiar ou transformar, são escolhas que fazemos e são trajetórias que podemos mudar a qualquer momento.

Por que arte no currículo escolar?

Celestin Freinet explica que a arte permite à criança libertar-se e reencontrar o seu poder de vida⁵ como práti-

4 Diálogo que levanta a oposição entre ideias buscando novas sínteses. A síntese é uma ideia nova que supera esta contradição e que aponta para uma mudança na realidade (escolar).

5 Celestin Freinet é autor do *livro da vida, aula-passeio, imprensa escolar*. O livro da vida é construído por todas as crianças com histórias escritas a partir de seus cotidianos e não por temas propostos pelos professores. As crianças escrevem o que desejam, escrevem sobre as suas tristezas, perdas, alegrias, sobre o seu cotidiano. A aula-passeio é uma aula em passeio na comunidade conversando com profissionais da localidade (garis, padeiro, feirante, artista, costureira, ...) e observando o espaço como vegetação, arquitetura, céu, estabelecendo um vigor para os estudos de Ciências, Geografia, História, Arte por estabelecer exercícios de observação e registro gráfico/fotográfico. A escrita tem uma importância social com o jornal escolar coordenado pelas próprias crianças. Logo, desenhar, fotografar, escrever, entrevistar culminam no projeto da imprensa escolar e possuem uma finalidade.

ca de uma pedagogia ativa. Nesse sentido, a arte permite à criança emancipar-se e reencontrar a sua capacidade criativa. A prática da arte é inerente à pedagogia ativa em seus três fundamentos: saber – pesquisar – criar.

O saber é o ponto de partida de todo conhecimento; a pesquisa é a possibilidade de encontrar o seu próprio caminho e o criar envolve alegria e sofrimento, a alegria da descoberta e o sofrimento da escolha, da seleção (ou isto ou aquilo) e de não conseguir momentaneamente resolver um problema de composição.

Crianças desenham para identificar os espaços, observa Freinet (1998: 391), durante os registros entende-se melhor o lugar onde caminhamos, habitamos. O conceito de “professor-autor” é desenvolvido pelo educador. As “aptidões intuitivas” precisam evoluir para “criações artísticas”.

Em *Pedagogia do bom senso* (2004) atenta ao conhecimento estar fora das paredes das salas de aula e propõe a aula-passeio. Menciona a analogia encontrada na natureza entre o surgimento de uma borboleta de cores sem par e a eclosão de uma criança que produz pinturas inigualáveis em sua poética, sentimento e naturalidade. Por que no adolescente não poderia germinar conhecimentos desconhecidos? Indaga.

Freinet alerta os educadores: nunca desrespeitem a produção e a expressividade das crianças! Aconselha a esquecermos os ensinamentos desumanos dos manuais pedagógicos, e a escutarmos as exigências normais da vida, valorizando a obra mais humilde do mais humilde de nossos alunos!

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Prossegue descrevendo que o gesto está na base das artes plásticas e dramáticas, exprime sentimento e precisa ser cultivado. A expressão artística sob formas distintas e sutis está acima das línguas, está acima dos símbolos e a escola tradicional optou em não contemplá-la. Indagamos: estaria aí a crise da educação?

Dentro dos conhecimentos essenciais do currículo da educação básica, a arte é componente essencial. Segundo Sussane Langer⁶ há três linguagens: a linguagem verbal, a científica e a presentacional, sendo esta última não possível de ser traduzida nas outras linguagens e está presente na arte articulando a vida emocional e racional do ser. Logo possuir estas três linguagens é conhecer mais profundamente o que se deseja.

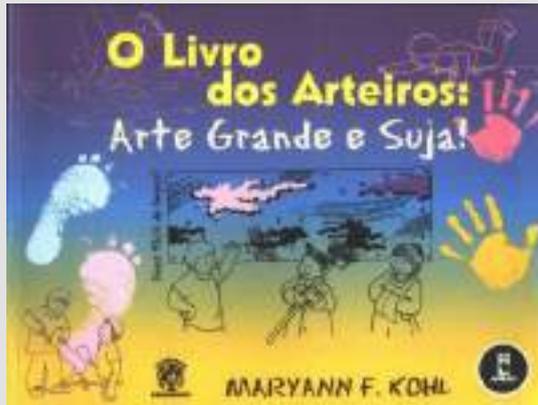
Para refletir:

Se no passado, uma criança tivesse diversas experiências artísticas em sua trajetória escolar (artes visuais, teatro, dança e música) que diferença isso teria feito em sua vida? Não seria proposital a ausência da arte na escola? O que se perde quando a vida não experencia a arte?

6 (Apud Barbosa) Entrevista com Ana Mae Barbosa in: A importância do ensino das artes na escola. *Época*. 16/05/2016 <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

O livro dos arteiros: *Arte grande e suja!* KOHL, Maryann F. São Paulo: Artmed, 2002.



Em *O livro dos arteiros, arte grande e suja*, Maryann Kohl propõe experimentos que farão com que as crianças produzam arte todo dia. Imagine usar os materiais descartáveis mais incomuns? Este livro vai inspirar as crianças a construir um ateliê com ferramentas próprias.

Artes Visuais

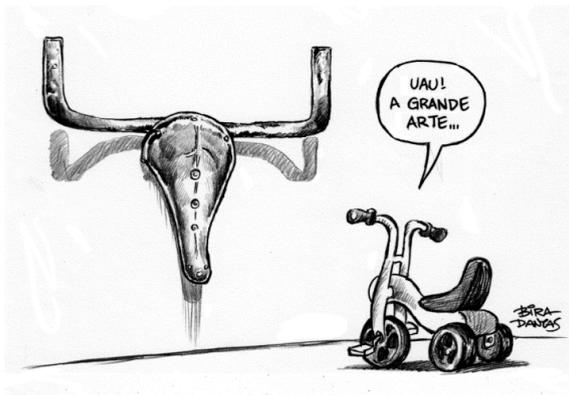


Artes Visuais é o campo do conhecimento artístico que pesquisa e elabora formas visuais como desenho, design, arquitetura, pintura, escultura, cerâmica, gravura, cinema, fotografia, vídeo, instalação, performance, moda, publicidade, mídia digital. Luz, sombra, cores, volume, figura, lugar, distância, proximidade, movimento e repouso são aspectos para se observar na imagem já indicadas em *Tratado della pittura*, de Leonardo da Vinci.

As produções artísticas podem ter duas ou três dimensões: ser bidimensional (altura e largura) ou ser tridimensional (altura, largura e profundidade). Os talhos

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

feitos em madeiras são chamados de baixo e alto relevo (suaves ou profundos sulcos). Os suportes bidimensionais envolvem superfícies planas, tais como a tela (da TV/Computador ou de tecido), papéis, superfícies de plástico, azulejo, parede, teto etc. As tridimensionais envolvem o espaço e o volume, demandam materiais como madeira, vidro, mármore, argila, sucata, gesso, metal, papel, dividindo-se em esculturas aditivas (incluo massa como por exemplo a argila), esculturas subtrativas (retiro matéria, por exemplo retiro mármore esculpindo) e esculturas construtivas (incluo sucatas ou peças enquanto construo). Um exemplo de escultura construtiva é a obra *Cabeça de touro*, de Picasso. Nesta obra, Picasso agregou selim e guidão de uma bicicleta e criou uma cabeça de touro. A seguir apresentamos um cartum e uma charge de Bira Dantas inspirados nesta obra como também o site para que conheça a obra original¹:



1 http://s2.glbimg.com/0R2mUW-f1pUhFZ_1AXwvzkG4SCA=/e.glbimg.com/og/ed/f/original/2016/01/20/cabeça-de-touro-de-pablo-picasso.jpg

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

É importante que a criança faça esculturas construindo as suas soluções no material. Esses vídeos podem ser apresentados para as crianças como uma atividade de conversa, se o professor não consegue levar o artista na escola, poderá levá-lo em vídeo. Esses vídeos só são importantes depois de muitas experiências de modelagem livre pela criança. Conhecendo artistas na modelagem da argila:

https://youtu.be/GPX_cYkjfgk

https://youtu.be/5tBwBj_D8I8

Para ver esculturas, acesse:

Semente, 1975, Megumi Yuasa.

<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/11/1191.jpg>

Os guerreiros, 1959, Bruno Giorgi

<http://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/000396003013.jpg>

Spider, Louise Bourgeois

<http://s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2010/05/31/louisebourgeois.jpg>

Sem título, 1980, Amilcar de Castro

http://www.bolsadearte.com/oparalelo/wp-content/uploads/2014/11/Amilcar-de-Castro_-s-t%C3%ADtulo-decada-80_-material-a%C3%A7o-corten_-195-x-240-x-230-x-5-cm.jpg

Monumento all'albero ignoto, 1993, Elvio Becheroni

<http://www.artnet.com/WebServices/images/110091811-d3OYGFgaq882CfDrCWQFHPKcnoED/elvio-becheroni-monumento-allalbero-ignoto.jpg>

Se na escultura trabalhamos com material mais compacto é na pintura que a fluidez da tinta cria manchas e tons inesperados. Ao vermos uma pintura participamos inteiramente da leitura recriando-a, e tudo depende da nossa vivência estética analisa Vigotski (p. 328), mobilizando a memória e o que entendemos sentimentalmente. A imagem artística nos impacta de certa maneira, é a educação do sentimento, das sensações, dos hábitos e habilidades, importando o processo de criação e não o produto final na educação de crianças. Muitos adultos são interessados pela aparência das imagens produzidas, mas felizmente a criança não distingue imagem e emoção centrada na essência da obra. Durante a primeira infância, em suas afinidades com o objeto que desenha, importa a experiência que passou e não as devidas proporções, cores.

Enquanto a criança estiver feliz em sua criação, o adulto deverá apoiá-la, quando perceber que algo não vai bem durante a criação, a própria criança indicará. A leitura de imagens e experiências diferentes dará o suporte para maiores investigações gráficas, pictóricas, fotográficas, performáticas e escultóricas. É preciso compreender, estudar e separar materiais com base na seguinte pergunta: o que é preciso para que a criança continue a criar²? Dar à criança a condição de criar arte semanalmente é dar oportunidade de reconstruir o comportamento transformando o dia a dia em vivências criadoras.

Para Hernández (2007:16), o professor carece ser mais um “DJ” do que um diretor de orquestra criando estraté-

2 Observe em *Acervo de Artes Visuais*.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

gias para que o estudante seja ativo no processo de aprendizagem. O professor não precisa ser artista, mas precisa ter olhos de artista para mediar as experiências, inclusive instigando outros fazeres não conhecidos pela criança.

As Artes Visuais podem provocar uma percepção crítica sobre as imagens e uma visualidade sobre o bairro onde moram, onde se insere a escola em que estudam observando questões cotidianas do seu entorno.

A arte moderna rompeu com o passado importando a expressividade, a experimentação e a busca do original. Vieram as descobertas tecnológicas que estimularam a multiplicidade na arte e a diversidade de imagens. Já a atualidade transforma as imagens do passado em uma nova narrativa visual.

No século XX, com a arte moderna (desenho, pintura, escultura) e o início da arte contemporânea (inclusão das instalações, performance), materiais e procedimentos foram misturados e combinados, permeados pela revolução tecnológica. A foto se mesclou à pintura, obras migraram para o vídeo surgindo as Artes Visuais.



Figura 2 *Um amor sem igual* Nina Pandolfo – MAC - Acervo da autora. Criança em contato com a obra deita sobre a pata do gato

Até o século XX, a área de conhecimento das imagens era intitulada Artes Plásticas. No entanto, com a era da *reprodutibilidade técnica*³, foram agregadas as mídias visuais e *Artes Visuais* passou a designar a área das imagens em seus diversos suportes: vídeos, instalações, desenhos, filmes, textos, fotografias, gravuras, colagem, computação gráfica, universo virtual, suportes não convencionais na tridimensionalidade, esculturas e pinturas.

A invenção da fotografia libertou as artes visuais para outras experiências de diálogo com o corpo e o som. Entre representar e apresentar, a arte sempre pos-

3 Reprodução de arte em grande escala. Um exemplo de Walter Benjamin é o cinema.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

sibilitou a segunda condição e, mesmo que em determinados tempos o artista fosse chamado para representar com detalhamento o mundo, ele sempre apresentou novos olhares ao escolher paletas de cores, composições e readaptações das histórias ao seu modo e ao modo do encomendador.

Estudar Artes Visuais significa apreciar, contextualizar e produzir imagens. Compreender que parte das imagens são manipuladas⁴ e ter criticidade aprendendo a decifrar imagens de propaganda com exploração subjetiva dos telespectadores, conhecendo filmes de arte com um tempo e velocidade diferentes da aceleração dos filmes hollywoodianos.

Nos anos 1950, os objetos do cotidiano tornam-se materiais de investigação.

A performance nas artes visuais surgiu como desdobramento da escultura e da pintura contagiadas pelas práticas interdisciplinares do agrupamento de teatro, dança, música e poesia dos anos 70 e sem formatos pré-definidos. O espaço da performance da arte acolheu

4 Toda imagem decorre de uma escolha; incluir “isso e não aquilo” já faz da obra uma escolha do artista. Sobre as imagens criadas pela mídia (Jornal, revista, TV, internet, out doors,...), temos a manipulação que envolve selecionar, fraudar, modificar, falsificar, adulterar a imagem original incluindo uma ideia a que se quer formar. Fotografar em vista aérea torna o fotografado menor, fotografado de baixo para cima faz com que a imagem fique altiva e mais alongada, como se o fotografado olhasse a todos com ar de superioridade. Em alguns países, estes procedimentos são proibidos na mídia, pois interferem na opinião do leitor. No Brasil, há a livre manipulação de imagens, desde modelos cuja fotografia foi tratada para a venda de um creme milagroso anti-rugas.

o espectador que passou a atuar na obra. A obra deixa de ser uma criação apenas do artista e passa a acolher a ação de quem só assistiria.

No pós-guerra, artistas das artes plásticas criaram diversas ações que extrapolavam apenas um fazer artístico e as seguintes ações tornaram-se frequentes: happening, fluxus, aktion, ritual, demonstration, direct art, destruction art, event art, dé-collage, body art. Todas essas ações foram agrupadas ao que se chamou performance art. O *action painting* (o pincel não toca a tela, o condutor da tinta é o gesto corporal e o controle da composição são mais importantes), a assemblage (peças de descarte são agrupadas na criação de uma nova escultura) e depois a superação da pintura (espacialismo, pesquisas matéricas) a arte povera (com acumulações de materiais denunciando a acumulação da sociedade capitalista).

O *action painting* já seria um *entrecruzamento de linguagens* em 1951, o trabalho de Pollock foi apresentado para uma plateia no Museu de Arte Moderna de Nova York, através da documentação fotográfica e do filme realizado por Hans Namuth, que mostrava o artista em ação pintando a tela no chão de seu ateliê. Naquele momento, a pintura se constituía também como um acontecimento performático.

São precursores da performance na década de 60: Shozo Shimamoto fazendo perfurações na tela *works*, Kazuo Shiraga realizando movimentos do corpo sobre a superfície da tela, Saburô Murakami ao atravessar as séries de superfície de papel até total destruição, Atsuko Tanaka com o quimono tecnológico *electric dress* e John Cage com

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

pesquisas de composição e música experimental (a música não é mais nota, harmonia e ritmo, é pulsação, fruição, temporalidade e espacialidade). Surge a *música-ação*.

O que posso fazer com as crianças em Artes Visuais? Desenho, design, história em quadrinhos, desenho animado, arquitetura: (construção de cidade imaginária), fotografia, vídeo instalação, performance (estudar a escola e criar performances), moda (criação de: moda criativa com jornal, personagens de papel), publicidade (estudar a propaganda para crianças, analisar programas de TV), mídia digital, videoarte.

Artistas criaram um importante diálogo entre tecnologia e Artes Visuais. O museu como casa cujas paredes podem receber desenhos de crianças⁵ ou ainda a arte feita por robôs⁶, a arte em movimento do artista Palatnik conhecida como arte cinética. As crianças podem criar a videoarte⁷ com temáticas transversais propostas pelo professor ou pela criança, é possível fazer a gravação nos celulares e utilizar um programa livre oferecido pelo Anima Mundi: o Muan.⁸ Com este programa podem fazer edições e animações com desenhos, objetos e massinha de modelar. Estudos sobre Arte Contemporâ-

5 http://2.bp.blogspot.com/_Xz_boM2LY-8/SBH1Avq4piI/AAAAAABDQ/RB_f2zb33II/s400/desenho-luz.JPG

6 <https://babeldasartes.files.wordpress.com/2010/07/tecnologia-exposicao-itau.jpg>

7 Sobre o tempo https://www.youtube.com/watch?v=ZLCwh_taKcU
Sobre o consumo do meio ambiente <https://www.youtube.com/watch?v=YJ2MZJue4dg>

Sobre a água https://www.youtube.com/watch?v=0mr4d_xkqnU

8 Muan: <http://www.muan.org.br/br/muan/>

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

nea auxiliam as crianças na criação artística livre sobre temáticas de intervenção no espaço escolar⁹.

O mapeamento de desenhos animados assistidos pelas crianças pode ser o início de um longo projeto para estudar a produção dos artistas, os roteiros e temáticas, os dubladores, a análise do discurso. Conhecer a história do desenho animado desde os personagens animados até o século XXI com a inclusão de personagens inanimados é um trabalho que pode guiar todas as áreas de conhecimento.

Estes foram alguns exemplos sobre o diálogo que as Artes Visuais propõem com as diversas áreas podendo inspirar projetos no ensino fundamental.



Figura 3. Acróstico. Acervo da autora

9 <https://maringapost.com.br/angelorigon/wp-content/uploads/sites/2/2011/06/intervencao-uem.jpg>. <http://s2.glbimg.com/fzHywinN1s4tuxmsiYU8gWaGrz8=/620x465/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2015/09/16/3f2183b8b913.jpg>

Para refletir:

“[...] Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas¹⁰.” Como proporcionar este maravilhamento tendo as artes visuais como eixo de conhecimento? Posso planejar perguntas que ativem hipóteses pelas crianças?

Para saber mais:



Acesse os seguintes materiais produzidos pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte coordenado pela Unifesp/ Comfor:

Módulo 2 - Fundamentos das artes

<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39157/COMFOR%20-%20EIIA%20-%20Mod2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Módulo 3 - Artes visuais

<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39158/COMFOR%20-%20EIIA%20-%20Mod3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

10 Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, 1996.



Em escultura aventura, as crianças conhecem a arte tridimensional e visualizam obras produzidas desde a Pré-história até a nossa atualidade.

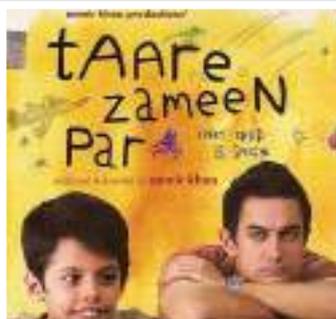
CANTON, Kátia. *Escultura aventura*. São Paulo: DCL Difusão Cultural, 2004.

No arquivo histórico da Bienal de Arte Contemporânea em São Paulo você pode acessar exposições, publicações, agenda: <http://www.bienal.org.br/>



As técnicas da pintura de Jackson Pollock são apresentadas neste vídeo e marcaram o início da performance nas Artes Visuais, com a gravação do fazer artístico do artista. Com este estilo de gotejamento da tinta, o artista norte-americano desloca a tela de sua posição vertical (parede ou cavalete) para o chão interferindo no movimento gestual. Vídeo criado pelo MOMA, Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. The Painting Techniques of Jackson Pollock. Saiba mais sobre a pintura de gotejamento de um dos pintores mais emblemáticos e influentes da América. www.jacksonpollock.org

Sugestões de Filmes e sites sobre Arte



Como estrelas na terra, toda criança é especial de Aamir Khan, 2007.

Uma criança não é compreendida pela escola e sua família, sem conseguir acompanhar as aulas e focar a sua atenção é enviada para um internato quando um professor de artes, dislexo, percebe o problema de Ishaan que no momento já sofre de depressão. O professor entra em ação com um plano que recupera na criança a vontade de viver.

Áreas: Artes Visuais



Vermelho como o céu de Cristiano Bortone, 2007.

Um garoto perde a visão e como todas as crianças cegas é enviado para um internato. Lá conhecem uma garota que os leva no cinema e descreve cada cena. No internato, o garoto descobre um gravador e com as crianças grava diversos sons que coleta no dia-a-dia. Juntos e com a ajuda do professor, criam um teatro sonoro no dia do evento todos os pais e convidados têm os olhos vendados para ouvir o incrível espetáculo.

Áreas: Teatro e rádio, sonoplastia, cenário sonoro

O mundo de Eva Furnari

A artista Eva Furnari, criadora da personagem a Bruxinha, conta como surgem os personagens e a aquarela, tinta a base de água. <https://www.youtube.com/watch?v=Fwv3zaDhpNc>
Áreas: ilustração, quadrinhos e histórias

Animações de Arte AnimaMundi



The Art of Survival,
de Cassidy J. Curtis,
EUA, 1998.



Father and Daughter,
de Michael Dudok de
Wit, Holanda, 2000.



O Espantalho, de Alê
Abreu, Brasil, 1998.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental



Gagarin, de Alexey Kha-
ritidy, Rússia, 1993.



Busby, de Anna Henckel,
Alemanha, 1997.

A importância do vazio de Hayao Miyazaki

Por entreplanos: Max Valarezo, Ana Caroline Silva, Edu Varela, Pedro Neto

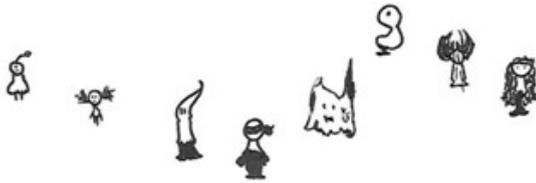
Aprender a ler o vazio, a parada no desenho animado, o espaço em branco entre quadrinhos, o espaço negativo na imagem
<https://www.youtube.com/watch?v=Kyp3YV2t0gQ>

A importância do branco na composição

No ocidente há excesso em tudo, aprendemos a preencher, a pintar toda a folha. Porém a beleza está em deixar o branco participar dando ao observador a possibilidade de ver com a sua imaginação.



Imaginação: criando o não – lugar



Em que espaço vivem nossos sonhos?
Baudelaire

Tudo o que temos é produto da imaginação, reflete Vigotski (2009). A criação aponta para o futuro. Foi preciso imaginar o que não havia. Se imaginar e criar é jogar-se ao futuro, ao não-lugar, ao inexistente, também é verdade que toda criação nasce de um algum conhecimento, em “reelaboração criativa de impressões vivenciadas (p. 17)”.

Os processos criativos, ocorrem na brincadeira, porque a criança imagina, combina, modifica e cria a partir da cultura. Nela, a criança não repete apenas o que vê, seleciona o que viu e faz as suas adaptações de acordo com aspirações e anseios da sua infância. Seleciona objetos atribuindo relações brincantes entre as palavras. Acredita-se que é nesse ato do pensamento divergente¹ e não regrado que a criança elabore imagens singulares.

A imaginação² pode criar, cada vez mais, novos níveis de combinações e depende da “experiência anterior”. Quanto mais rica for a experiência, mais material estará disponível para a imaginação. A imaginação nasce da “imensa experiência anterior acumulada (p. 21-22)”, é por este motivo que a criança precisa de experiências ricas, considerando-se que “todas as formas de imagi-

-
- 1 O pensamento divergente é a criação de inúmeras soluções para um problema e também nasce da relação entre coisas que não possuam uma relação aparente. Por exemplo, a caneta esferográfica foi criada a partir da observação de crianças brincando com uma bola, que ao ser molhada, deslizava pelo chão deixando um marca contínua de água. Com uma pequena bola encaixada sobre uma cavidade a tinta era depositada sem causar respingos sobre a superfície de papel. Um reservatório de plástico foi incluído para armazenar a tinta. Com a força da gravidade, a tinta umedecia a esfera, que ao girar distribuía a tinta uniformemente pelo papel sem sujar dedos e sem causar as manchas da antiga caneta tinteiro ou pena. Foi no século XXI que as canetas receberam um orifício lateral para impedir a explosão de tinta no seu interior, considerando o mesmo princípio da gravidade.
 - 2 Imaginação sf 1 Faculdade mental de representar imagens novas ou anteriormente percebidas. 2 Faculdade mental de conceber e criar imagens novas a partir da combinação de ideias. In: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis).<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/imagina%C3%A7%C3%A3o/>

nação criativa contém em si elementos afetivos”.³ Toda criação parte de um conhecimento anterior de muitas imagens que possuem a “mesma marca afetiva (p. 27)”.



A criação nasce de um tempo de gestação. A partir da realidade, o processo criativo seleciona alguns elementos importantes, realçando-os e rejeitando outros menos importantes e por não se adaptar a realidade, realiza novas criações a partir de necessidades, aspirações e vontades (p. 40). Pela confiança nas criações de sua imaginação, a criança possui menos controle sobre ela e esse menor controle proporciona maior criação também. Ao relacionar um objeto com outro, aproxima sonoridades, vivências por escolhas muitas vezes não observadas pelos adultos, obtendo resultados tão satisfatórios quanto aqueles conseguidos pelos artistas.

Não importa o que é criado, reflete Vigotski, a arte retira o material da realidade recriando-o (p. 308).

Porém o declínio desta imaginação criativa é um fato corriqueiro e “apenas os dotados de imaginação

3 *Idem.* Ribot apud Vigotski, p. 28

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

fértil são exceção” (p. 47). Entretanto a imaginação não some, adquire uma qualidade objetiva.

É possível evitar esse declínio assegurando o desenvolvimento de uma técnica pessoal e isso só ocorrerá na manipulação diária dos instrumentos na escola. Não existe padrão em arte, o padrão é a técnica que será construída pela criança. O professor deve influenciar a criança na tomada de consciência do sentimento dos seus experimentos.

Educação e arte

A ideia de unir arte e educação é secular, pode-se pensar em sua origem a partir da proposição do filósofo Platão defendendo que a arte deveria ser a base de toda a educação (427-347 a.C.). Mas foi somente no século XX, com Herbert Read, que a ideia da educação através da arte foi difundida no mundo inteiro, resolvendo a antiga incerteza sobre o objetivo da educação⁴ Afinal, educação para quê?

No Brasil, até 1970, as artes eram ministradas fora do currículo escolar. Veja o quadro a seguir:

4 Camaroti, 1999, p. 14.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Antes de 1970 – a arte ocorria fora do currículo escolar, não era disciplina e concretizava-se, na escola, por meio do segmento Canto orfeônico e atividades manuais.

1971 – Lei 5692/71 – é decretada a disciplina Educação Artística (com duas aulas semanais).

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 – é criada a disciplina Arte (com duas aulas semanais no Ensino Fundamental II e uma aula semanal no 1º ano do Ensino Médio, sendo facultativo nos anos posteriores). § 6o As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.

2016/2017 – O governo federal tenta retirar a arte e a educação física do currículo do Ensino Médio por meio de Medida Provisória. Após críticas, o governo recua e disciplinas seguem obrigatórias.

Outra mudança ocorreu com a LDB 9.394 de 1996, a disciplina Educação Artística (1971) passa a ser intitulada Artes (1996), compreendendo as suas quatro áreas: artes visuais, teatro, dança e música. E o curso antes intitulado Educação Artística torna-se Artes, considerando a interdisciplinaridade da área. Com essa Lei, a arte torna-se disciplina obrigatória na educação básica com o objetivo de desenvolvimento cultural dos estudantes. Tem como objetivo o conhecimento das modalidades artísticas e suas articulações, os artistas, os objetos artísticos e a história; conhecimentos não propostos nos antigos documentos.⁵

Experiências de articulações entre as áreas da arte e as múltiplas linguagens partem da Educação Infantil

5 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

e precisam de atenção especial. A não fragmentação do tempo propicia ações contínuas. Brincadeiras podem incluir muitas artes em diálogo. Veja como exemplo o texto *Processos Artísticos e Infância(s): uma abordagem poética*.⁶

Para saber mais:

CARVALHO, Bernardo. *Trocoscópio*. São Paulo: Peirópolis, 2012.



Esta palavra complicada, trocoscópio, é uma “fabulosa máquina de reinventar o mundo, de embaralhar as peças e reorganizá-las”, mostrando as inesperadas arrumações. E para mudar é só olhar para o trocoscópio e apertar o botão. Este livro sem texto pode dar ao professor e suas crianças muita vontade de criar a máquina de papéis coloridos, guardados pelas crianças no gavetão dos retalhos de papéis (papéis de seda, pedaços coloridos de revista e celofanes coloridos), isso vai dar muita brincadeira, obras de arte, livros feitos a mão e vai inspirar histórias. São 142 peças: triângulos, retângulos, círculos, semicírculos e pintinhas. Em amarelo, verde, encarnado, azul, rosa, laranja, roxo. Composição, repetição e variedade criam a unidade. Quando ficam sobrepostos, pois são transparentes, formam novas cores e formas. A cada virada de página, peças saíram do lugar. Ocorre, “em paralelo e usando as mesmas peças, duas histórias: numa subtraímos, na outra, adicionamos; numa desconstruímos, na outra, é tempo de construção”. E o que resultará de tudo isto? E qual a razão de tudo isto?

6 Acesso em: <http://painelacademico.uol.com.br/conteudo//pdf/7102ebc3e1cf55db08de660082fed96fe9335ef6.pdf>

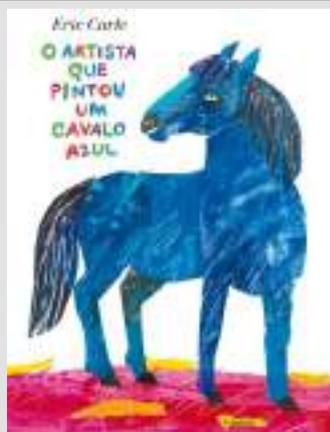
Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

SANT'ANNA, Renata. *Histórias da Arte*. São Paulo: Globo, 2009.



No livro *Histórias da Arte* os personagens do Sítio do Picapau Amarelo conversam sobre os caminhos da arte no mundo, a arte brasileira, criações dos artistas, curiosidades da arte, e arte de agora. Apresenta ilustrações, fotos e ensina a fazer objetos com material reciclável.

CARLE, Eric. *O artista que pintou um cavalo azul*. São Paulo: Kalandraka, 2011.



Em o artista que pintou um cavalo azul, o importante autor e ilustrador Eric Carle dedica o livro ao pintor expressionista Franz Marc que, segundo ele, foi uma referência muito importante em seu trabalho. Aqui, estimula as crianças a pintarem e descobrirem a força das cores. É um livro para todas as idades e bastante adequado para crianças em fase de letramento.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

LUPTON, Ellen e Julia. *Eu que fiz*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.



Todos podem fazer design. Neste livro todos os objetos foram criados por crianças de 6 a 12 anos. O livro propõe a criação artística dos próprios objetos pelas crianças, utilizando materiais do dia a dia. Observe que não há um padrão de adulto nas produções infantis estabelecidas pelas linhas inusitadas.

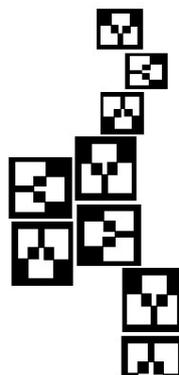
No Programa *Roda Viva*, exibido pela TV Cultura, 1998, a doutora em Arte-educação, Ana Mae Barbosa explica que uma sociedade só é desenvolvida quando é artisticamente desenvolvida:

http://tvcultura.com.br/videos/13188_ana-mae-barbosa-12-10-1998.html

Para Refletir:

O curso de Pedagogia oferece muitos itinerários ao pedagogo em formação. No currículo escolar, a disciplina de Arte é parte integrante do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental e deve ser incluída na carga horária. Como este pedagogo pode preparar-se para a proposição do ensino de arte enquanto professor polivalente? O que significa a arte neste currículo escolar? Como o professor polivalente pode dialogar com o professor especialista em arte?

Artes Visuais em diálogo



Pedir a um homem que conta histórias para levar em conta a verossimilhança me parece tão ridículo quanto pedir a um pintor figurativo para representar as coisas com exatidão.

Alfredo Hitchcock

É possível que a disciplina artes visuais seja articuladora do conhecimento? Herbert Read (1982) reflete “A arte não é um terceiro domínio de estudo que convenha combinar separadamente com cada um dos outros; é um método de ensino que se estende a todos esses domínios e que une todos os estudos numa disciplina comum”.

Fomos crianças obrigadas a copiar lições, a pintar desenhos prontos, a não ter voz ou decisões. Nossas pequeninas mãos exaustas estavam a preencher cadernos, a lotá-los com números e letras sem nenhum sentido e a falta de pertencimento ao espaço são algumas passagens do passado que não precisam se repetir no presente e no futuro. Muitos aprenderam a escrever, porém com crises

de ideias, muitas vezes sem saber o que escrever.

Algumas experiências podem apontar para uma participação com significado, com trabalhos em grupo e o registro reflexivo das pesquisas em arte pela criança⁷. Podemos indicar alguns princípios orientadores:

Criança

- Criar o seu interesse de pesquisa.
- Ter direito a voz e voto nas decisões da aula (a montagem de um ateliê é um bom motivo para o exercício democrático ao coletar sucatas, materiais naturais criando um estado de pertencimento).
- Gerir o espaço coletivamente.
- Compreender que durante um bom tempo, o processo é mais importante que o produto final.
- Refletir sobre o seu trabalho e do grupo.
- Opinar sobre assuntos que queira estudar.
- Descobrir o que necessita para melhorar a sua expressão.
- Decidir como farão a exposição de suas produções artísticas. A cada nova exposição é preciso criar uma instalação inusitada. Toda exposição precisa contemplar a obra de todas as crianças e estas decidem com o professor qual obra pessoal incluirá na exposição. Ao organizar podemos criar uma coleção a partir do diálogo entre cores, formas ou assunto. As crianças podem ajudar nessa escolha.

7 BARRET, Maurice. *Educação em arte: uma estratégia para a estruturação de um curso*. Lisboa: Editorial presença, 1979.

Adulto

- Ofereço vivências criativas?
 - Respeito a criação de cada criança e dou apoio para que tenha confiança no que faz?
 - Encorajo as crianças para que experimentem, inventem e se auto-avaliem?
 - Promovo a expressão pessoal do meu aluno?
 - Planejo diversas ações artísticas para que ampliem e criem intimidade com diversos materiais?
 - Possibilito a criação em todas as artes?
 - Desenvolvo interesses artísticos vocacionais?
 - Estudo a arte para contextualizá-la junto às crianças?
 - Propicio um ambiente favorável para hipóteses e diálogo?
 - Pesquiso materiais, vídeos, animações que dinamizem os nossos estudos?
 - Experimento fazeres artísticos com liberdade? Investigo o material antes de oferecê-lo às crianças?
 - Pesquiso trabalhos de artistas para que as crianças conheçam? Pesquiso dificuldades enfrentadas por artistas para mostrar que é um pesquisador que encontra dificuldades enquanto cria?
- Indagar-se sobre as crianças: quem são? Como vivem? O que nos dizem, quando nos dizem? Como se calam? Como brincam e não brincam?

A partir do *Caderno de Residência Pedagógica* do Departamento de Educação da Unifesp, salientamos as seguintes questões a serem contempladas na criação da aula:

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

O que motivou a criação desta sequência didática?

O que vou fazer?

Para que vou fazer?

Áreas do conhecimento contempladas.

Linguagens e artes utilizadas.

Aprendizagens esperadas.

Como vou desenvolver a ação.

Espaços utilizados.

Avaliação e autoavaliação pelas crianças.

O educador é um criador de suas aulas assim como um modelista que vai realizar uma roupa original ou um pintor que inspirado em uma paisagem cria manchas e cores de seu universo íntimo. Para isso, deve mergulhar em muitas referências sejam elas: livros, exposições de arte, jornais, revistas, filmes, internet. E quanto mais pesquisa, mais refinado é o ato de sua criação. Ao elaborar a sua aula pense nas áreas e reúna os materiais que encontrou, liste ideias e palavras-chave, faça uma tempestade de ideias no papel para que, paulatinamente, escolha algumas e exclua outras ideias. Reflita sobre os conteúdos a serem estudados, o que pode causar curiosidade nas crianças. A cada momento uma área poderá conduzir a pesquisa? Posso consultar as crianças para descobrir os seus interesses? O universo de curiosidade infantil é infinito.

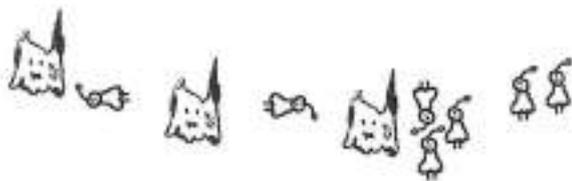
A sequência didática é uma organização que não pode ser inflexível pois durante a aula novas demandas surgem e é preciso, muitas vezes, mudar todo o percurso planejado anteriormente. Os estudantes também podem necessitar de mais tempo para alguns conhecimentos

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

que não foram previamente pensados.

A experiência traz dentro de si o invisível. Como desenvolver o invisível? O desenho é uma ponte para este mundo.

Quando muito pequenina, a criança começa marcando traços aleatórios sem olhar para o papel, interessada no movimento corporal e no som que o desenho produz. Certo dia, de repente vê a marca que produziu e começa a investigar esses traços, mais tarde a linha se fecha e nasce o círculo. É o início de composições circulares. Desses círculos nascem mais tarde casas, pessoas, bichos, árvores, sóis. Durante bastante tempo os desenhos nascem, com muita segurança, de dentro para fora. Desenha porque quer contar histórias e vive a história enquanto desenha. A criança desenha o que sabe e não o que vê.



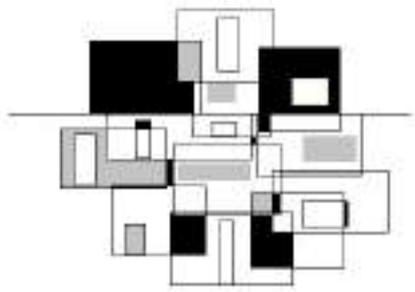
Mais tarde, no Fundamental 1, passa a ver o espaço de outra maneira, em sua tridimensionalidade e perspectivas, mas ao desenhar, sofre, muitas vezes chora, porque descobre que existe algum segredo que não consegue entender. Desenha a cadeira com pernas arriadas, as pessoas estão frontais em seus desenhos, não consegue variar a posição para: sentada, correndo, pulando. Isso causa uma angústia e mais tarde com a chegada da paixão, troca o desenho pelas palavras, poeminhas, desenhos estereotipados como corações. Só continuam

a desenhar os poucos que descobrem como ampliar o repertório desenhístico. O declínio no desenho ocorre no fundamental 1 e só pode ser evitado com ações que ampliem as habilidades artísticas das crianças. “Não sei desenhar” é uma frase que obriga o representar. E a arte não representa, apresenta.

Você pode colocar plástico incolor em bastidor ou ainda colocar plásticos no vidro da janela. Com canetinha, a criança traz para o desenho o que vê, ajudando-a a descobrir a solução das linhas. Para onde vai a linha? Outro exercício é fechar um dos olhos e passar o dedo sobre a linha dos lugares e móveis. O professor vai conversando sobre o que acontece com a linha. O mais importante é criar estratégias para solucionar um problema a partir da investigação.

O professor polivalente e o professor de arte precisam alimentar esta produção artística com arte diariamente. A seguir vamos conhecer algumas experiências e propostas para a construção de sequências didáticas.

A linha



Qual é o desenho do seu bairro? Cada bairro possui uma imagem diferente a cada dia, relacionando construções, objetos, esculturas, monumentos, pinturas, poucas ou muitas árvores, postes, fiações, debaixo de um céu que cria desenhos diferentes a cada dia, com pessoas em suas diversas roupas vendo outras imagens que vêm lá da televisão e das demais mídias⁸. Todas essas visualidades podem possuir linha, massa, forma, cor, textura, sombra e luz. Podemos olhar o bairro a partir da linha, por exemplo.

Levarei fotografias aéreas do entorno da escola e das ruas onde moram as crianças da minha turma⁹. Usarei plásticos incolores (que pode ser celofane, saquinho para sulfite ou acetato) e canetinha para que as crianças façam estudos de transparência. As janelas também podem ser usadas como “mesa de luz” para desenhar com sulfite. Conversaremos sobre todos os elementos que compõem

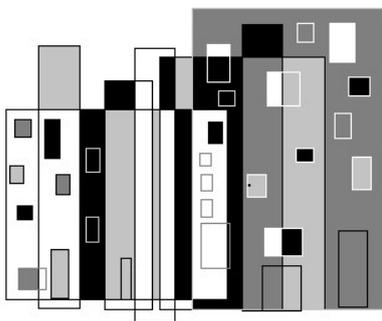
8 Você já deve ter observado que ao desenhar o seu bairro, a criança desenha um bairro desejável e não, muitas vezes, o bairro que mora. No bairro desejável existe árvore, uma casa, flores, um céu que dá para ser visto.

9 Retiradas do googlemaps.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

as ruas onde moram. As crianças podem tirar fotografias para projetarmos na parede com datashow ou com o projetor caseiro de celular.¹⁰

Estudar a geografia e a história local do bairro, a arquitetura, as linhas mais repetidas (certamente as linhas verticais e horizontais). Uma exposição dos estudos de desenho e um bate-papo entre as crianças sobre as necessidades do seu bairro pode gerar uma carta de necessidades a ser encaminhada aos órgãos públicos.



Uma cidade imaginária

As crianças conversarão sobre o que gostam, o que não gostam na cidade e do que precisam. Levo diversas imagens diferentes sobre habitações, casas malucas, para que conheçam outras maneiras de construção. Com papel podemos fazer dobraduras aleatórias. Posso agrupar estas dobraduras transformando-as em moradias. Esses

¹⁰ Projetor caseiro de celular <https://www.youtube.com/watch?v=eVhLQBPZqUI>

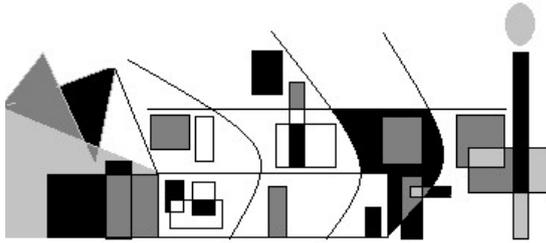
exercícios ajudarão a construir novos espaços. Como a cidade poderia ser mais alegre de se viver? Sobre o chão livre dispostemos sucatas. A pergunta será: Vocês construirão uma cidade neste espaço. Como será esta cidade? Em qual cidade gostariam de viver? Toda cidade tem rio? Como será a locomoção? O que precisa ter? Onde as pessoas se encontrarão? O bate-papo possui o escriba que é o professor registrando a tempestade de ideias. Sobre o grande papel no chão as crianças começam a desenhar a cidade imaginária. Deste desenho, construirão a cidade que querem morar.

Vejam que partimos de uma pesquisa, do registro de desenhos na transparência e terminamos com uma exposição guiada pelas crianças. Elas apresentarão o projeto para as outras turmas e seus pais. Seria um bom momento para dizer aos adultos representantes de sua cidade qual é a cidade que se deseja viver. Toda essa conversa surge com o estudo da linha.

A linha possui identidade própria seja na escultura, na arquitetura, na fotografia, na pintura, no desenho, no desenho animado.

Vejamos *La Linea* (“A Linha”), uma série de animação italiana para televisão com aproximadamente 150 episódios criada pelo desenhista Osvaldo Cavandoli em 1969. Os episódios são curtos (aproximadamente dois minutos e meio de duração) por ser exibida nos intervalos comerciais da televisão, como campanha publicitária da empresa *La-gostina*, fabricante italiana de produtos para cozinha.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)



La línea

<https://www.youtube.com/watch?v=NF6xWRg-NiA>

<https://www.youtube.com/watch?v=8VWcqILJam4>

<https://www.youtube.com/watch?v=vr1GHFehSPM>

Fotografía:

<http://iphotochannel.com.br/dicas-de-fotografia/5-dicas-para-usar-linhas-principais-na-composicao-fotografica>

Arquitectura:

http://s2.glbimg.com/UAjad6tEVqKIhGHMGG-mjDbq8K7S86FUtfnIika kf0yNIoz-HdGixxa_8qOZvMp3w/e.glbimg.com/og/ed/f/original/2012/06/20/intervencao_adesivo_niemeyer_paris_09.jpg

Desenho Animado: de criança para criança

De criança para criança é um projeto criado a partir do que a criança tem de mais especial: a imaginação. Além dos desenhos, nascem histórias. Vamos então buscar essas histórias, animá-las e transformá-las em historinhas, com o roteiro inspirado nos desenhos feitos pelas próprias crianças. Pela primeira vez e através de um diálogo lúdico e universal, elas poderão ver seus desenhos, exatamente como foram criados, ganharem vida na tela! Reunir crianças dos mais diversos horizontes e transformar seus sentimentos, suas alegrias, seus personagens e o seu mundo, em histórias “De criança para criança”.

O bafo do príncipe

<https://www.youtube.com/watch?v=ggETUGFsaEA>

O casulo e a borboleta

<https://www.youtube.com/watch?v=TMDrszKIUJI>

O planeta dos robôs

<https://www.youtube.com/watch?v=8k94B4CZoRk>

O ovo e os dinossauros

<https://www.youtube.com/watch?v=KeJ3LxqODEU>

Audiodescrição Criando juntos

<https://www.youtube.com/watch?v=XYkFZ08h074>

A Escultura



As esculturas podem ser modeladas, esculpidas (recortes) ou construídas.

Modelar: utilizando massa de modelar, a modelagem pode acontecer:

- livremente, para que você descubra o acervo de imagens das crianças
- modelar a partir do desenho de um colega, monstros ou fotografia de bichos/insetos
- a partir de contação de histórias
- para criar um stop motion (em um espaço é incluído todas as modelagens das crianças, mudar lentamente a posição de cada peça, você filmará segundo clicando no Pause (II) do celular. No Movie Maker inclua vozes, efeitos sonoros ou música. Poderá ainda usar o programa Muan, disponibilizado gratuitamente pelo Anima Mundi.

Construir:

- Materiais semiestruturados: Com sucatas (sacos de salgadinhos, caixas, enfim os lixos que trouxeram de casa) e fita crepe. Juntando e colando todas as peças e ao

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

final aplicando um spray dourado sobre a grande peça dá uma unidade à escultura. Ah, essas esculturas podem inspirar interessantes histórias inventadas.

– Papéis: Neste site, observe que formas aleatórias podem receber pequenos cortes para encaixe. A partir deste encaixe, a peça fica em pé. Você também pode pedir às crianças que cortem tiras de papel e façam colagens aleatórias. Aproximadas podem se transformar em uma cidade.

https://criancas.uol.com.br/album/escultura_papel_album.jhtm

– Aumente o som: neste site você conhece *A história de Papelzinho* e monta o seu papelzinho. Peça às crianças que crie os seus personagens e dê modelagem nas articulações: <https://criancas.uol.com.br/historias/papelzinho/papelzinho01.jhtm>

– Ainda com jornal, as crianças podem criar roupa, chapéu, adereço. Só precisa fornecer jornal e fita crepe. Você pode mostrar as dobraduras de chapéu, barco, espada, entre outras indumentárias.

Esculpir:

– escavar em pedaço de sabão, gesso, madeira macia, entre outros materiais mais macios.

Arte Contemporânea

Esta sequência didática foi motivada para atualizar a produção artística às crianças. Até a arte moderna é constante a criação de uma nova obra com técnica pessoal do artista. Com o processo de industrialização e conseqüente alienação, a arte contemporânea se apropria dos objetos

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

cotidianos e busca deslocar o seu sentido original, descontextualizando-os, na tentativa de suscitar um público mais questionador.

O que farei: Apresentarei obras de artistas contemporâneos brasileiros que sejam inspiradores à imaginação, na criação e fundamentação dos novos objetos pelas crianças assim como o deslocamento de seus sentidos aparentes. A proposta é reinventar os objetos cotidianos inspirados em criações contemporâneas de artistas brasileiros. Um exemplo é a obra *Diálogo óculos*: “objetos relacionais” criando o “arquivo de memórias”. Em seu projeto de Proposições existenciais, Lygia Clark cria propostas que devem ser vividas a dois.



Diálogo: óculos, 1968. Lygia Clark. http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/5/normal_dialogo23_2.png

Como um primeiro exercício de aquecimento, as crianças imaginarão o que levou Lygia Clark a criar este

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

objeto. Depois da conversa o professor apresenta outras referências da obra.

Áreas de conhecimento: Artes Visuais, Língua Portuguesa, História e Geografia por meio das seguintes linguagens: performance, teatro, design, roteiro, utilizando a linguagem oral, escrita, sonora, corporal, imagética.

Aprendizagens esperadas: Exercício do pensamento divergente com o deslocamento do sentido do objeto em interferências inesperadas, criação de soluções para um problema contemporâneo identificado.

Como vou desenvolver: Apresentarei os objetos, os usos e porque foram criados. As crianças deverão criar hipóteses a partir destes objetos, levantar problemas no dia a dia e pensar na elaboração de objetos que serviriam para solucioná-los. Para isso criarão o *Manual de uso*.

Espaços utilizados: escolhidos pelas crianças para aplicabilidade de seus objetos.

Avaliação e auto-avaliação: pelas crianças: através de um bate-papo as crianças explicam o que acharam deste estudo e analisam os objetos que todos criaram a partir do novo sentido atribuído e novas ideias de intervenção performática.

Arte na terra ou Land Art

O que motivou a criação desta sequência didática? Oferecer experiências com materiais naturais, contribuindo para a ocupação no espaço, desenvolvendo produções artísticas pelas crianças em ângulo aéreo (visto de cima para baixo), construindo a autonomia das crianças para a intervenção no espaço escolar.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

O que e para que vou fazer? Apresentarei uma arte criada na década de 60: a Arte da Terra, também conhecida como Land Art, uma nova relação da arte com o espaço, com exposição a céu aberto e como arte efêmera, é desfeita pelo vento e pela chuva. Destrói a concepção da propriedade privada, uma vez que ninguém consegue comprar ou levar para si, a paisagem se torna meio da obra de arte. A única memória desta arte é a fotografia.

Áreas do conhecimento contempladas. Artes Visuais, Geografia (Meio ambiente e ecologia), Ciências.

Linguagens e artes utilizadas. Artes plásticas, fotografia. Materiais naturais encontrados na escola e/ou trazidos: gravetos, folhas, flores, sementes, pedrinhas, sementes.

Aprendizagens esperadas. A criação de uma ação coletiva com intervenções no espaço, a efemeridade da obra durante a ação do tempo, a composição plástica a partir de elementos naturais a serem percebidos em organizações de tom, forma e desenho.

Como vou desenvolver a ação. Conversarei com as crianças para que possam observar o entorno onde moram e fazer coletas (isso ampliará as cores e formas para a composição). No dia da ação na escola iremos ao espaço de árvores e as crianças farão novas coletas. Em bate-papo explicarão porque selecionaram estes materiais e não outros, desenvolvendo a justificativa da escolha. Faremos a organização do material por um critério escolhido pelas crianças: pode ser por cor, forma. Depois combinaremos a composição. Ao final, o grupo tira uma foto aérea da criação. Visitaremos o espaço nas próximas

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

semanas a fim de observar a ação da natureza. Conversaremos sobre intervenções no bairro.

Espaços utilizados. Espaço aberto, de preferência na terra, mas se a escola só tiver espaços cimentados, escolher um espaço a céu aberto.

Avaliação e autoavaliação pelas crianças.

Avaliação

A avaliação relaciona os objetivos de nosso trabalho e as aprendizagens esperadas, aponta para os outros rumos e precisa considerar novas necessidades e o processo.

A observação contínua pelo professor e pela criança-estudante pode orientar-se em uma ficha planejada pelos dois e acompanhada pela criança em sua auto-avaliação, propõe Barret (1979). Em arte não existem padrões externos ou fórmulas que devam determinar os processos avaliativos. O professor precisa acompanhar o processo construído pela criança e a capacidade em aventurar-se. Podemos observar a criança investigando: busca alternativas ou só utiliza uma mesma solução ao problema? Aceita o inesperado na criação? A sua produção é autoral?

Existem diversas aprendizagens de manejo das ferramentas usadas em arte que criança e professor podem criar e avaliar. Aqui sugerimos algumas:

Cria imagens/ Agrega manchas/ Inventa cores/ Se indispõe com o que produz/ O que precisa para continuar a criar/ O que aprendeu durante a manipulação dos materiais/ Controla a água ao preparar as tintas/ Qual a

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

relação entre o desenho e a modelagem na produção da criança/ Conta histórias/ Quais são os seus temas inspiradores/Inventa ferramentas/ Faz criações bi e tridimensionais/Reconhece o procedimento utilizado na arte.

É evidente que estas e outras perguntas cabem a um ambiente no qual a autoria e criação sejam encorajados pelo professor que ao mesmo tempo dá suporte às angústias da criança na descoberta dos materiais.

A criança precisa conhecer os mais diversos itinerários das Artes Visuais: fotografar, filmar, modelar, desenhar, pintar, colar, esculpir, gravar, instalar, transformar. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte* (1996) destacam como orientações didáticas as escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho em sala de aula e a mediação no fazer, contextualizar e analisar a arte da criança quanto ao grupo e ao patrimônio artístico.

Currículo em ação

Nesta parte do caderno apresento pedagogos¹ relatando ações e reflexões, fruto de pesquisas temáticas no universo da arte e educação na escola.

Uma educação para o espanto

Zélia Gouveia



Ao propor ações com crianças, tentamos estudar quais seriam os interesses do grupo a fim de influenciar novos conhecimentos? Por que algumas ações dispersam o grupo? É possível ações que os envolvam por mais

1 Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos

tempo? Por que dispersam a atenção e interesse para outro foco, como, por exemplo, o coleguinha que está ao lado? Supomos que uma dentre as possíveis respostas é a de que uma ação que apresente condições para o espanto, para a admiração diante do novo, faz com que as crianças sintam-se mais envolvidas pela atividade.

A ação foi pensada no intuito de trazer descontração e ludicidade, e, ao mesmo tempo, possibilitar por meio de um olhar para si e para os que estão em seu entorno, com foco na arte indígena: “Observar e apreciar as expressões artísticas de diferentes grupos sociais (ex.: arte infantil, indígena, popular, de diferentes épocas, obras de Arte e seus respectivos artistas, imagens do cotidiano, etc” (QSN, 2010, p. 51); tendo como objetivos a exploração dos sentidos como o tato, a audição, visão, olfato, a gustação, para com isso “Desenvolver a espontaneidade, a imaginação, a criação, a expressão e a sensibilidade” (QSN, 2010, p. 51).

Atividades:

1. Cultura Indígena e suas artes – grafismos e pintura corporal + Roda de conversa Tempo decorrido – 40 min.

Recursos didáticos:

Data show; pen drive e notebook – A Série Nossos índios, nossas histórias disponível em <https://vimeo.com/15688504> e imagens de pinturas corporais; Esteira de Palha para roda de conversa; objetos de cerâmica pintada; cestarias; peteca; pau de chuva; Instrumentos como apitos e chocalhos indígenas

2. Passeio exploratório -Tempo decorrido - 60min -

Recursos didáticos: Potes de sorvete e sacos plásticos para colocar o material coletado.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

(Caminhada na área externa da escola para a coleta de materiais como pedrinhas, areia, gravetos, folhas e outros elementos para a atividade em grupo com colagem e desenho/pintura)

3. Atividade em grupo com Colagem e desenho – Tempo decorrido: 60 min.

Recursos didáticos: Cartolinas/ colas/carvão/ urucum/ folhas/gravetos/sementes/cd de música guarani. (Utilização do material coletado disposto de modo que possibilite livre escolha. Momento em que ouvem crianças guaranis cantando)

<https://www.youtube.com/watch?v=l469uaunv6A>

4. Lanche com alimentos de origem indígena: tapioca, batata doce com mel, milho, macaxeira, paçoca de carne, peixe.

A área de conhecimento predominante, eixo da proposta é Artes proposta pelo QSN de Guarulhos, trouxe, então, exibição de um pequeno vídeo – Nossos Índios Nossas Histórias – índios Bororo, e conversas sobre o tema; atividades em grupo; estímulo aos sentidos e à imaginação; e, a avaliação da ação pedagógica que pode se dar, no decorrer do processo, em conjunto com a turma.

É possível alfabetizar-se a partir dos povos indígenas. Se ouvimos cantos dos Guaranis, etnia do Brasil centro-meridional que segue para Bolívia, Paraguai, Argentina, Peru, Chile (região das antigas missões), abaixo veremos outros povos indígenas brasileiros como os Kisêdjê entre outros. Veja o link para que se conheça um pouco dos instrumentos, pinturas e enfeites dos povos indígenas do

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Parque Indígena do Xingu (MT), da Raposa-Serra do Sol (RR), do Mato Grosso do Sul e do Amazonas!:

<https://www.socioambiental.org/pt-br/isa-em-imagens/musica-e-festa>

Podemos ainda dialogar com as crianças e suas famílias para a criação de um grande cartaz para mapear os ancestrais indígenas, suas localidades e as histórias conhecidas.

O saci fez quizumba no quintal

Rosemeire Ferreira

Aquele dia não era como os outros, era possível sentir no ar a presença de algo diferente ali... por mais que quiséssemos ignorar, era impossível não ouvir os “burchichos” circulando por toda a escola. Na portaria, o senhor reclamava que alguém havia retirado seu boné, na cozinha, as tias muito irritadas reclamavam que as panelas haviam sido mudadas de lugares, e também algumas colheres de pau havia desaparecido. Ainda na cozinha, foi percebido que alguém havia mexido na farinha de trigo, pois estava espalhada por todo o chão, como se isto não bastasse, a lata de óleo estava tombada na pia. Enquanto isso, na secretaria as assistentes não encontravam seus materiais de escritório, e quando encontravam, estavam escondidos na mesa do colega ao lado.

Já no espaço da turma, para surpresa de todos, tudo havia sido mudado de lugar, o fichário da professora, as malas das crianças e como isso não fosse o bastante, crianças afirmavam terem visto um vento e neste alguém me-

xiam nos seus cabelos. E para completar aquela manhã, do nada um “redemoinho” enorme se forma no meio do refeitório. Enfim, foi neste “cenário mágico” que a professora inicia a sua contação de história “Saci Pererê fez quizumba na escola” [...] Saci é um menino negro, usa um gorro vermelho, tem uma perna só e vive na floresta, é ele quem cuida dos animais, não permitindo que ninguém faça mal para os bichinhos. E de vez em quando ele cansa de ficar na floresta, então vem fazer algumas travessuras com as crianças [...] e assim seguiu a história...

Logo após a contação de história, neste mesmo imaginário, veio o convite da professora para fazer uma caçada ao menino Saci.

Sendo assim, as crianças começaram a seguir as pegadas de uma perna só, deixado na areia pelo menino bagunceiro por todo corredor. Chegando no parque, algumas crianças afirmavam terem ouvido as folhas se mexendo, enquanto outras, garantiam avistarem o menino Saci subindo na árvore, já outras conseguiram até sentir o cheiro de seu cachimbo, e outras, observaram pegadas de uma perna só marcadas na areia, e assim seguiu a caçada ao menino Saci. Logo, isto se estendeu por toda manhã na escola, fizeram busca na cozinha, na secretaria e também na diretoria, foi uma manhã muito divertida.

A caminhada performática resultou em teatro natural e brincante na creche, sendo as crianças os seus participantes e criadores. Este trabalho foi o resultado de contação de histórias, estudos de imagens, desenhos animados e pinturas realizadas pelas crianças.

Ao adentrar na sala de aula, para surpresa de todos, perceberam que havia um saco vermelho em cima da mesa da professora, e não é que, as colheres das tias da cozinha, o boné do porteiro, as canetas da secretaria, estavam todas ali dentro do saco: “Caso encerrado!”. A história “amarrou” toda a ação artística e lúdica de caçada ao Saci com as crianças e a equipe escolar. A imaginação era a finalidade da ação, através da “experimentação” e a “vivenciação”², afinal a criança é um sujeito histórico e de direitos que nas interações constrói sua identidade pessoal e coletiva, “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI, 2010).

Ao fazer uma leitura do desenho da criança, o professor deve sensivelmente conhecer o que³ a criança contou de histórias por meio de seus desenhos. Por trás de um traço ou rabisco, existem significados ali deixados pelas crianças. Situações vivenciadas na sala de aula mostraram que as crianças desenharam para (re)contar histórias. Por exemplo, ao final da contação de história sobre o Saci as crianças desenharam o que elas entenderam, e como entenderam. Algumas crianças desenharam um traço muito cumprido, dizendo ser a cobra da mata do saci, outras registraram várias bolinhas verdes e brancas, dizendo ser os sapos da mata onde o saci morava, outra até mesmo desenhou o leão, enfim, cada uma desenhou o que para ela fazia sentido nesta história, evocando imagens provindas

2 Ato de dar vida a uma história.

3 BARBOSA, Rosemeire Ferreira. *Desenhos para pintar: prática secular e escolar*. Unifesp Guarulhos. Monografia. 2017.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

de sua imaginação, ou seja, por trás do rabisco, traços e bolinhas havia situações já vivenciadas ou experimentadas por elas, seja em viagens feita pela família ou outras situações que causaram impressões ou marcas. Para Ponty, (1948) o pintor, mesmo quando trabalha sobre objetos reais, o seu objetivo jamais é evocar o próprio objeto, mas fabricar sobre a tela um espetáculo que basta a si mesmo. Acrescenta que na arte não apenas a forma importa, mas o que se diz e a maneira pela qual se diz, a forma e o conteúdo não poderiam existir separadamente.

Durante a caçada ao saci, muitas crianças relataram que viram o saci na árvore, ouviram o saci escondido nas plantas, chegaram até a prender o mesmo na garrafa, e acreditavam que ele estava ali preso. Esta situação remete-nos a pensar o quanto a criança pode viajar pelo mundo através da sua imaginação, esta não tem limites, é atemporal. O desenho nasce de uma vivência da criança que ao contrário de um desenho muitas vezes formal do adulto estabelece significância com a vida.

Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. A experiência só vem depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar voo. A criança enxerga grande, a criança enxerga o belo. O devaneio voltado para infância nos restitui à beleza das imagens primeiras. (BACHELARD, 2006, p. 96).

Richter (2007), fala que o ato de desenhar, pintar e modelar para a criança, não é apenas um passatempo que proporciona a evasão do real para o imaginário e

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

muito menos somente a aquisição de conhecimentos, mas é responsável pela formação da criança, pois, detrás do desenho tem um sentimento, algo sensível a ser revelado pela percepção.

A cor na escola: o ensino pela experiência

Melissa Gabriele da Silva Bicudo

Durante muito tempo, o ensino das cores foi, e ainda é baseado em conceitos, teorias e autores. Suas ideias foram amplamente difundidas, da academia à educação básica.

A teoria é muito importante, mas na escola ela não faz sentido por ela mesma (ao menos com crianças). Se todos os filósofos, pintores, físicos, psicólogos, médicos e tantos outros estudiosos não tivessem formulado teorias acerca da cor, decerto, nem mesmo objetos como a televisão e a impressora a cores teriam sido inventados. Entretanto, os teóricos fizeram suas descobertas por meio da experiência, e posteriormente formulações teóricas. E o avanço dessas teorias surgiu com novas experiências.

Algumas teorias são tomadas como verdades absolutas, com o passar do tempo podem ser mal interpretadas. Essas ideias muitas vezes não são pesquisadas e discutidas e acabam sendo apenas reproduzidas. Isso se torna um círculo vicioso, gerações aprendem, por exemplo, a teoria de Newton que tira do espectro o preto e o branco e nos diz que o preto é a ausência das cores, enquanto o branco é a soma de todas elas. Mas, não nos explicam que essa regra é válida apenas para as cores físicas, ou seja, as cores da luz. Nas cores pigmentos isso

não existe. Não aprendemos também que uma cor nunca é realmente a que enxergamos, ela muda de acordo com a luz e com o suporte em que está. Munari in Albers (2009, p. 15) afirma que:

[...] como podemos ter certeza daquilo que vemos? Quando é que um vermelho começa a se tornar violeta? Por que será que a mesma cor muda dependendo do fundo em que se encontra? Inúmeras condições ambientais nos mostram as cores de maneiras diferentes: a roupa azul que compramos na loja parece violeta quando a vestimos em casa. Essa ambiguidade cromática também é favorecida pelas várias fontes luminosas. As lâmpadas incandescentes comuns têm uma dominante rosa, a luz fluorescente tem uma dominante azul, a luz a vapor de sódio tem uma dominante amarela [...].

Se nem mesmo a cor é fixa, se a ciência não é uma verdade absoluta, mas ela avança à medida que ocorrem as experiências, seu ensino não pode ser diferente.

Portanto, é necessário que para além de levantar e desmistificar estas crenças e práticas, experiências e propostas de trabalho com as cores na escola sejam propostas, com a perspectiva de romper com esse “modus operandi”. Experiência e aprendizagem caminham juntas⁴ pois,

4 Decerto o juízo, típico da geometria, assegura que algumas afirmações sejam suficientes como, por exemplo, entre dois pontos a linha reta dará um caminho mais curto. Os juízos nesta área são universais e necessários, tem valor de regra sendo normativos. Ocorre que a escola utiliza os juízos sem considerar a pes-

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

“[...] o conhecimento como concebe Piaget (1983, p. 7), não provém nem da sensação nem da percepção somente, mas da ação inteira envolvida na experiência”.

As experiências – Josef Albers (2009) em “A Interação da Cor”, nos diz que “não se inicia o estudo das cores pelos sistemas, é necessário inverter a ordem e pôr a prática antes da teoria”. Sandra Richter (in CUNHA, 2012) afirma em outras palavras que “as explicações teóricas não fazem sentido para as crianças, é muito mais interessante deixá-las experimentar, manusear tintas e descobrirem as misturas.” Portanto, as experimentações, as descobertas, o fazer é muito mais importante do que postulados teóricos por si, sozinhos. Quando existe a reflexão no fazer, existe teoria. Não é necessário fragmentar o ensino da cor entre a teoria e a prática. Podemos explorar a cor de maneiras mais interessantes e criativas. Isso aconteceu durante o curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, no decorrer das disciplinas de Artes Visuais, no ano de 2011 e 2012. Foram feitas experiências com a criação de tintas naturais, criação de cores poéticas e durante um encontro promovido pela Fundação Bienal na universidade denominado “Todos os vermelhos que existem no mundo”.

Criando tintas naturais – A experimentação ocorreu durante a disciplina ministrada no ano de 2011, por

quisa de Piaget sobre como ocorre a passagem de um conhecimento para outro, da manipulação de objetos para a ampliação dos enunciados, permanecendo no enunciado. No caso da cor, não ocorrem experiências, não há uma manipulação necessária e existe um formato secular que muitos de nós passamos: criação de três cores secundárias, uma terciária.

nome de “Experimentos nas artes plásticas e processos de criação” e consistiu na criação de tintas através de pigmentos naturais. Foi uma experiência muito interessante, visto que durante a nossa escolarização não nos foi permitido o uso de tintas. Foi uma experiência entre a arte e a ciência, pois neste processo de criação, é preciso pensar de que maneira o pigmento será extraído e deste modo experimentamos várias maneiras e várias misturas com outros materiais que sirvam de base para as nossas tintas. Foram produzidas tintas de materiais do dia a dia, como o urucum, até os mais inusitados como a casca de cebola queimada. Foram produzidas interessantes pinturas pelos alunos e pela professora, além de uma tabela com as cores criadas e seus respectivos materiais.

Criando uma cor poética – A criação da cor poética se deu em uma segunda disciplina⁵ no ano de 2012, intitulada “Fundamentos Teóricos e práticos do ensino da arte”. Nela, era preciso criar uma cor a partir de 3 cores a escolha dos alunos e a cor criada deveria receber um nome poético. É uma experiência muito interessante, ver as misturas das cores. Perceber empiricamente que uma cor misturada a outra origina uma terceira. E, outro desafio é pensar em um nome poético adequado à cor criada. Nesta experiência surgiram nomes como “a cor do meu vestido de noiva”, “mar bravo”, entre outros. Foi criada como finalização deste trabalho, uma tabela com todas as cores poéticas e seus respectivos nomes. Esta ideia também pode ser feita com as crianças do ensino

5 Ministrada pela Profa. Dra. Betania Libanio D. Araujo.

fundamental e adaptada para a educação infantil. Não é preciso explicar teorias sobre mistura de cores, pois as crianças percebem que as cores misturadas se modificam. É muito diferente quando se sabe o resultado ou quando este resultado se revela no processo. As crianças gostam de descobrir, a curiosidade é natural para elas. A criação de nomes poéticos exige um pensamento subjetivo e é muito interessante que as crianças, sobretudo as do ensino fundamental, se descolem da objetividade que encaram todos os dias na escola e possam ter um espaço para a subjetividade, para aprimorar seu olhar sobre as coisas, sobre o mundo.

Todos os vermelhos que existem no mundo – No dia 15 de abril de 2013, a Fundação Bienal ofereceu um curso no anfiteatro da EFLCH-UNIFESP, intitulado “Todos os vermelhos que existem no mundo”. Ao iniciar o curso, foi pedido para que todos ali presentes fechassem os olhos e imaginassem um vermelho. Em seguida, alguns disseram qual vermelho imaginaram. Alguns imaginaram vermelhos do sangue, da guerra. Outros relacionaram seu vermelho ao amor. Cada um atribuiu um significado cultural ao seu vermelho.

Na primeira parte de “A Interação da cor”, Joseph Albers (2009, p. 6) fala da memória visual e diz que: “*Se alguém disser ‘vermelho’ e houver 50 pessoas ouvindo, pode-se esperar que haverá 50 vermelhos em suas mentes. E podemos estar certos de que todos esses vermelhos são muito diferentes*”. De fato, cada um descreveu seu vermelho de maneira diferente. Para Albers (2009, p. 7) “[...] é difícil,

para não dizer impossível, lembrar-se de cores distintas. Isso ressalta o fato de que a memória visual é muito pobre em comparação com a memória auditiva”.

Em seguida, foi nos entregue uma folha de Celofane vermelho para que fizéssemos uma máscara. Com a máscara, andamos pelo anfiteatro e relatamos as sensações de enxergar em vermelho. Muitos sentiram tonturas.

Em grupos, fizemos outra atividade muito interessante: um desenho. Não era um simples desenho. A caneta que deveríamos desenhar também era vermelha. Como estávamos com a máscara vermelha, não enxergávamos o traço que deixávamos no papel. Primeiro fizemos um desenho partilhado. Cada um dos componentes do grupo desenhava um pouco na mesma folha. Em seguida, apenas um dos componentes fazia um desenho de observação de um dos componentes. Os desenhos foram os mais subjetivos. Não era possível saber como seria o resultado final.

O mais interessante de tudo foi enxergar a caneta, o papel branco, mas não enxergar o traço vermelho. É como se não estivéssemos desenhando. Apesar de sentir que estávamos.

Foi uma experiência muito interessante, pois não utilizamos tintas, mas trabalhamos com a cor de maneira que pode ser feita na escola. Podemos utilizar outros filtros como o azul e o verde.

Concluindo, a cor está em tudo que enxergamos. Ela está sempre presente em forma de pigmento ou de luz. E é fundamental na arte. É necessário atribuir ao ensino da cor o *status* que merece.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

O modo como o tema cor é abordado na escola não é adequado, à medida que secundariza a cor, e só a apresenta de forma conceitual, como se ela não fizesse parte do nosso mundo concreto.

De nada adianta um ensino superficial e conceitual. As crianças podem até entender em um primeiro momento, mas logo se esquecerão, pois para elas isso é algo que não faz sentido. É necessário então, como afirma Albers (2009) *“pôr a prática á frente da teoria”*.

As próprias crianças nos dizem que não se lembram o que aprenderam sobre cor, ou dizem que aprenderam as cores primárias, secundárias e terciárias, mas na realidade não entendem o que elas significam, ou quem as descobriu. O mesmo ocorreu com as gerações passadas. Isso demonstra que a cor a é secundarizada há tempos e que existe uma repetição dos conteúdos que devam ser rompidos. Afinal, tudo é cor. Da natureza à tecnologia.

As teorias da cor são de suma importância. Porém, elas não podem ser ensinadas formalmente, devem ser precedidas de experimentações e descobertas. Os próprios teóricos foram os que mais fizeram experiências para chegar às suas conclusões. Foi necessário retomá-los para entender que muito embora os teóricos estivessem de fato dizendo algo pertinente, muitos interpretaram as suas ideias até onde foi possível chegar. Aprendemos, na escola, que a mistura de todas as cores resulta no branco, porém isso ocorre apenas nas cores da luz. Aprendemos que as cores primárias são vermelho, azul e amarelo, porém para as cores da luz essa tríade muda uma componente: azul, vermelho e verde.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

A reflexão deve se fazer presente em todas as práticas e experimentações com cor, é preciso romper com preconceitos, estereótipos, significados culturais e verdades absolutas pois, nem mesmo a cor é fixa, ela muda de acordo com a luz que incide sobre ela, muda de acordo com a relação com a cor ao seu lado e muda de significado de acordo com a cultura de um determinado povo. Portanto, deve-se explorá-la com maior amplitude e pesquisa possível.

O desenho na infância

Dayse Ana Fernandes

É importante que o professor entenda sobre o desenho infantil, segundo Iavelberg (2010) “os professores que conhecem o desenho infantil têm respeito pela criança e permitem que ela seja protagonista de seus trabalhos”, sendo esse protagonismo essencial para a experimentação da criança.

Estudos na Hora Atividade sobre a gramática visual dos desenhos é importante. O tempo e o espaço disponibilizados na escola, muitas vezes são agravantes que impedem a prática do desenho infantil de maneira adequada assim como o uso do desenho para os momentos de “ócio”: quando faltam apenas 15 minutos para o horário da saída, é entregue uma folha para as crianças desenharem, a fim de evitar “bagunça” nos minutos finais de aula, ou então quando ocorreu um planejamento as crianças desenharam por um tempo muito longo, sem nenhum tipo de intervenção ou interação.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Em ambas as situações o desenho acaba perdendo a sua importância expressiva/cognitiva utilizada apenas como forma de apaziguar os “ânimos” da turma e “tapa-buraco” em um currículo escolar que não valoriza o eixo das artes, incluindo o desenho infantil.

Palavras vazias – Lowenfeld, em seu livro *A Criança e sua arte*, traz uma ressalva importante com relação aos elogios às crianças, pois em alguns momentos podem ser até prejudiciais, quando se tornam apenas palavras vazias. No livro, pais e professores fazem elogios simples e categóricos como: “que lindo!”. Mesmo em uma perspectiva positiva, é ato repetitivo que não demonstra interesse verdadeiro e nem estabelece uma conversa com a criança sobre seu desenho, também não valoriza a evolução dos traços com relação a trabalhos anteriores, estabelecendo que a criança também perca a vontade e a necessidade de ampliar seus traços, símbolos, rabiscos, etc., ao ponto que independente do que faça, o comentário será sempre o mesmo.

Nessa mesma perspectiva podemos falar também da exposição e armazenamento do desenho infantil. As crianças, assim como os professores devem ter constante e fácil acesso aos desenhos, pois é necessário fazer comparações e perceber as mudanças, sempre utilizando como parâmetro o desenho da própria criança, sem promover comparações com os desenhos de outros colegas e nenhum tipo de avaliação, para que não haja desconforto e muito menos desinteresse da criança com a arte de desenhar.

Expor os desenhos em paredes e quadros com um tempo para apreciar os desenhos expostos com as crian-

ças criando um diálogo sugere pertencimento ao grupo.

Para que as crianças se apropriem do espaço onde estão e também de seus desenhos, compartilhando com seus colegas de turma, suas descobertas, suas maneiras de desenhar e enxergar o que desenha é importante que esses desenhos fiquem em locais que as crianças possam de fato ter contato visual e manual, com os seus trabalhos.

Quando pensamos no desenho infantil, não falamos em certo ou errado, pois cada criança parte de uma perspectiva e vivência diferentes, promovendo assim visões divergentes entre elas mesmas e principalmente com relação à visão dos adultos.

O desenho e a pintura são um “importante material onde podemos encontrar traços de sensibilidade, personalidade, que podem ser ampliados a partir da mediação do professor, acrescentando conhecimentos”.

Quando tentamos impor o padrão adulto às crianças, seja ele com relação a: formas, conceitos, cores, acabamos por negligenciar o direito que a criança tem a arte, o seu direito de expressão, enfim o seu direito de ser criança e experimentar, brincar, conhecer. Para elucidar alguns direitos que a criança tem com relação aos seus desenhos e arte, seja na escola, em casa ou qualquer lugar, vou recorrer aos direitos da criança ao desenho, escritos em 2011 pelos integrantes da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas *Museu do Desenho da Criança*. Nele destacamos que toda criança tem o direito: de se mexer enquanto desenha, fazendo do seu traço o gesto do seu corpo; de ser inventiva e desenhar coisas invisíveis ao olho humano; ao espaço de criação com o

seu olhar de criança; de ser valorizado, pois representa o mundo da criança; materiais; quando deseja; experimentar o desenho e não aprender a desenhar; ver seu desenho apreciado e não avaliado.

O quadro de saberes necessários (QSN, Guarulhos, p. 50), no eixo das artes na educação infantil da prefeitura de Guarulhos, destaca como atividades importantes as que promovam observar e apreciar as diferentes expressões artísticas, valorizando as suas produções e de seus colegas com desenvolvimento da criatividade e espontaneidade em construção de um acervo próprio.

Quando a criança por diversos motivos acaba por perder o interesse em desenhar ou então passa a desenhar sempre a mesma coisa para não correr riscos, estereotipando seus desenhos, se faz necessária a intervenção do professor, incentivando novas experimentações.

Um Hulk para que seja vermelho – O professor deve enxergar a criança como um desenhista, que como qualquer outro, tem direito a fazer a arte de acordo com o que vê, sente e considera importante. Portanto para incentivar a criança, e fazê-la voltar a ter interesse pela arte de desenhar, o professor pode levar imagens que façam sentido aos olhos da criança para que ela se inspire ou então atrelar o desenho às experiências que façam parte do ambiente dela e que sejam de seu interesse, possibilitando assim com que a criança aos poucos volte a se identificar com o que desenha.

Uma criança desenhava um Hulk quando um adulto questionou-a porque desenhava um Hulk vermelho e não

verde. A criança ficou pensando e respondeu demonstrando que apenas um pontinho na folha representava o Hulk. Logo em seguida a criança virou a folha e voltou a desenhar, dessa vez com a cor verde. Novamente perguntei o que era esse novo desenho e a resposta foi a mesma, o Hulk. Então nesse caso, podemos ver nitidamente que houve uma influência no desenho da criança em relação ao questionamento do adulto, pois logo em seguida foi feito um novo desenho, extremamente parecido, mas com a cor considerada “correta” no desenho do super-herói.

Poderiam existir diversos motivos para a criança desenhar o Hulk de vermelho,⁶ como por exemplo a possibilidade de associar o temperamento do personagem que é a fúria, o nervosismo com a cor vermelha ou então até mesmo por essa cor ter chamado a atenção no desenho. Diversas perspectivas caberiam para explicar o porquê do uso da cor vermelha nesse caso, mas por não conseguir explicar no momento a criança optou por mudar o seu desenho.

6 *Hulk verde x hulk vermelho: quem é mais forte?* In Ei Nerd: <https://www.youtube.com/watch?v=DRYXAUVCKeA> Explicamos: O Hulk vermelho existe e é Thunderbolt Ross, o general das forças armadas dos EUA que capturou o Hulk verde para estudar a contaminação radioativa. Criado por Stan Lee nas histórias em quadrinhos da Marvel Comics, o pai de Betty Ross, ex-esposa de Bruce Banner e portanto sogro do Hulk verde, Ross se tornou o Hulk Vermelho quando a inteligência Suprema Kree lhe deu a chance de ressuscitar sua filha, caso matasse o Hulk (verde). Depois de anos de confrontos, ele é derrotado e preso pelo seu grande rival. Quanto mais Ross absorve a radiação fica cada vez mais vermelho porque não controla a energia que suga. O verde é mais forte, mas quando está perto do vermelho a energia é sugada. Um episódio de desenho animado: <https://www.youtube.com/watch?v=zup6gNSm1JU>

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Sabemos, como mostram estudiosos do grafismo infantil, que a escolha das cores também está relacionada com a afetividade e sentimentos que queria representar no momento do desenho. Um adulto pode modificar o modo como a criança desenha e também pode acabar alterando a sua perspectiva imaginária, lúdica, pois acredito que a partir desse momento essa criança sempre irá desenhar o Hulk com a cor verde, relacionando-o sempre a cor verde, uma vez que a partir desse desenho já foi imposto um condicionamento a essa criança.

Enquanto desenhava, a criança descrevia uma história envolvendo uma árvore com espinhos e mexericas, essa mexerica voando como um pássaro caindo em uma poça d'água com um coelho bravo e um foguete que voava e também caiu na poça.

Vemos que essa história e os desenhos simbolizam uma narrativa que tem traços do real e do imaginário da criança, mesclando elementos com particularidades e características, como o coelho que está bravo e a mexerica que voa.

E sim, o Hulk vermelho existe!

Bala Gotas de Pinho Alabarda

José da Silva Santos

“Queria pintar o que vinha do coração e não apenas o que via. Entre uma pedra e outra, criase o silêncio e o vazio. Poucos elementos que-rem dizer muita coisa.” (Tomie Ohtake)

A fonte de inspiração maior é a descoberta da arte e da poesia por intermédio de um saco de balas *Gotas de Pinho Alabarda* que guardava um poema ilustrado. Isso

data do tempo em que frequentava a escola como estudante. Você lembra-se desta bala?

A minha irmã, em sua intuição, acreditou ser possível lapidar a minha imaginação e sensibilidade, ensinando-me assim, a ver e sentir o mundo em suas interações com as vibrações da vida manifestando-se na percepção da minha alma de menino sonhador. Fez com que aflorasse a minha veia poética adormecida num casulo. Apresentou-me ao mundo magnífico dos livros, esse universo fantástico de liberdade absoluta, onde a cada página lida aumentava ainda mais a minha curiosidade e o meu conhecimento nos vários aspectos da interpretação das palavras.

Tudo aconteceu com o apoio e incentivo de minha querida e inesquecível irmã (*in memoriam*) que foi a grande responsável e minha fada madrinha nessa trajetória de iluminação. Minha irmã era sócia de um grupo de incentivo a leitura: o Círculo do Livro. E assim ela me apresentou ao mundo magnífico dos livros, esse universo fantástico de liberdade absoluta, onde a cada página lida aumentava ainda mais a minha curiosidade e meu conhecimento nos vários aspectos da interpretação das palavras.

A infância é uma dimensão latente que se expande além dos olhares e mergulha no interior de cada um de nós. Todo esse universo lúdico e tão real que parece ser irreal nesse mundo incrível, enquanto ser apenas criança ainda é possível, eu trago comigo a mesma liberdade de sonhar, as lembranças das brincadeiras e os contos de faz de conta. São as chances desse meu futuro nesse jogo

de envelhecer, conservando intacto esse tesouro que eu juntei ainda no meu passado.

As brincadeiras eram tantas e variadas, minhas memórias, o jogo de futebol de várzea, nas ruas e nos campinhos improvisados nos terrenos baldios. Assim eu me divertia nos arredores próximos de onde eu morava, curtindo a minha infância muitas vezes jogava futebol descalço, a sensação de pisar no chão de terra batida, andar descalço: que maravilha! Sentir o cheiro da terra molhada e do mato molhado nos dias de chuva, correr livre contra o vento, sentir os pingos da chuva no rosto, tomar banho de chuva, que maravilha ser criança.

E as balas gotas de pinho alabarda, eram balas sabor eucalipto cobertas de açúcar cristal, acondicionadas em embalagens verdes. Aquelas que vinham com uma figurinha de poemas ou versinhos românticos.

Durante os intervalos entre aulas, intitulado recreio, eu saía percorrendo o pátio da escola para recolher e colecionar esses versinhos que eram autocolantes, muitas pessoas desprezavam esses adesivos pois tinham interesse apenas pelas balas. Vendiam na cantina da escola, padarias, mercearias, casas de doces e outros locais de comércio variados.

Tudo isso coincide com o processo de minha escolarização, leitura e interpretação de textos clássicos da literatura brasileira como, por exemplo, obras de Machado de Assis, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Monteiro Lobato entre outros autores.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Parto deste contexto para propor as oficinas de criação poética e artística na constituição de uma instalação na escola: a árvore da vida; espaço para sonhos e brincadeiras, artes e poesias, balas e alegrias. Saquinhos transparentes com balas e poemas estariam na instalação. Pinturas ou poemas abririam o espaço para a escolha-livre proposta por Freinet. Seria um canal de livre expressão gerando motivação para a aprendizagem efetiva e afetiva. Escolha uma árvore de sua escola e em seus galhos pendure fios com as produções poéticas e visuais. Ao seu redor ocorrem saraus, declamações, bate-papo. Estas surpresas remetem a surpresa que eu vivia ao encontrar a poesia dentro do pacote de balas alabarada. Como trazer esta expectativa para a escola? Quais as surpresas que existiam em nossos antigos e baratos doces de infância? É possível gerar nas crianças e jovens da atualidade o mesmo desejo que certa vez eu tive ao abrir a minha primeira bala gotas de pinho e descobrir a imagem e a poesia? O que existia de performático nesta ação? Como trazer a performance para a escola? Como resgatar as trovas autocolantes?

É possível, assim como o poeta e o artista, lançar mão de uma relação mais complexa de conhecimentos para a elaboração de uma nova ação pedagógica não pensada antes? E que fuja das cartilhas e que deem ao professor autoria de criação?

Uma instalação pode ser multimídia e provocar sensações: táteis, térmicas, odoríficas, auditivas, visuais entre outras. O termo instalação foi incorporado ao vocabulário

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

das artes visuais na década de 1960. No início do século XXI a instalação mantém-se como um gênero importante e muito difundido. Nesta instalação os estudantes são convidados a criar novas elaborações para a árvore.

Segundo Ostrower a criatividade é comum a todos os seres humanos. Porém criatividade é diferente de imaginação. Na criatividade você atua sobre algo que já existe, por exemplo, porém na imaginação, ao contrário, você cria o novo.

História da Arte para Crianças e Processos Criativos da Infância: histórias de um lugar distante da sua esfera visual

Alessandra Cavalcanti Sales

A história da arte para crianças deve ser direcionada à materialidade das obras, ou seja, ao estudo de materiais, cores, formas conduzindo a uma mediação entre estudante e obra, diferente do ensino sobre a história da arte pautado em ordenações cronológicas, datas ou conceitos.

Com o desenho livre conhecemos as referências visuais que os alunos trazem e como criam sem instruções evidenciando as temáticas recorrentes, o modo de desenhar traços, tamanhos, formas e ocupação do espaço.

Quando crianças, por não viver experiências de liberdade a todo o momento, perguntam o que é ou não permitido em seus desenhos, se podem desenhar no verso da folha, se podem pintar ou usar referências de desenhos prontos (quadrinhos, ilustrações). Desejam com a autorização dos adultos.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Existem vontades interrompidas por estereótipos de gênero ou relacionadas com uma melhor aceitação de assuntos que são predominantes dentro do grupo. A partir de “assuntos autorizados” na “reafirmação de gênero”, é frequente o grupo de meninas representar flores, nuvens, sol e figuras humanas (predominantemente do sexo feminino), árvore, coração, a frase “eu te amo”, animais e casa, o esquema “nuvem-sol-nuvem”. Poucas meninas experimentam desenhos diferenciais com movimentos, balões de pensamento, de diálogo, animais. Elementos que diferenciam como desenhar extraterrestres, anjos, são descartados por elas ao final.

Mas há variações de acordo com a turma e a proposta do professor. Há grupo de menino que desenha super-herói em paisagens, carros, uma cadeia de montanhas, uma cidade, aviões, flores, arco-íris e um elefante. Desenharam robô, Batman, Thor, Super-Homem e Will Smith em “Um Maluco no Pedaco” com desenhos bem coloridos.

Há crianças que desenharam para presentear. Desenharam afetuosamente a professora, a estagiária.

Ações da aula de artes agregam novos conhecimentos como desenho de observação com três alunos posando como modelos no centro da sala de aula de mãos dadas, a turma sentou-se em círculo para desenhá-las. Passados vinte minutos, duas meninas voltaram para as suas cadeiras enquanto uma seguiu ao centro iniciando a segunda parte da atividade sentada. Algumas crianças encontraram dificuldade em unir as mãos, com pro-

porções e perspectivas principalmente relacionadas com as diferenças de altura entre as meninas e no desenho da cadeira. Muitas vezes o corpo sentado estava em pé. Desenhos mais detalhados exigiam um maior tempo de elaboração das crianças, com maior dificuldade para serem concluídos. Os dois desenhos que mostram as duas cenas de forma interrompida evidenciam que ao não conseguirem acompanhar o ritmo da troca de modelos devido ao cuidado com os detalhes, a oportunidade de terminar a primeira cena acabou quando as meninas voltaram aos seus lugares, da mesma forma, a segunda parte da atividade também não permitiu tempo o bastante para que os desenhos fossem concluídos. As crianças, em algumas atividades de arte, tem dificuldade em concluir suas tarefas no tempo previsto, o ideal seria que o tempo da aula servisse às necessidades das crianças mas o que ocorre é que as crianças precisam se adaptar ao tempo das aulas. A não conclusão de uma atividade, quando há um maior detalhamento no projeto da criança, é também uma das fontes de frustrações e talvez seja um dos motivos que influenciam outras crianças a não demorem em suas tarefas, criando um hábito que impede um maior entendimento e aproveitamento das aulas.

Como uma atividade pode ser continuada em outras aulas dando o tempo que cada criança precisa? Será que propor atividades diárias, sem um diálogo entre elas não reafirma a ideia do uso e do descarte do fazer, do objeto, do tempo?

Ao receber um comentário de um amigo outro menino deu de ombros e falou “não sei desenhar mesmo”

como se quisesse afirmar essa condição e concluísse que não se importa em não saber desenhar. É possível que parte deste “desinteresse” desenvolvido nesta faixa etária tenha relação com duas questões essenciais para a forma com a qual a criança lida com a arte na sociedade ocidental. Uma destas é a aproximação que Luquet (COX, 2007) caracteriza como um momento em que a criança começa a se esforçar a desenhar realisticamente e percebe que o seu desenho não é tão próximo do modelo como ele gostaria. Quando não consegue encontrar formas de resolver os problemas que encontra em seus desenhos isso se torna uma fonte de frustração gerando afirmações como “não sei desenhar” e “não gosto de desenhar”. A segunda questão é a concepção de “gênio artístico” (COX, 2007; VIGOTSKY, 2009; BOURDIEU, 1998) uma criação da Idade Moderna, presente ainda na atualidade é um dos principais mitos sobre a arte em nossa sociedade atribuindo um caráter de “dom” àqueles que se envolvem em atividades artísticas. Esse conceito exerce um grande peso sobre as concepções que as crianças começam a direcionar às suas criações, principalmente neste período do realismo fracassado onde elas se tornam especialmente sensíveis sobre seus desenhos podendo abandonar as atividades artísticas.

A História da Arte e as Colagens – Durante duas aulas ocorreram atividades que tinham como principal objetivo o uso da cor com crianças do quinto e do segundo ano. Nestas aulas, o tema cor foi proposto a partir de colagens, para isso foram recortados pedaços de papel

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

coloridos e utilizados jornais. A colagem teve grande importância na arte moderna principalmente através das propostas de Picasso (1881-1973) e Braque (1882-1963), tornando-se uma técnica amplamente empregada em diversas vanguardas artísticas.

Produto de seu tempo, as experiências com a colagem, então, refletiam uma nova subjetividade, em diálogo direto com as mudanças culturais e epistemológicas trazidas pelo avanço da incipiente sociedade industrial, onde termos como “velocidade”, “aceleração” e “fluxo” eram redefinidos (IWASSO,2010. p. 39).

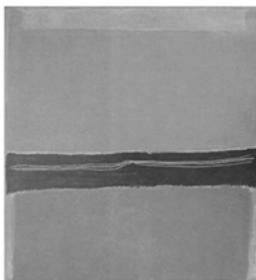
A colagem é um método que possibilita a integração de fontes como a publicidade de revistas e jornais à arte criando uma aproximação com as artes gráficas. Durante sua apropriação pela arte moderna, essas fontes da cultura de massas estavam muito mais próximas da percepção visual da população do que a arte acadêmica tradicional. Martins (2007) pontua que a colagem é como uma quebra na unidade do quadro. Esse lugar fragmentário que ocupa a colagem é contrário à aura da obra de arte citada por Walter Benjamin (1996). Greenberg (MARTINS, 2007) valoriza a complexidade de planos criados pela colagem e a percepção visual gerada pela profundidade entre estes planos, Argan (*idem*), por outro lado, concebe a colagem como uma técnica pra compreender a realidade na qual o espaço é indefinido e exterior, a colagem não seria uma representação ou uma reflexão mas uma existência em si.

Nestas aulas, as crianças divididas em 4 grupos de

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

meninos e 3 meninas, utilizaram o mesmo padrão de colagem, colando pedaços coloridos aleatoriamente como um fundo para as figuras que escolhiam nos jornais, predominantemente carros, policiais e personagens de filmes norte-americanos, temáticas que também foram escolhidas na primeira atividade. As crianças do quinto ano, que também realizaram a atividade com as mesmas instruções e divididas em quatro grupos mistos, fizeram duas releituras e dois desenhos de temáticas próprias.

Num primeiro contato, as crianças foram reunidas em um círculo para conversar sobre algumas obras. Primeiramente perguntou-se quais cores existiam naquela imagem, como parece que foi feita, o que está representado ou quais elementos integram a tela, o que mais poderiam comentar sobre a imagem e posteriormente era realizada uma pequena introdução falando sobre o pintor e conversando sobre a proposta do artista. Nesta conversa, algumas crianças prestaram mais atenção à atividade, mas a maioria se dispersou, um menino do 2º ano que sentou-se a frente conversou bastante sobre a obra “nº 5/nº 22” (1950) de Rothko (1903-1950) comentando sobre as diferenças no amarelo e como um lado parecia esverdeado para ele.



nº 5/nº 22, Rothko, MoMA Versão PB

Nesta mesma sala, as crianças do 2º ano sentiam muita necessidade de segurar a foto e uma aluna começou a comentar “que bonito!” o que foi seguido por outras crianças, criando a impressão de que elas estavam especificamente reproduzindo um comportamento que acreditavam ser o esperado durante a atividade. Posteriormente, os alunos foram organizados em quatro grupos e receberam algumas das obras que foram mostradas durante a conversa, uma cartolina, pedaços de papel colorido e jornais. Os alunos do segundo ano colaram os papéis coloridos de forma aleatória, na cartolina, criando um fundo decorativo para as figuras dos jornais que eles escolhiam. Os alunos do 5º ano escolheram fazer releituras e obras originais, mas nenhum dos grupos quis utilizar os pedaços de jornal. No segundo ano o interesse foi despertado pelas figuras midiáticas, mas não pelo jornal como “matéria” em si, as crianças mantiveram uma preferência por caminhos e materiais que já conheciam e consideravam mais adequados para trabalhar.

Um dos grupos do 5º ano escolheu fazer uma releitura da obra “Beech Grove”(1902) de Gustav Klimt (1862-1918). Quando foi pedido que elas verbalizassem quais as cores que o artista utilizou no caule das árvores, as alunas deste grupo começaram a incorporar essas cores no trabalho e uma falou para o grupo “viram? Eu não falei que tinha mais cores?”, talvez isso indique que apesar de ver o desenho de uma forma, elas não se sentiam confortáveis em utilizar referências que não costumam utilizar como colocar pedaços de papel laranja

no caule. Outro grupo tentou realizar uma releitura meticulosa da obra “Le Jardin de Monet à Argenteuil (Les Dahlias)” (1873) de Monet (1841-1919) e tentaram utilizar os papéis de uma forma mais próxima de uma tinta do que de uma colagem, tentando evitar qualquer espaço em branco e colocar os papéis de forma exata para preencher o espaço evitando sobreposições, porém como a obra era muito complexa não foi terminada durante o período das duas aulas gerando frustração no grupo. Um terceiro grupo escolheu pegar maiores pedaços de papel e ao invés de colar vários papéis na atividade, recortaram estes papéis no formato desejado (casa, pipa, carro) sendo detalhistas com uma porta que era possível ser aberta e detalhes decorativos nas pipas e nos carros. Um quarto grupo pegou como referência “Lucerne, Saint-Denis” (1885) de Seurat (1859-1891), depois de iniciar uma releitura, colando um pedaço de papel de cada vez, uma das alunas chegou a conclusão que era um processo muito trabalhoso e que poderiam fazer de outra forma, ela espalhou a cola, misturou os papeis e junto com as outras alunas do grupo jogaram os pedaços de papel sobre o desenho criando uma camada grossa e colorida. Cada grupo chegou a formas diferentes de trabalhar o material e as referências apesar de mostrarem uma frequente resistência em abandonar convenções de representação, como o exemplo do caule da árvore precisar ser marrom e a copa precisar ser verde.

Outras atividades, Cem dias entre Céu e Mar e a Ampliação do Repertório – Entre as outras atividades realizadas

estão a cópia de uma figura de ponta cabeça com os alunos do segundo ano do Grupo 1 e uma atividade com a criação de um personagem e a contação de uma história através do mesmo no papel no Grupo 2. Nesta atividade foram retomadas as temáticas dos super-heróis e diversos alunos de ambos os gêneros escolheram a organização de histórias em quadrinhos para esta atividade. Com o quinto ano foi pedido uma atividade de desenho autobiográfico, a instrução foi que incluíssem nos desenhos suas opiniões e preferências. E muitas crianças escolheram a organização em quadros para falar de cada coisa. Em um momento final do processo, foi lido um trecho de “Cem Dias Entre Céu e Mar” (1985) de Amyr Klink, para a turma do 5º ano. Foi perceptível que o contato com as obras de arte não influenciava os alunos, a primeiro momento, a modificar os esquemas pré-definidos que utilizaram em suas atividades escolares durante este processo sendo necessário buscar outros meios de incentivar os alunos a experimentarem a produção de imagens com diferentes modelos e temáticas. *Este texto foi escolhido pelo caráter aventureiro do mesmo ao relatar os acontecimentos e sentimentos do navegador frente a uma experiência impar.* Esta alternativa surgiu inspirada na relação que um dos professores, estabelece com a Contação de Histórias e um diálogo entre diferentes meios de expressão artística, surgindo a ideia de um desenho a partir da narração da história. A literatura e as artes visuais estabelecem vínculos a muito tempo na história da arte, é possível citar a tese de Aby Warburg (1999) sobre a importância do contato de Botticelli (1445-

1510) com os poemas de Poliziano (1454-1494) e Ovídio (43 a.C.-17 d.C.) para a criação de “O Nascimento de Vênus” (1484). Portanto, o contato com fontes literárias é de extrema importância não apenas para o enriquecimento das possibilidades imagéticas dentro da criação, mas é vital para a formação cultural como um todo.

Os alunos foram convidados a fazer um desenho a partir da história contada com ênfase na liberdade de escolha dos elementos para a elaboração de um desenho para ser “a capa do livro”. Essa aula em especial despertou o interesse dos alunos, que a todo o momento perguntavam coisas como “mas era noite? Tinha chuva? Qual o tamanho da baleia?”. Um dos objetivos dessa atividade foi a ampliação do repertório de imagens e histórias para algum lugar distante da esfera visual comum aos alunos, a proposta se mostrou eficiente ao passo que a história sugeria para a representação cenas fora das imagens rotineiras que cercam os alunos, mas cuja execução partia das imagens mentais dos mesmos e não de elementos que eles poderiam apenas reproduzir.

Transformações na natureza: metamorfoseando nas asas da borboleta

Juliana Oliveira de Souza

No mistério do sem-fim
Equilibra-se um planeta
E, no jardim, um canteiro
No canteiro, uma violeta

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

E, sobre ela, o dia inteiro

A asa de uma borboleta

Cecília Meireles

A infância é da vida que acontece sem se perceber, mas por serem crianças da cidade perdem a possibilidade de encontrar um casulo ou ainda uma flor em botão e em outro dia encontrá-la desabrochada. Segundo Araujo, a escola é o espaço de conhecer esta vida que eclode, mas que a cidade não está preparada para recebê-la. É o espaço para preparar o olhar atento e devagar.

Apresentamos um relato de experiência do Ensino de Artes Plásticas cujo tema era a metamorfose da borboleta para abordar os estados de vida desse inseto, as mudanças, o nascimento de uma borboleta, as fases e como ocorrem; o que precisa para que esse processo ocorra. A proposta também se desdobrou em contação de história *A primavera da lagarta*, uma expedição no pátio da creche para coletarem (folhas e gravetos), atividade de baixo relevo, roda de conversa, vídeo da metamorfose, montagem da asa da borboleta, apresentação de fotos de borboletas e brincadeira: efeito casulo e caça pares de lagartas e borboletas. Para a realização desse projeto importava utilizar recursos fáceis de encontrar.

A metamorfose completa tem seu princípio no ovo, onde sai uma larva, diferentemente do adulto. As larvas alimentam-se bastante, crescem de tamanho e acumulam reservas. Posteriormente desenvolvem em um casulo, quando cessam de se alimentar e consomem suas reservas

adquiridas. Nessa fase recebem a denominação de “pupa ou crisálida”, que prosseguem sua metamorfose até emergirem sob a forma adulta. Os principais representantes de metamorfose completa são as borboletas e as mariposas.

Com a ideia de pesquisar a metamorfose da borboleta com as crianças, precisava me preparar realizando um estudo sobre a metamorfose em diversas áreas: na Literatura, nas Artes, Cênicas, Ciência, Teatro e o primeiro material foi a música de Raul Seixas: “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Pesquisei pinturas de Salvador Dali e sobre a temática, assim como as metamorfoses na Literatura como um boneco de madeira virar um menino de verdade (Pinóquio), Alice no país das maravilhas aumentando e diminuindo de tamanho, assim como fera em Bela e a Fera, essas são as metamorfoses na literatura fantástica. Em Gana, o artista El Anatsui metamorfoseia o lixo em uma obra tecida por suas habilidosas mãos, *é filho de um pai pescador e mestre tecelão de um pano específico e exclusivo de reis, os Kente*. Já El Anatsui não seguiu o ofício do pai, mas reelabora seus conhecimentos de aldeia com os lixos da cidade.

O trabalho dos artistas é metamorfosear os materiais dando-lhes novos sentidos, criando ilusões de ótica, fazendo a água parecer fogo, o vidro dar a sensação de madeira, a madeira parecer metal, essa é um pouco a história da arte e dos artistas como alquimistas e mágicos, reflete Araujo.⁷

7 Em orientação de TCC essa é uma das reflexões sobre a meta-

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Por meio das Artes Visuais é possível expressar, compartilhar e conferir significado às aspirações, pensamentos e realidade por meio da organização de conjunto de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc. Durante o crescimento e desenvolvimento na vida voltada para arte, o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A relação entre os aspectos afetivos, sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a interação e diálogo social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL: RCNEI, 1998, p. 85)

Comentário deste dia: depois de ter realizado a ati-

morfose nas artes proposta pela orientadora Profa. Dra. Betania Libanio Dantas de Araujo.

vidade e passado um determinado tempo, os meninos foram conduzidos por uma das professoras ao banheiro perto do refeitório, e para surpresa, os próprios meninos viram *“uma imensa borboleta marrom e preta”* na parede do banheiro. Levamos as meninas para o lugar e fizemos um semicírculo em torno das borboletas. Esse momento, posso afirmar, foi indescritível pela veracidade do que tinha sido apresentado por meio de *“letras e imagem”*, eles terem a vivência de encontrar uma borboleta na sua realidade ou ainda tudo o que vivemos juntos resignificou plenamente este encontro com a borboleta.

Efeito casulo e caça a lagarta e a borboleta

Atividade: A partir da ideia de que as crianças aprendem brincando, foi proposto neste dia um tipo de brincadeira dividida em dois momentos. A princípio nos dirigimos para o parque externo, armei o túnel de bambolê. Sentamos no parque e conversei com as crianças, que como tínhamos visto: a transformação da lagarta em pupa, que fica num casulo, para depois se transformar numa borboleta, iria acontecer a mesma coisa com eles. Expliquei o intuito do túnel, que eles, ao passarem dentro do túnel, seriam como um *“casulo”* e que ao saírem seriam como as borboletas voando com asas coloridas. Ocorreu perfeitamente, entrava um por um, e ao saírem já estavam com as asas para colar nas costas de cada criança e eles sentiram a sensação de serem realmente borboletas.

A ideia da metamorfose nasce da performance no Teatro e nas Artes Visuais, explica Araujo.⁸ A performan-

8 Orientações durante as reuniões de supervisão na Residência

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

ce em cada uma dessas áreas ocorre diferentemente. Nas Artes Visuais busca-se atuar sobre um conceito proposto na instalação enquanto que no teatro a performance encerra em si mesma.

As crianças, já transformadas em borboletas, iam à caça de lagarta e borboletas escondidas pelo caminho nas folhas verdes. Expliquei que eles deveriam encontrar o par de lagartas e borboletas da mesma cor, eles foram pelo caminho pegando cada par, uns conseguiram associar e achar da mesma cor, outros não. Sentamos uns minutos perto dos “azulejos brancos” para que eles comentassem se tinham gostado e se cada um estava com seu par. O túnel permaneceu no espaço onde ocorreu muita brincadeira.

Buscar dentro de si o prazer de escutar, escutar com todos os sentidos à disposição e comunicar esse prazer às crianças. A escuta é complexa. É a atenção também para o não dito, para o invisível, para o evocado... A atenção à originalidade de cada signo. Os pequenos falam com os olhos e com seus silêncios. Os olhos que acompanham os silêncios das crianças às vezes nos abrem portas para mundos desconhecidos. Portas que muitas vezes nos custa ver. E perdemos mil ocasiões de nos surpreender. Silêncios, olhos curiosos e surpresos. (Frabetti, p. 40, 2011)

Neste momento, meus olhos puderam apenas ob-

Pedagógica de Educação Infantil pela preceptora Profa. Dra. Betania Libanio Dantas de Araujo.

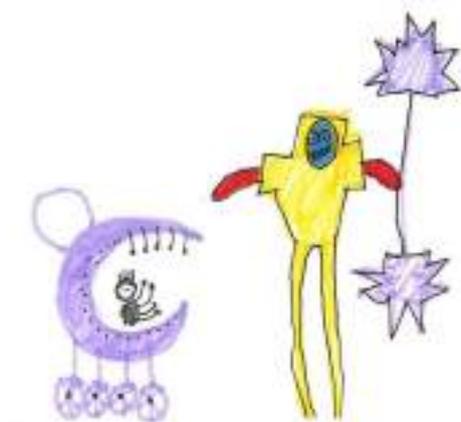
Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

servar o que ali ocorria, literalmente imersos no mundo das borboletas, com asas voando pela sala e entrando várias vezes no túnel para que sentissem novamente a mesma sensação de antes, enquanto uns entravam outras crianças ficavam esperando na saída o *“amiguinho borboleta”* chegar. “Então sobre todos esses olhares para dentro daquele espaço e contexto, recebi um *“obrigado”* sobre aqueles dias que foram proporcionados, o mágico da situação, é que neste sentimento de gratidão foi expresso sobre “um olhar profundo na minha direção há alguns passos, um imenso sorriso no rosto e um abraço, que a criança literalmente se jogou em meus braços”, essa criança é uma das mais tímidas, mas compreendeu todas as mensagens e veio agradecer”.

Foi na imersão que pude identificar mais precisamente qual o papel do professor, que vai muito além do mediador, ele deve ser um criador de possibilidade para o conhecimento. E com isso, ter um olhar diferenciado, já que não são alunos e sim “crianças” que estão num processo de aprendizagem, mas que ainda vivem numa infância, pois eles brincam fazendo parte de sua essência, seja na creche ou escola, com seus pares ou fora dela com seus irmãos, primos e pais.



Ateliê: o espaço para descobrir o estilo e criar esperança



Temos que nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa.

Leila Gandini

O ateliê possui uma organização e ocupação do espaço que se opõe ao antigo mobiliário e disposição de mesas e cadeiras da escola. O ateliê não é apenas mais uma experiência, mas, ao contrário, modifica a educação através de

um novo modo de enxergar e trabalhar, modifica a aprendizagem a partir das histórias de vida das crianças.

Segundo Gandini (2012) a comunidade carece de um sentimento de pertencimento ao lugar. E só é possível com amabilidade. Em uma escola, transformaram uma saleta de arquivos velhos em ateliê seguido de cartas às famílias pedindo doação de materiais recicláveis e naturais. Tudo aconteceu com conflitos, dificuldades. A comunidade fez um raio x da escola e elaborou projetos de uso e mudança. Por exemplo: espaços pouco ou mal usados podem receber outro projeto. O corredor virou o museu das criações das crianças acolhidas com respeito e admiração das famílias. As crianças começaram a mostrar que o espaço, de tão pequeno, inibia as produções. Foi quando decidiram criar miniateliês por salas de aula. Mais tarde dois estudantes de licenciatura sugeriram uma ação progressista e que foi assumida pela escola: a abertura do ateliê à comunidade, academia e com participação no colegiado da escola (conselho de escola). Avós participaram da escola e uma das ações foi quando crianças e avós pintaram reciprocamente os rostos.

O ateliê pode ser em qualquer lugar da escola ou ser fixo/planejado/projetado e pode estar em múltiplos lugares como miniateliês. Podemos montar no canto da sala, podemos reservar uma sala para isso e podemos construir um espaço aberto e externo como as iniciativas de algumas escolas públicas em Guarulhos. Ele pode ser instantâneo, acontecendo em qual-

quer lugar momentaneamente como debaixo de uma árvore.

Serve para refinar a prática em artes visuais, desenvolver um projeto individual, pesquisar os interesses e as hipóteses das crianças. Recebe todos os materiais: as sucatas, as tintas, as tecnologias. É preciso facilitar a acessibilidade das crianças. Não existem fórmulas. O envio de uma carta aos pais pedindo materiais recicláveis já é um começo.

É a identidade da escola, toda a comunidade pode opinar, propor, qualificar este espaço. É um exercício de democracia. Um espaço para “voar, pousar” e voar novamente. Ouvir pais e alunos. Documentar as produções (anotar, fazer tabelas), registrar o processo de aprendizagem. Pesquisar novas formas de comunicar na relação com as salas de aula e disciplinas. Sobre o ateliê, pensa Gandini (p. 77): “Reunindo arte e poesia, o ateliê traz muita esperança, especialmente quando a sociedade se encontra em um momento difícil”.

O livro *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia* analisa diversas experiências de ateliê com dificuldades e resoluções do uso do espaço. Apresentam o ateliê como espaço da provocação e da pesquisa, como por exemplo, enormes papéis no ateliê podem sugerir que o papel faça som soando como “um leão”, “um dragão”, “um trem”, “tambores”. Amassados, podem constituir-se um cenário de cavernas, casas criando brincadeiras sem luz e com lanternas criando sombras, projeções belamente plásticas. Em alguns criam ações das crianças com a família. Certa vez,

uma avó que gostava de escrever cartas, conta que depois da brincadeira com o papel passou a sentir a textura do papel observando a penetração da tinta. Quando uma situação interfere na percepção da vida, chamamos isso de experiência.

Ao coletar materiais naturais com as crianças (folhas, gravetos, sementes e cascas) a professora descobriu que um dos talos secos serviriam como instrumento de corte. Essa foi uma exploração que nasceu de um problema: despertar o interesse natural das crianças por recortar (p. 137) utilizando materiais no lugar de tesouras. As crianças fizeram composições com a coleta de materiais naturais sobre o papel branco e também criando estruturas verticais. Quando os fragmentos começaram a rolar a professora ofereceu cola a partir do conhecimento que as crianças construíram fornecendo apenas ao final das montagens assegurou invenções bem elaboradas e com soluções criativas. Desta coleta surgiram histórias, esculturas e desenhos. O professor como grande observador e por uma intencionalidade planejada consegue aceitar o inesperado.

Não importam as matérias e sim os relacionamentos entre elas, valorizando o “entre” sem opiniões fixas e sim em movimento¹.

Oferecer um material natural com “um gesto de ofertar algo precioso” usando potes para as suas coleções no “ateliê portátil” é admirável. Trazer materiais incomuns para a sala é um modo de perguntar sobre: origem, características, qualidades, usos possíveis. Caminhando pela feira, são muitos legumes diferentes que podem ser encontrados,

1 *Idem*, p. 169. Wheatley, Bateson, Maturana e Varela apud VEA.

estudados, indagados. Na aula, desenhá-los e/ou pintá-los, modelá-los é um estudo de observação natural que poderá ser finalizado com adivinhações sobre a sua composição interna; a abertura do legume termina com um novo registro. Exercitando o espírito investigativo, o ateliê precisa ser participativo e sempre realimentado. São propostas do ateliê (p. 144): “explorar materiais de novas maneiras; discutir ideias e dificuldades; compartilhar observações e documentação; analisar hipóteses e teorias; refletir sobre a experiência como grupo”.

Toda dificuldade com o uso de material é um momento para bate-papo. Apenas explorando o material diversas vezes e de múltiplas maneiras e que todos ficarão mais competentes e observadores. Não basta oferecer materiais, é preciso cultivar a pesquisa para promover a imaginação das crianças.

E com todas as experiências é preciso registrar. Giovanni propõe dois tipos de portfólio pelo estudante:

Portfólio 1 – É um microprocesso de aprendizagem e a criança se vê por dentro e em seu grupo de compartilhamento. (coleção, materiais, observações, imagens, fotografias, construções tridimensionais)

Portfólio 2 – é digital, as produções são escaneadas, usam programa específico e experiências vividas com som, movimento, narração, animação. Este portfólio sai de si e contempla o grupo (p. 154).

Com os portfólios, o objetivo é que a criança crie uma “estrutura metacognitiva forte” (p. 156) onde compreende, rearranja e narra. Lella (p. 159-160) percebe

que “O pensamento estético é transversal às várias linguagens e disciplinas²” pois a estética é segundo Bateson (p. 160) um “instrumento de conexão”: conecta, une partes, relaciona. A relação é o oposto da violência e, se a expressividade é acompanhada pela ética, ela é, em minha opinião, o anticorpo contra a violência”.

Na construção desse nosso ateliê, professor e alunos pensam juntos sobre quais materiais utilizar, como ordená-los, sobre a organização do espaço que será usado por outras crianças:

- Quais materiais estarão disponíveis para favorecer a criação de esculturas, desenhos e pinturas?
 - Como ficarão dispostos?
 - Como as carteiras podem ser reorganizadas? Os bancos do pátio podem servir de bancadas?
 - Os materiais mais usados pela criança
 - O que tenho observado sobre as suas produções plásticas durante o mês ao aproximar crianças que trabalham com materiais diferentes?
- Quais pares de crianças posso aproximar? A criança que faz tridimensionais com a outra criança que só usa tinta? O que muda na zona de desenvolvimento proximal quando eu aproximo crianças de diferentes vivências?
 - Como posso modificar o espaço para estas vivências?

2 *Idem*, p. 159-160.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Marin³ relata suas ações para que as crianças voltassem a desenhar: Eu, professora de crianças de 4 a 5 anos, planejei uma ação com meus alunos, pois, eu sentia nas crianças um desinteresse pela produção artística, eles sentiam vergonha de suas criações e sempre pediam algo para copiar. Iniciei o trabalho estudando e construindo oficinas de percurso, em que proporcionei momentos que eles pudessem produzir sem minha intervenção. Ofereci gradualmente materiais que antes nunca tinham sido usados nas aulas. As atividades foram feitas primeiramente individuais. No segundo momento, foram feitas em grupos, por fim, planejamos uma exposição do grupo inteiro para a escola. O tempo de cada oficina de percurso teve aproximadamente 30 minutos e foram organizadas logo na entrada da aula das crianças em um momento que é dirigido para o acolhimento dos alunos. No início as crianças ficavam me questionando muito: “O que é para fazer?” e eu respondia “O que você quiser”. Essa liberdade com os materiais nunca tinha acontecido e eles se sentiram incomodados. O livre manuseio sem minha intervenção fez com que, aos poucos, eles criassem e não mais, seguissem um roteiro. Suas criações viraram objetos de contemplação e orgulho.

O espaço da arte é onde puder acontecer. Se for possível a criação de um ateliê é o ideal, caso não seja possível, usamos a sala convencional. Algumas escolas ainda resolvem a falta do espaço com a sala ambiente.

3 MARIN, Natália Branco. *Oficinas de percurso na educação infantil*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Quais as possibilidades do professor trabalhar a arte com os alunos? O fundamental I pode contar com o professor polivalente e em algumas redes de ensino, contam com um professor especialista de outras áreas e, nesse caso, um especialista em arte. O professor polivalente tem a possibilidade de trabalhar com temas geradores articulados com diversas áreas do saber como a arte. Fazer, apreciar e contextualizar as quatro áreas da arte (artes visuais, dança, teatro e música) são ações do professor especialista e do professor polivalente. Partindo de temas geradores propostos pelas crianças, ambos professores articulam as suas ações.

Ao pensar em Artes Visuais no fundamental I precisamos localizá-lo no interior da polivalência. Como as artes visuais podem articular as áreas do conhecimento? Como podem influenciar ações interdisciplinares?

O encontro dos dois profissionais (polivalente e especialista em arte) com conhecimentos diferentes ajudará na construção da experiência educativa e a abordagem interdisciplinar faz toda a diferença na construção do conhecimento. A hora atividade coletiva pode ser um importante momento para a troca de conhecimento entre professores especialistas e professores polivalentes para a construção de metodologia e para estudos na hora atividade.

Muitas vezes ouvimos: o professor de tal disciplina trabalha com arte. Muitas vezes seria mais adequado dizer: usa materiais artísticos. Usar materiais artísticos não significa trabalhar com arte se a ação não resultar em uma experiência estética, na mudança qualitativa da expressão.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Se o professor, ao propor a construção de uma maquete, determina como deverá ser a organização e a montagem, os tipos de casas, árvores, como modos de copiar esses elementos, não teremos a experiência estética e a arte.

A experiência estética em arte considera o conhecimento a ser construído e não adquirido com a observação do espaço (ruas, edificações, árvores), para que cada criança construa a sua casa, prédio, que materialize as suas íntimas árvores. De fato, é preciso a observação do entorno para que possam dar novos elementos plásticos à sua produção. Conhecer paisagens produzidas por artistas plásticos, arquitetos, observar que uma árvore pode ser azul, ter liberdade em produções de cores, poderá gerar uma maquete coletiva que supere qualquer produção anterior é a intenção do ensino da Arte.

Situações-problema ou *projetos* movidos por temas-geradores podem orientar um desenho curricular, uma metodologia com formação continuada que atente à “interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, princípios organizadores do currículo da educação básica”, orienta o Ministério de Educação (2000: 18, 40-43). A educação básica tem como natureza perpassar as “tradicionalis fronteiras disciplinares”, exigindo um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas. A criatividade é uma qualidade do pensamento comum a todas as áreas do conhecimento e necessita do pensamento discordante para que novas ideias sejam criadas.

A criatividade envolve localizar o problema (ex. como usar a tinta), estabelecer soluções diversas (ex.

posso usar mais água - aquarelar, menos água- adensar, usar pincéis industrializados ou fabricar as minhas ferramentas como: pincel de palha, de papel, graveto, folha...), organizar, redefinir e elaborar uma nova solução alternativa, aceitar um fracasso e criar outra solução, ter ideias independentes.

O fazer artístico nasce da experiência sensorial do sentir, pensar e saber. Por meio das ações artísticas o ser humano conhece o mundo dos seus sentimentos, dos objetos e dos espaços. A forma é gerada por um impulso de libertação que nasce do sentimento do indivíduo tendo a realidade e o imaginário como pesquisa de criação de imagens. A criança, aos poucos, vai descobrindo o seu assunto.

O fazer artístico é a resolução de um problema de ideia, de apresentação de imagem e de luta com a matéria. É importante manter o impulso e fazer a aproximação entre uma primeira ação inexpressiva para as próximas cada vez mais expressivas e assim sucessivamente.

O professor pode encorajar o estudante a ser independente na seleção e solução do problema e durante o trabalho pode propor alternativas acompanhando a tomada de consciência pela criança e suas anotações de processo. Oportunizar os mais diversos materiais manipulando linha, cor, textura, composição, design, forma: construir, desenhar, gravar, pintar, estampar, modelar, tecer (linhas pessoais e não ponto cruz com gabarito), entre outras ações artísticas.

A pesquisa em arte exige a pesquisa e a experimentação prévia pelo professor que precisa passar pelas dificuldades encontradas no manuseio do material. O material

precisa ser rerepresentado em experimentações diferentes.

Crianças que produzem arte durante as aulas aprendem com mais facilidade qualquer conhecimento, pois atuam com as múltiplas linguagens. A criança possui inúmeras linguagens por isso não é possível reduzi-la apenas a uma: a escrita.

Toda produção visual exige manipular os materiais. Estes materiais possuem modos de uso que chamaremos de procedimento. Apenas ao utilizar estes materiais diversas vezes é que os estudantes criam uma intimidade e desenvolvem uma técnica pessoal. Cada material é como um alfabeto que possui uma combinação própria. Depois de conhecer cada alfabeto, temos maior liberdade em misturar alfabetos diferentes: colagem e pintura, por exemplo.

A escola precisa ensinar o procedimento em arte, mas não a técnica. *Técnica* é prática, conhecimento, experiência do ser. É intransferível, não se ensina. É habilidade que só acontece ao utilizar muitas vezes as mesmas ferramentas transformando-se em estilo pessoal. Portanto as crianças precisam atuar com os mesmos materiais diversas vezes a ponto de criar estratégias próprias. Já o *procedimento* é ensinado, envolve o conhecimento das ferramentas e suas possibilidades, dicas de uso e preservação, é uma rotina que gera um costume. Com o tempo este procedimento deve orientar uma liberdade para uma rotina que responda melhor à técnica de cada um. O professor poderá criar um quadro de registro das investigações artísticas poéticas de cada criança.

Klintonowicz (1988) explica que o importante é ensinar o ponto de partida, pois não é possível ensinar escultura, arte. O aluno descobre enquanto faz e enquanto produz desenvolve a sua técnica. O professor pode indagar, orientar pesquisas.

As crianças arriscam-se, assumem riscos sem medo, porque vivem o mundo sensorialmente, já os adultos criaram memórias sobre o mundo e assim repetem sempre as mesmas coisas com medo de errar, empobrecendo as suas vidas e não vivendo experiências de fato, reflete Vigotski. Ken Robinson observa que só teremos ideias criativas quando estivermos preparados para errar preparando as crianças para o imprevisível. Se quando crianças, atuamos com liberdade, ao crescer, perdemos a capacidade de criar ensinados que somos a abandonar este desejo. “Para Picasso todas as crianças nascem artistas, o difícil é continuar artista enquanto se cresce”.

Segundo os PCNs de arte, o fundamental I é o tempo das crianças aproximarem-se da “produção cultural da arte” e isso não significa submetê-las aos “padrões do adulto”, mas sim inspirá-las a criar as suas próprias “proposições poéticas” fluindo sobre a percepção, a imaginação e a produção artística.

As crianças possuem percepções diferentes e representam escolhas que lhes interessam. Mas será que observaram “os detalhes do ambiente que os cerca⁴”

Elogiar as criações da criança é um motivo para torná-la mais segura e reconhecadora de suas próprias

4 Yolanda, 1970, p. 40.

capacidades, pois no fundamental 1, tempo em que começa a desenhar o que vê e não o que sabe, possui descrédito sobre a sua capacidade. Mostre à criança a parte importante do que realizou. O trabalho pode ser inteiramente criativo ou somente em trechos da obra.

Visitando um museu

Das visitas que fiz aos museus desde moleca até os dias de hoje, muita coisa mudou. Como estudiosa da Arte, o ambiente museal é um dos espaços mais visitados por nós. Antes, os museus tinham apenas guardas ou o monitor não era, muitas vezes, conhecedor da área de Artes. Hoje os museus possuem uma ação educativa que planeja a recepção e se o grupo for de crianças, adolescentes ou adultos, isso mudará a abordagem. Nesse encontro, o grupo orienta como andar no espaço. Muitos espaços museais organizam jogos para a infância e preparam o diálogo a partir de alguns interesses temáticos de cada geração. Os museus preservam as obras artísticas e são espaços para visitar sempre, uma oportunidade de experiência estética. A cada nova visita, descobrimos mais detalhes da produção do artista. Em tempos de shoppings e máxima aceleração do tempo pela mecanização dos corpos em movimento, é importante trabalharmos a desaceleração do movimento corporal. Assim, as crianças começam a diferenciar o andar rápido olhando vitrines, para o andar mais lento no museu apreciando uma obra por um tempo maior. O tempo do estudo e da descoberta é mais lento, dialogado. As fotografias podem ser dispensadas

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

para que ocorra um diálogo do estudante com a obra. O flash pode danificar as tonalidades da tela, o ácido das mãos suja a pintura e modifica a cor, por isso fotografar e tocar são proibidos, exceto se visitarem uma exposição de arte contemporânea cujo artista elaborou a obra para ser tocada. Se o museu tiver um grande acervo, escolha previamente algumas obras (cinco), lembre-se: menos é mais. Observe se existem obras que se comunicam com alguns estudos escolares. Os museus possuem ação educativa, onde ocorre o agendamento e é possível planejar o recorte pela equipe de educadores. As crianças podem produzir livremente, com o material que quiserem, a partir da seguinte pergunta: o que ficou da exposição? E o mais importante, podem voltar ao museu sempre, com a família e ser uma orientadora da visita.

Faça o seu cadastro nos sites dos museus⁵ e centros culturais, acompanhe a programação; se trabalhar em escola, solicite materiais e visite o acervo virtual.

Conclusão

Neste caderno apresentamos a fundamentação da área de Artes em especial as Artes Visuais, currículo obrigatório da Educação Básica no trabalho do pedagogo. Estudar uma área de conhecimento exige a revisão de preceitos e preconceitos construídos historicamente. A concepção do “fazer certinho”, a permanência dos

5 Pinacoteca, MAM, MAC, Museu Afro, Masp, Mube, Museu de Arte Sacra, Tomie Ohtake, Itaú Cultural, Museu Lasar Segall, Sesc, IML, Casa das Rosas, ...

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

“desenhos para pintar”, os cartazes com babados de papel crepom, o uso de instrumentais para confecção de imagens previsíveis, a repetição de um formato para todos: o mesmo fantoche, o mesmo desenho, ... e a ausência de uma estética mais expressiva e portanto artística, de uma educação na qual a criança tenha clareza sobre o seu percurso artístico portanto cognitivo.

A constituição da área de Artes Visuais data do séc. XX com a descoberta da eletricidade. Antes a área das visualidades, intitulada Artes Plásticas, abrangia: desenho, pintura, escultura, fotografia, gravura, tapeçaria, estampagem, ... foi agregado cinema, desenho animado, TV, performance, propaganda e publicidade, artes computacionais e demais suportes eletrônicos, entre outras produções artísticas.

A arte contemporânea supera a condição produtiva apenas das Belas Artes (tela, escultura e gravura) voltada para a elaboração do novo em materiais duradouros ocorrendo também deslocamentos conceituais sobre o belo e o sublime, em processo mais reflexivo, mais mediado, mais político sobre os impactos que a humanidade vive na atualidade e a tomada de consciência que a arte pode inspirar em instalações, performances, com convites ao público tornar-se autor da obra. A coisificação do ser exige ações que o despertem de um estado de coisas que não lhe dá alternativas.

Pensando um currículo em ação, estudantes de Pedagogia e História da Arte da nossa universidade apresentam experiências autoras das Artes Visuais.

Neste caderno pensamos no estudante-autor e professor construtor de sua poética. Em oposição a escola da

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

ditadura militar precisamos construir o que ainda não existe: relações democráticas na avaliação de um país em desconstrução, crianças autoras que decidam e cuidem do coletivo e de si, criadoras de seus personagens e histórias, afinal é preciso criar experiências de empoderamento e autogestão para a construção de uma nova sociedade. Já ocorrem experiências nas escolas, muitas vezes são individuais sendo preciso propagá-las.

O que esse caderno não é? Não é cartilha. O seu propósito foi reunir pesquisa e materiais trazendo discussões atuais sobre a área. Veja este material como um fichário sendo você um dos autores que faz registros, cola matéria de jornal, reúne imagens, desenha, pesquisa na web, discorda, enfim, este material é uma provocação para que você levante outros vôos e ressignifique essa conversa iniciada.

E para nós a frase “você não entendeu, quer que eu desenhe?” exige um sujeito não só letrado mas antes disso alfabetizado artisticamente e que consiga entender as diversas camadas de uma imagem.

L'art è una cosa mentale!

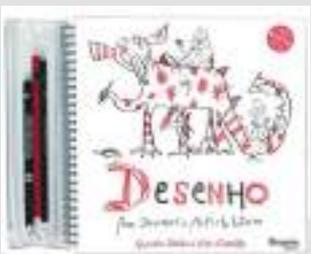
Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Visitando um museu. DUCATTEAU, Florence. São Paulo: Brinque-book saber, 2011.



Clara e Daniel desenham e pintam em casa finalizando com exposições nas paredes. Seus avós os levarão para conhecer o museu e neste livro, com folhas interativas, é possível conhecer o museu por dentro, os funcionários que trabalham para o funcionamento do espaço, alguns combinados para frequentar as exposições até a criação de um mini museu.

Desenho: para descobrir o artista interior. BLAKE, Quentin e CASSIDY, John. Buenos Aires: Catapulta, 2010.



Com o livro de desenho, divertido e criativo, DESENHO para descobrir o artista interior, Blake e Cassidy em ideias criativas de esboços oferecem espaços para desenhar com liberdade e referência. Este livro poderá auxiliar as crianças a fazer mais intervenções criativas sobre as imagens e revistas, desenvolvendo o seu artista interior.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Para saber mais:

Este material sobre arte na infância foi elaborado pelo Comfor Unifesp. Conheça a História do Ensino da Arte no Brasil e as propostas de Artes Visuais com crianças.

<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39158/COMFOR%20-%20EIIA%20-%20Mod3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

O Papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. GANDINI, Lella et al. Porto Alegre: Penso, 2012.



Apesar de ser um livro da Educação Infantil, é inspiradora a experiência de ateliê para o ensino fundamental. Os autores apresentam as construções dos ateliês em suas escolas, inspirados na experiência de Reggio Emilia e as dificuldades que encontraram no processo de gestão ou autogestão do espaço, indicando formas coletivas de superação dos problemas cotidianos: organização do espaço, reconhecimento da comunidade, registro das experiências do ateliê, inclusão das mídias digitais nas produções artísticas.

Museu do desenho da criança

Toda criança desenha porque quer contar histórias e é por este motivo que precisa ter a liberdade de decisão sobre o que vai desenhar. Desenhar é desenhar-se em um contínuo movimento de entrar em si e sair, descobrindo identidade, identificação. O olho seleciona detalhes da realidade, o que faz sentido à criança e no ato não copiado revela graficamente o que faz sentido para si. Uma criança que não desenha é porque não brinca e o desenho fica silencioso.

No site você encontra desenhos de crianças das escolas municipais de Guarulhos. Os seus professores participaram do curso oferecido pelo museu do desenho da criança, com estudos sobre o desenho infantil e construíram estratégias. O objetivo era dar a voz à criança por intermédio de seu professor que com muito empenho registrou o que a criança narrava sobre o desenho. Conforme relatos dos educadores algumas crianças, falaram pela primeira vez na escola, por encontrar uma linguagem acessível que não necessariamente a fala e a escrita. Também perceberam uma animação das crianças ao produzir imagens.

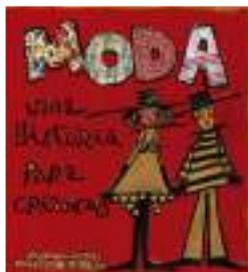
A cada encontro preparávamos ações que instigassem uma atenta observação da natureza:

- conhecer os céus coloridos – os professores perguntavam aos seus alunos qual era a cor do céu, todos diziam ser azul. Selecionaram diversos céus coloridos da internet e conversaram sobre os céus multicores.

- desenhar histórias criativas de Gianni Rodari com o livro Histórias para brincar – neste livro cada história divertida possui três finais e o professor pedia para que as crianças escolhessem um final ou criassem outro.

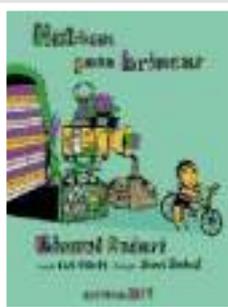
Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

Moda: uma história para crianças. CANTON, Kátia. São Paulo: Cosac Naify, 2004.



E falando das visualidades, a moda é mais uma delas. A roupa que cada um veste tem uma história e sempre é escolhida para uma finalidade. Neste livro, Kátia Canton apresenta a história da moda em cada época e os modos de vestir.

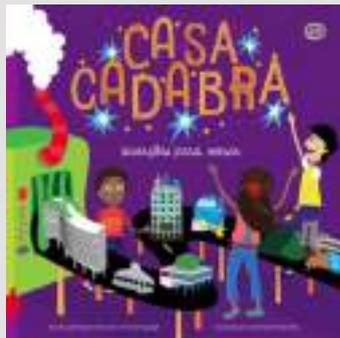
Histórias para brincar. RODARI, Gianni. São Paulo: Editora 34, 2009.



Para uma boa aventura de criação, para voar nos desenhos, precisamos de uma boa história. Precisamos de um bom contador de histórias que só pode ser você e as crianças. Com uma boa história na mão e preparativos que realizamos antes da aula, conseguimos nos organizar para ganhar bons ouvintes. Começando por boas histórias, selecionamos o livro *Histórias para brincar* de Gianni Rodari e indicamos as histórias *O cachorro que não sabia latir* e *Aqueles pobres fantasmas*. Rodari, autor do poema *As cem linguagens da criança*, escreveu histórias divertidas nesse livro dando à criança a possibilidade de escolher um dos três finais da história. Leia e nos diga: ele não é absurdamente criativo?

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Casacadabra: Invenções para morar. ANTUNES, Bianca; SAYEGH, Simone. São Paulo: Pistache editorial, 2010.



Este livro de arquitetura para crianças apresenta dez casas do mundo auxiliando na leitura dos códigos ocultos das cidades e os segredos da arquitetura.

<https://www.pistacheeditorial.com.br/casacadabra>

Para refletir

O professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Ser capaz de administrar o caos aparente reorganizando os dados anteriores (GANDINI, 2012). Para o planejamento em arte é necessário dialogar sobre as produções do grupo. Seu papel é o de flexibilizar a percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

Não acreditamos em borrachas! A borracha não pode fazer parte da arte. Desenhar é diferente de escrever. Para escrever lápis e borracha são muito úteis, mas para o desenho só os lápis são importantes. Desenhamos com a linha suave em rascunho e quando gostamos do que fazemos, escurecemos a linha. Ao escrever, a mão está mais pesada e próxima do bico de grafite, mas ao desenhar seguramos a parte superior do lápis com a mão mais leve.

Não acreditamos na "cor de pele"! Não existe a cor de pele, existem as cores de pele. Muitos desses tons e outros tons de pele podem ser encontrados nas caixas de lápis de cor que usamos. Imagine uma ação na qual todas as crianças pesquisam os tons de pele. Uma grande experiência seria cada criança criar a sua cor de pele na tinta e fazermos uma composição abstrata pincelando os diversos tons de maneira que cada um seja preservado. Daria uma importante tela para a sala de aula. É possível baixar no celular programas que fotografam as cores da pele e do ambiente.

Propomos também que você faça a relação entre diversos materiais para criar ações inusitadas. Por exemplo, abaixo, a tinta pode ser usada sobre diversas superfícies. Cada material é um alfabeto próprio que precisa ser experimentado e interpretado:

Tinta sobre pedra, folha, papel amassado, plástico, caixas, tecido, sucata, escultura de papel, diversos materiais...

Bibliografia

- ALBERS, Joseph. *A interação da cor*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.
- BARRET, Maurice. *Educação em arte: uma estratégia para a estruturação de um curso*. Lisboa: Editorial presença, 1979.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. 10ª Edição. Brasiliense: São Paulo. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos da arte-educação*. Recife: Ed. Universitária de UFPE, 1999.
- COX, Maureen. *Desenho da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (org). *As Artes No Universo Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por quê Arte-educação?* Campinas/SP: Papirus, 1991.
- FERNANDES, Dayse Ana Fernandes. *Os Grafismos no Desenho Infantil e as suas Interferências*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos.
- FERRIER, Jean-Louis. *Paul Klee*. Lisboa: Livros e Livros, 2001.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Zahar, 1976.
- FRABBETTI, Roberto. *A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo*.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

- Pro-Posições: Campinas, v. 22, nº 2, p. 39-50, maio/ago. 2011
- FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise. *O papel do ateliê na educação infantil - a inspiração de Reggio Emilia*. São Paulo: editora Penso: 2012.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- IABELBERG, Rosa. *Como eu ensino: desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- IWASSO, Vitor Rezkallah. *Copy/ paste: algumas considerações sobre a colagem na produção artística contemporânea*. Revista Ars.v. 8, nº 15. USP. São Paulo. 2010.
- KLINTOWITZ, Jacob. *O ofício da arte: a escultura*. São Paulo: Editora Sesc, 1988.
- LICHTENTEN, Jacqueline. *A pintura - Vol 7: O paralelo das artes*. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- LOWENFELD, Viktor. *Creative and Mental Growth*. Nova Iorque: Macmillan. 8ª edição. 1987.
- MARIN, Natália Branco. *Oficinas de percurso na educação infantil*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo.

Betania Libanio Dantas de Araujo (coord.)

- MARTINS, Luís Renato. *Colagem: Investigações em Tor-
no de uma Técnica Moderna*. Revista Ars. V. 5. nº10.
USP. São Paulo, 2007
- MARX, Karl. *Manuscrítos econômico-filosóficos*. São Pau-
lo: Boitempo Editorial, 2004.
- MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de pro-
fessores da educação básica, em cursos de nível superior*.
Ministério da educação. Maio/2000
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/
pdf/basica.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf) Acesso em: 3 mai/2017.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. 6ª Edi-
ção: Campus. 1995.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril
Cultural, 1983.
- READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins
Fontes, 1982.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Criança e Pintura: ação
e paixão de conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SANTOS, José da Silva. *Educação, Artes Visuais e Lite-
ratura: fábrica de lembranças - gotas de pinho alabarda*.
2017. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação
em Pedagogia) - Universidade Federal de São Pau-
lo, Campus Guarulhos.
- SOUZA, Juliana Oliveira de. *Transformações da natu-
reza: metamorfoseando nas asas da borboleta*. 2017.
Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo,
Campus Guarulhos.

Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WARBURG, Aby. "*Sandro Botticelli's Birth of Venus and Spring*"; *The Renewal of a Pagan Antiquity: Contributions to the Cultural History of the European Renaissance*. Rougemont, F & Lindeberg, S (edits). Volume I, p. 89-156, 1999.

Alameda nas redes sociais:

Site: www.alamedaeditorial.com.br

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi impressa em São Paulo na primavera de 2018. No texto foi utilizada a fonte Minion Pro em corpo 10,5 e entrelinha de 15,5 pontos.