



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Leandro de Souza Silva

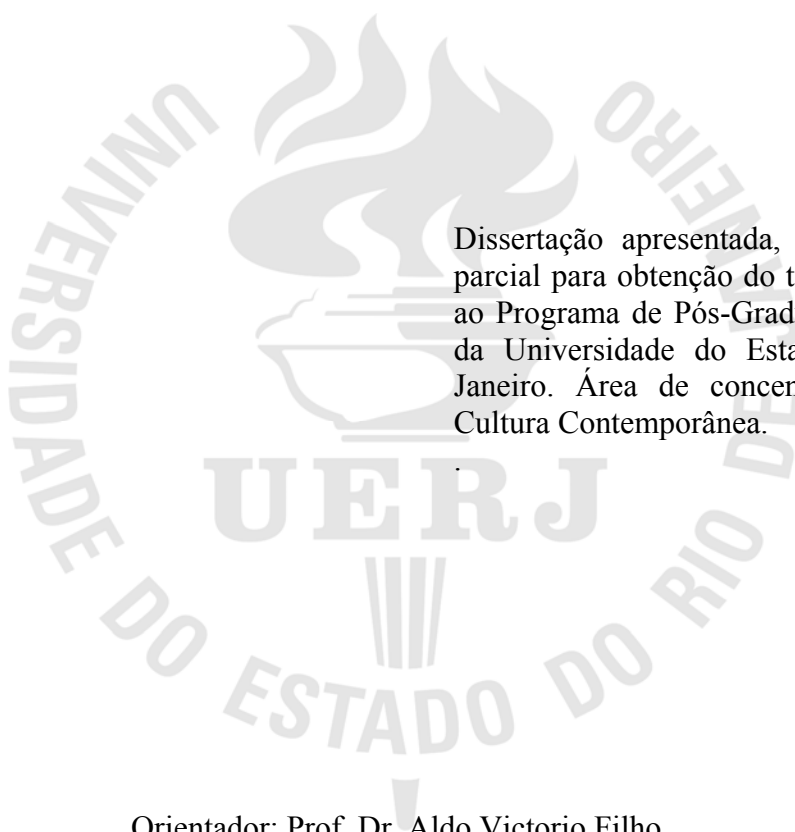
**Arte & Educação em cultura visual: ensino, sentido, presença e invasões
das imagens nos cotidianos**

Rio de Janeiro

2015

Leandro de Souza Silva

**Arte & Educação em cultura visual: ensino, sentido, presença e invasões das imagens
nos cotidianos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S586	Silva, Leandro de Souza. Arte e educação em cultura visual : ensino, sentido, presença e invasões das imagens nos cotidianos / Leandro de Souza Silva. – 2015. 115 f.: il. Orientador: Aldo Victorio Filho. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes. 1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Imagens – Teses. 3. Sentidos e sensações na arte - Teses. 4. Fotografia na educação– Teses I. Victorio Filho, Aldo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título. CDU 7:37
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leandro de Souza Silva

**Arte & Educação em cultura visual: ensino, sentido, presença e invasões das imagens
nos cotidianos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 20 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho

Instituto de Artes – UERJ

Prof^a. Dra. Rosimeri Dias

Instituto de Educação – UERJ

Prof^a. Dra. Isabela Frade

Instituto de Artes – UERJ

Rio de Janeiro

2015

Ao Grande Artista
Aos familiares
Aos professores e professoras
Aos amigos e amigos

RESUMO

SILVA, Leandro de Souza. *Arte & Educação em cultura visual: ensino, sentido, presença e invasões das imagens nos cotidianos*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Parte da hipótese que a obra poética, artística ou não, tem força para além da mediação da palavra, ou seja, da afirmação de sentidos que obliterariam a eloquência da presença. Busca discorrer sobre a teoria da presença e sua importância na interlocução com a produção poética nas artes visuais contemporâneas. Aponta a utilidade dessa argumentação como perspectiva para problematizar a Cultura Visual e defender o investimento na elucidação do universo das imagens visuais como elemento de formação humana em sintonia com as questões da alteridade e com os tempos de hoje. Entende que o estudo equalizador entre as imagens visuais e as obras de arte visual favorece a autonomia dos indivíduos e o melhor aproveitamento do mundo das artes com menor risco de sujeição às hegemonias culturais.

Palavras-chave: Arte. Ensino. Imagens. Cultura visual.

ABSTRACT

SILVA, Leandro de Souza. *Art & Education visual culture: educations, sense, presence and intrusion of the images in the everyday*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

We hypothesized that the poetic work, artistic or not, has strength beyond the word mediation, ie the claim that senses obliterate the eloquence of presence. Seek to discuss the theory of presence and its importance in the dialogue with the poetic production in contemporary visual arts. Aim to use this argument as a perspective to discuss the Visual Culture and defend the investment in the elucidation of the visual images universe as part of human development in tune with the issues of otherness and our times. We understand that the equalizer study between visual images and works of visual art favors the autonomy of individuals and the better use of the art world with less risk of being subject to cultural hegemony.

Keywords: Art. Education. Images. Visual culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	“ <i>O pato</i> ”, de Isadora e Ana, estudantes no Ensino Médio do Colégio Pedro II – Realengo II. Papel e barbante, 2014.....	10
Figura 2 –	Fotografia e Barroco no 8º ano da Escola Estadual Profa Sarah Faria Braz.....	15
Figura 3 –	Selfies em Cores Puras dos estudantes da turma 904 do Colégio Pedro II – Realengo II.....	18
Figura 4 –	Selfies em Cores Puras dos estudantes do 9º ano do Colégio Pedro II – Realengo II.....	19
Figura 5 –	Elaboração de proposta visual durante a aula de Arte.....	22
Figura 6 –	Projeto #prontofalei, 1º ano do Ensino Médio, Colégio Pedro II – Realengo II.....	25
Figura 7 –	Projeto #prontofalei, 1º ano do Ensino Médio, Colégio Pedro II – Realengo II.....	26
Figura 8 –	Projeto #prontofalei, 1º ano do Ensino Médio, Colégio Pedro II – Realengo II.....	27
Figura 9 –	“E se o Barroco fosse hoje?”, Colégio Pedro II – Realengo II.....	30
Figura 10 –	“E se o Barroco fosse hoje?”, Colégio Pedro II – Realengo II.....	31
Figura 11 –	Arquivo de aula.....	33
Figura 12 –	Sala de Arte, Colégio Pedro II – São Cristóvão I.....	36
Figura 13 –	“Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II.....	40
Figura 14 –	“Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II.....	41
Figura 15 –	“Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II.....	42
Figura 16 –	“Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II.....	43

Figura 17 – “Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II.....	44
Figura 18 – Produção visual dos estudantes no Ensino Médio noturno do CIEP Darcy Vargas.....	45
Figura 19 – Uma e três cadeiras.....	47
Figura 20 – Este não é um cachimbo.....	48
Figura 21 – Monumento de V. Tatlin.....	51
Figura 22 – Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na desconstrução de imagens da publicidade.....	53
Figura 23 – Arquivo de aula.....	59
Figura 24 – Contribuição de estudantes. Arquivo de aula.....	62
Figura 25 – Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental produzindo fotografias com <i>smartphones</i>	64
Figura 26 – Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na desconstrução de imagens da publicidade.....	67
Figura 27– Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na desconstrução de imagens da publicidade.....	68
Figura 28 – Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na desconstrução de imagens da publicidade.....	69
Figura 29 – Barroco e Fotografia no 9o anodo Ensino Fundamental da Escola Estadual Profa. Sarah Faria Braz.....	71
Figura 30 – Barroco e Fotografia no 9o ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Profa. Sarah Faria Braz.....	71
Figura 31 – “E se o Barroco fosse hoje”, estudantes da turma 806 do Colégio Pedro II – Realengo II.....	74
Figura 32 – “E se o Barroco fosse hoje”, estudantes da turma 806 do Colégio Pedro II – Realengo II.....	75
Figura 33 – Estudantes do Ensino Fundamental experimentando “câmaras escuras”.....	77
Figura 34 – Estudantes do Ensino Fundamental experimentando “câmaras escuras”.....	78

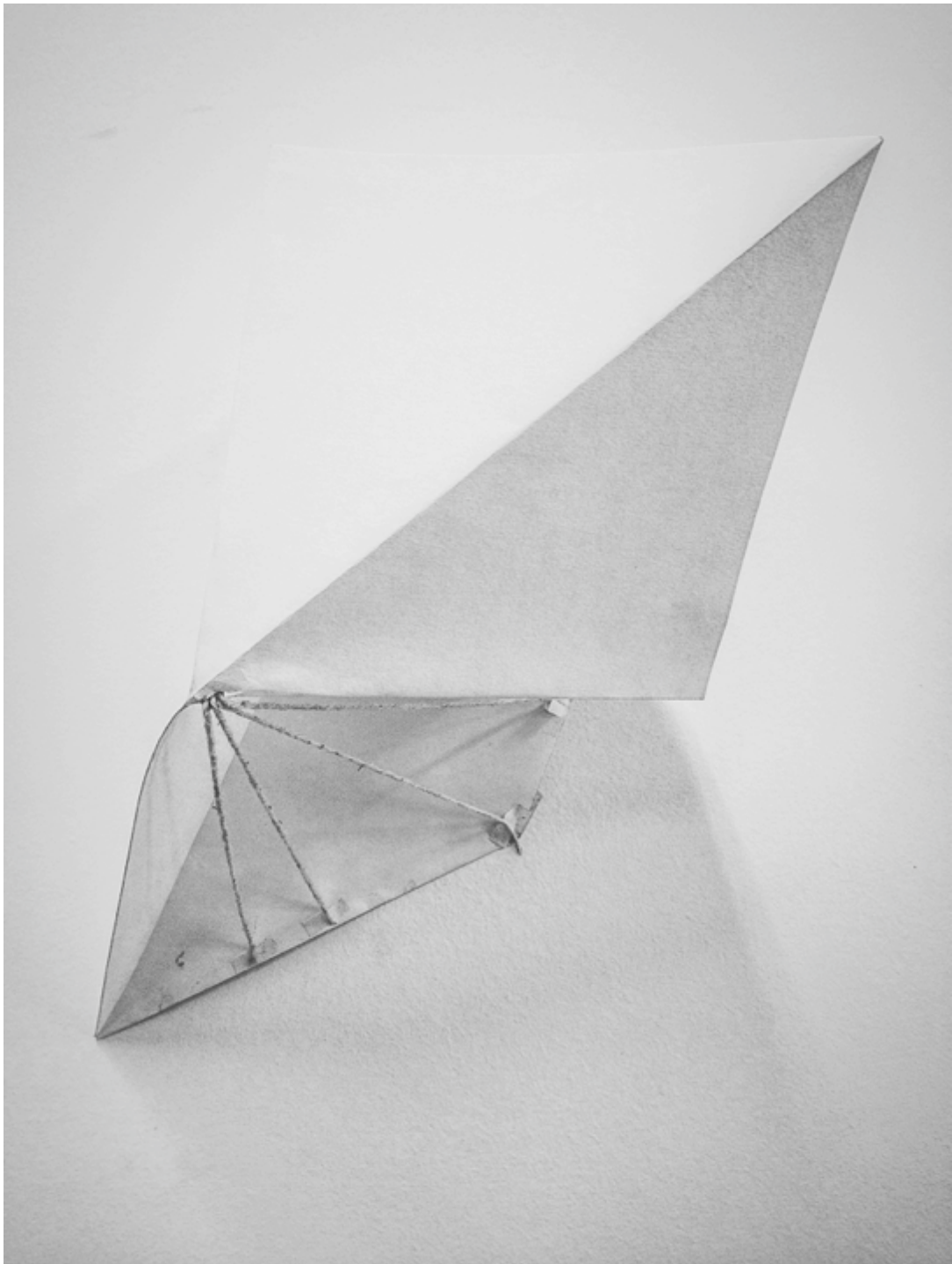
Figura 35 – Fotograma.....	79
Figura 36 – Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental produzindo artisticamente.....	80
Figura 37 – Arquivo de aula.....	81
Figura 38 – Produção visual da aluna Ana, do 9º ano do Ensino Fundamental....	82
Figura 39 – Produção visual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.....	84
Figura 40 – <i>Instagram</i> de ‘momentos decisivos’ pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.....	85
Figura 41 – Produção visual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental....	86
Figura 42 – Proposta visual em andamento.....	89

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	IMAGENS	25
2	SENTIDOS E PRESENÇA	45
2.1	Sobre a atribuição de sentidos	46
2.2	Sobre os efeitos da presença	49
3	PRATICAS	53
3.1	Sobre as imagens nos cotidianos	60
3.2	Sobre a fotografia no campo de ensino da arte	65
3.3	Relato de experiências	68
3.3.1	<u>Desconstrução de imagens da publicidade</u>	68
3.3.2	<u>Outras explorações das imagens visuais com o auxílio da fotografia</u>	72
3.3.3	<u>Processos fotográficos artesanais e analógicos: ainda a representação</u>	77
3.3.4	<u>Instagram</u>	82
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXO A – Currículo mínimo de Artes Visuais, Secretaria de Estado de Educação, RJ	95

INTRODUÇÃO

Figura 1 - “*O pato*”, de Isadora e Ana, estudantes no Ensino Médio do Colégio Pedro II – Realengo II.



Fonte: Papel e barbante, 2014.

Começo essa dissertação lançando mão de algumas experiências no campo investigado que mais que memória afetiva, se afirmaram como marcos no conjunto de reflexões que conduziram todo o trabalho. Assim, o que poderia ser o que poderia ser apenas mais uma aula para um grupo de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, tornou-se uma experiência muito apropriada para o início do que buscamos para este trabalho. Neste encontro em questão, percebidas a resistência e dúvidas diante de alguns densos conceitos da Arte por parte dos estudantes, foi preciso repensar o percurso do encontro e o que estava planejado para aquela aula. Haviam tarefas e um programa oficial a cumprir, mas escolhemos subverter o caminho “planejado”. Em nossa conversa, a princípio todos muito desconfiados, permitimo-nos lançarmos numa trama de possibilidades.

Tínhamos à disposição materiais pouco nobres, como papéis e fios de barbantes, que no final das contas, abririam diante de nós um abismo de vivências e reflexões. Embora longe de responder aos insistentes porquês daquela proposta plástica, decidimos seguir na construção e desconstrução dos papéis – e com eles as nossas ideias, adesivando, como possível, o barbante.

Não houve final. De fato, as propostas visuais se concluíram e até receberam títulos carregados do humor juvenil. Mas esta proposta foi capaz de nos deslocar do espaço rígido dos conteúdos e do currículo para um lugar onde a palavra e reflexões contidos neste texto esperam criar um vislumbre, ainda que enevoado, das experiências visuais que insistem em nos afetar e potencializar as rotinas pedagógicas, transpor a lógica representacional e a dependência do visível em relação à palavra, chegando finalmente nos efeitos e invasões das imagens na escola.

Rancière (2012) afirma que a imagem nunca é uma realidade simples, afinal, vinculam e desvinculam o visível de seus significados, produzem e frustram expectativas nas possíveis leituras que venham a ser feitas.

Por isso, a dimensão da alteridade¹ busca perpassar este trabalho e apresentar a participação da arte, e esta no contexto da educação na atualidade, como campo que considere as questões que dizem respeito ao outro e assim fortalecer as reflexões sobre as imagens visuais nos cotidianos escolares, suas criações e percepções.

¹ A alteridade amplia as compreensões sobre as imagens quando coloca em foco os efeitos que exerce no outro, no que sente e como sente. Não se reduz somente ao que elas possuem de visual, mas admite o não-dizível, o dizível e o indizível (RANCIÈRE, 2012, p.16).

O tema desta pesquisa, como explicita o seu título, é a relação cotidiana do Ensino de Artes Visuais com a Educação em Cultura Visual² no *espaçotempo* (FERRAÇO, 2007) escolar, compreendido como território formulado pela potência da presença dos estudantes e de suas intensas interlocuções com seus coletivos e com as imagens visuais que veem, produzem, estudam e pelas quais, de uma forma ou de outra, são alcançados. Interlocuções assentadas sobre a produção permanente de sentidos e sobre a eloquência da presença, presença desses protagonistas da cena escolar e das imagens visuais, da arte e da cultura visual que a contém entre tantas e tantas imagens.

O ponto de partida para a escolha e desenvolvimento deste tema se deu pelo fato de perceber a cada aula e encontros com os estudantes das turmas sob a minha responsabilidade, crianças e adolescentes, a necessidade de um olhar mais próximo da concretude de suas necessidades enquanto leitores, consumidores, produtores e alvos de imagens visuais. Certamente que quase a totalidade desses jovens e crianças desconhecem a possibilidade de enfrentamento e interlocução com as imagens visuais de modo mais atento e em tempo mais pausado que os contatos ultra rápidos que a vida atual impõe. Embora de algum modo já leiam as imagens, raramente em suas leituras, ultrapassam as mensagens impostas pelos autores dessas imagens.

Assim, a pesquisa proposta nasce dos interesses pelas imagens, analisando como circulam e se articulam nos cotidianos de professores e estudantes, se valendo também das possibilidades de oferecidas pela mediação de ações artísticas em sala de aula, ou seja, o que as relações e interações com procedimentos de criação imagética de viés pedagógico, mas sem abrir mão da poética que muito pode contribuir com a compreensão da participação da Cultura Visual.

Na formação escolar, o investimento na exploração das potencialidades das imagens visuais pode contribuir com as leituras críticas e autônomas das imagens visuais.

O uso de imagens visuais na pesquisa será, portanto, tão importante quanto os textos. Seja como fonte de informações, seja na realização de ações investigativas ou na construção final da dissertação. Pois, no processo proposto, são compreendidas como objetos da cultura e das análises que se pretendem realizar.

² Dias (2011, p. 50) apresenta o termo como campo de estudo associado “aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento entre elas destacam-se a educação, sociologia, antropologia e geografia... com intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem que afetam os sujeitos em seu cotidiano”.

O campo da investigação do qual são extraídos os principais subsídios para a pesquisa é o cotidiano escolar, de onde foram coletados as experiências como professor de Artes Visuais, desde 2009, os quais são consequências da observação e vivências em instituições públicas de ensino, a saber, Colégio Pedro II (Unidades São Cristóvão I, Humaitá II e Realengo II, no Rio de Janeiro – RJ), e nas Unidades Escolares do Estado do Rio de Janeiro (Escola Estadual Prof.^a Sarah Faria Braz e no CIEP 208 Alceu Amoroso Lima, em Duque de Caxias – RJ). Tais instituições integram uma rotina semanal de trabalho, as quais abastecem o cotidiano de experiências diversas, e torna inevitável não sentir seus sabores e por elas ser afetado. As vivências neste chão contribuem para as observações as elucidações e reflexões advindas do locus específico das aulas de artes, seus programas e atividades, bem como as múltiplas redes de sentidos e presenças que as entrecruzam e dão corpo ao locus escolhido.

Estas escolas apresentam realidades profundamente distintas, dada sua localização geográfica, pensamento pedagógico e condições diversas, no entanto, atento às suas particularidades, não me furtarei da menção das imagens visuais e vivências artísticas experimentados nestes distintos espaços durante o percurso deste trabalho. Elas compõem a busca em perceber as intervenções, efeitos e afetos pensados e repensados durante este trabalho.

Para além de uma imagem de planura e repetição das atividades pedagógicas, um mar de acontecimentos tornam cada dia uma sucessão de acontecimentos singulares meio ao numeroso e volumoso conjunto de práticas (CERTEAU, 1994) dos protagonistas do espaço escolar, os estudantes e seus professores.

O percurso da pesquisa tem sido calçado em vários elementos constitutivos do ensino das artes visuais e da própria escola a qual, a despeito de qualquer pretensão de ordenação ou disciplina de sua aparência é eivada de imagens visuais. Imagens que avançam sobre e sob as assepsias institucionais de suas visualidades e produzem efeitos e interações pedagógicas ou formativas. E é exatamente esse aspecto que interessa perscrutar a favor do fortalecimento de fontes que por meio da Cultura Visual contribuam com a atualização do Ensino das artes e dessa forma corroborem com a sintonização da Educação nos tempos de hoje.

A metodologia aplicada a esta pesquisa é uma composição de diversos partidos de investigação de revisão bibliográfica, coleta de imagens, depoimentos, documentos e acontecimentos no campo investigado, ou seja, etnografia escolar e pesquisa no/do cotidiano, as escolas e nestas o ensino das artes visuais.

O autor Fernando Hernández, nas publicações sobre a Cultura Visual, perpassando nossa construção textual, exerce influência teórica neste trabalho, ao apresentar as vivências e as experiências

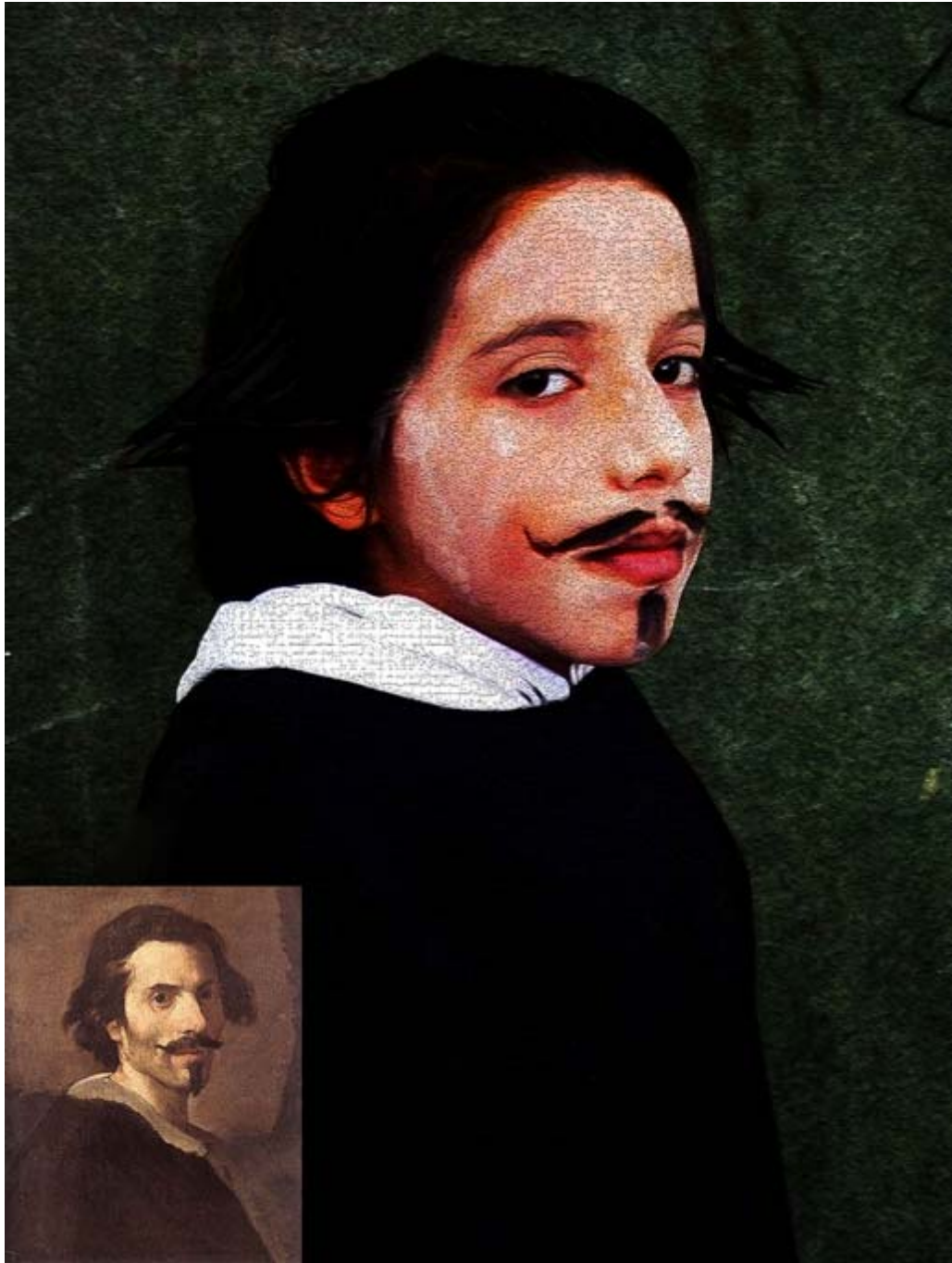
pedagógicas desenvolvidas, e revela as tentativas de desconstruir mitos no ensino da arte nos diversos ciclos e anos de formação da educação básica. Sua proposta educativa por meio de projetos de trabalho norteia muitas de suas reflexões no que apresenta como possibilidade na formação cidadã da atualidade e é um dos principais autores utilizados durante o percurso investigativo.

A observação do cotidiano escolar é aqui norteadada pelo contexto da oficialidade da produção de conhecimento a partir da produção visual estudantil, ou seja, a escola em seus contextos diversos determinou o eixo central dos procedimentos metodológicos. Sendo assim, trata-se de uma rede metodológica com a qual se pretende encontrar mais que possíveis soluções para algum problema destacado, contribuir com o panorama atual de estudos das práticas curriculares (oficialidades e criações cotidianas) no universo do ensino das artes visuais.

Muitos questionamentos impulsionam a pesquisa constantemente, como por exemplo, os interesses dos alunos, os percursos possíveis e nunca feitos outrora, a produção de sentidos mas também da presença e sempre a reflexão sobre a prática pedagógica que provoque partilha mais afetuosa entre as imagens, as artes e os estudantes. Propõe-se uma possibilidade de troca de conhecimento que produza o fortalecimento da interação aprendiz/aprendido, numa perspectiva que convida o professor a permitir-se redirecionar seus percursos e escolhas feitos outrora.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Figura 2 - Fotografia e Barroco no 8º ano da Escola Estadual Profa Sarah Faria Braz



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Nesta direção, uma proposta artística que considere a leitura de imagens, pode abastecer o repertório poético dos estudantes de infinitos elementos e códigos visuais presentes nas obras de arte ou visualidades cotidianas, seja num olhar fotografado ou numa escolha de cores, mas vale acrescentar que esta perspectiva pode proporcionar a apropriação destes recursos na construção de conhecimentos que despertam curiosidades e desconfiças e fortalecer as concepções individuais do estudante. Escapa assim, da perspectiva vazia e meramente representacional do ensino de artes, e ocupa-se de outros modos de ver tão potentes que transbordem e evidenciem nas produções os efeitos dessa presença, conforme será desenvolvido adiante.

Este trabalho objetiva pensar os usos e abusos das imagens no contexto do ensino da arte, problematizando seu fluxo e articulação nos cotidianos, bem como considerar múltiplas interações, leituras e mediação, para contribuir de alguma forma, por meio do aprofundamento da exploração das potências e papéis das imagens visuais na educação.

Visa também apreender a fluidez das visualidades que tanto se prezam na aula de Arte e que sob a perspectiva da pesquisa aqui apresentada, provocaria o professor a ampliar o olhar e aproveitar mais os textos imagéticos que se apresentam em todo lugar, e assim abrir espaço para verbalizar o visual e visualizar o textual (GIL, 2011), articular as relações entre visível e dizível (RANCIÈRE, 2012, p. 16), e serem mais produtivas para a formação dos envolvidos.

Para tanto, a princípio, convém considerar a conceituação da imagem e do mundo contemporâneo como rede dinâmica e aguda de fluxos imagéticos, para além do mundo da arte. Isto configura o desafio que provoca professores e estudantes, frente às demandas que os cotidianos e a cultura visual da atualidade proporcionam, sem deixar de perceber e questionar as imagens que consideram e escolhem neste processo.

A imagem ou redes de imagens da cidade fluem como discursos instituintes e, com absoluta pregnância, se estendem por todo o planeta e açambarcam todos seus habitantes, se não sempre e ao mesmo tempo, em algum tempo e em algum espaço, por mais fugidios que sejam estes. (VICTORIO FILHO, 2012)

As imagens visuais nos cotidianos comumente estão impregnadas de discursos e ideias, atravessam tempos e espaços, como se observa nas mídias, por exemplo.

O acontecimento da imagem na percepção pode incorporar diversos códigos ao repertório do espectador, para que finalmente leituras sejam realizadas. Ou seja, ler uma imagem, embora atravesse vias subjetivas, separa a atividade da passividade (RANCIÈRE, 2012, p. 16).

Quando se compreende que os modos como se vê e se sente pertencem aos códigos da dominação e sujeição, a leitura emancipada, crítica e autônoma coloca em suspensão estes mesmos modos de ver e de sentir. O estudante passa a questionar conceitos, dilatar posições, transbordar percepções e como afirma Rancière (2012, p. 17), “relaciona o que vê com muitas outras coisas [...], compõe seu próprio poema com os elementos que tem dentro de si”.

Certamente, é importante observar as relações entre aspectos formais e expressivos da imagem, suas perspectivas formalistas e racionalismo, em leituras. Ou seja, considera-se que o alfabetismo visual propõe analisar a sintaxe visual da obra de modo a apreender os elementos básicos da visualidade: ponto, linha, cor, forma e composição. Mas não é só isso. Há um repertório particular em cada estudante que os coloca numa posição nada passiva diante das imagens.

Olhar é uma ação que torna possível observar, selecionar, comparar e interpretar, conferindo ao que vê uma interpretação ativa [idem] diante das visualidades que o cerca.

A polissemia e experiência dividem um mesmo espaço. Ler imagens não é algo constante ou fixo, se refaz ao longo do tempo e abarca muitos significados e nos espaços pelos quais circula e flui, as imagens visuais significam seus sentidos na estruturação e articulação social na qual se deram sua criação e leitura. Assim como um texto, as visualidades também são da autoria de seus leitores e/ou fruidores, aguardando serem lidas, num fluxo intenso de interpretações, pulsando conforme o repertório de quem as vê, produz, da sua abrangência e suas relações com o cotidiano no qual foram criadas e se destinam.

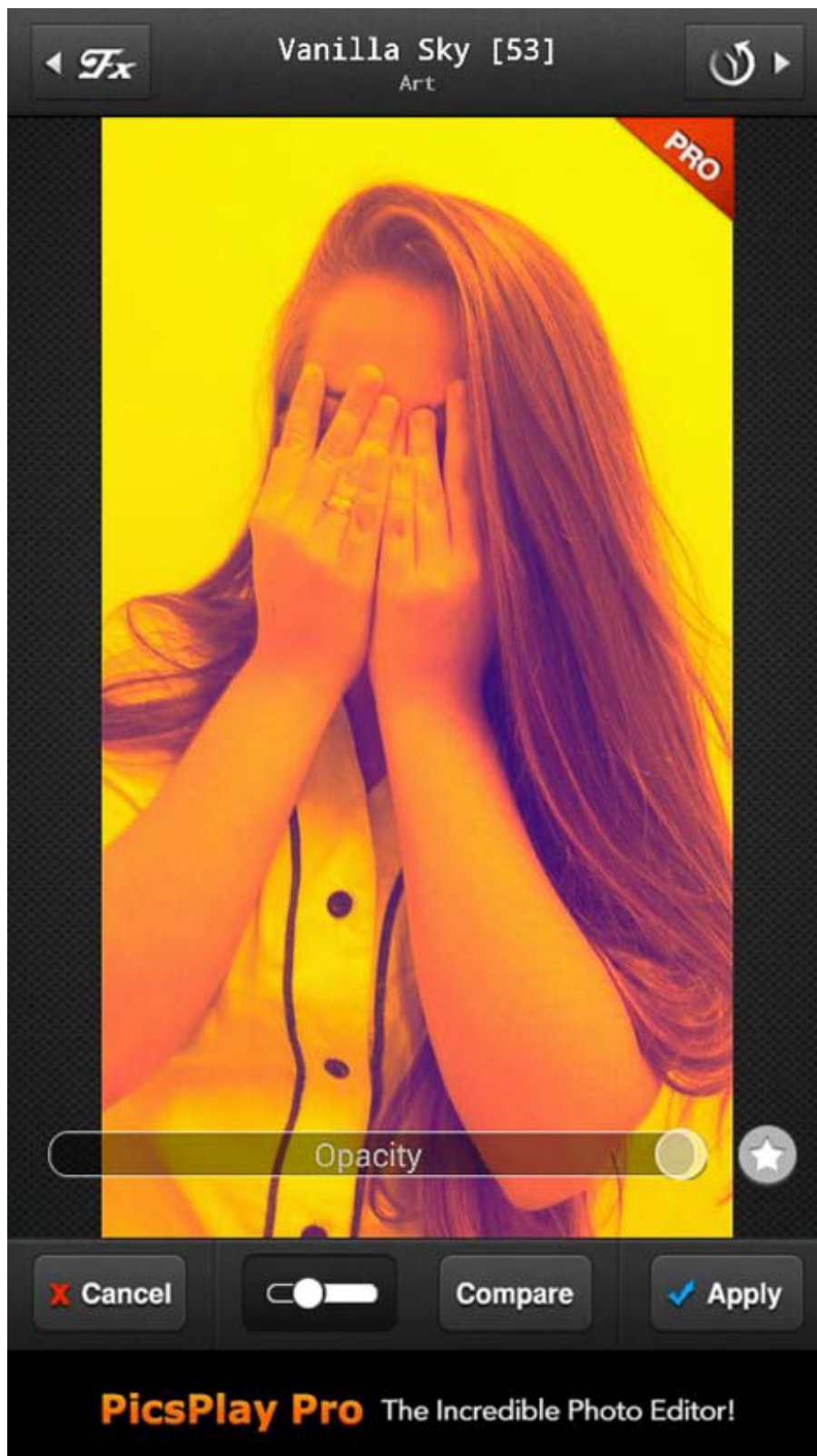
É curioso perceber como os estudantes, outrora resistentes à utilização dos códigos e recursos visuais propostos na aula de arte, tornam-se firmes defensores de suas próprias produções e se apropriam tão intensamente das cores, formas e demais elementos presentes em seus trabalhos.

Figura 3 - Selfies em Cores Puras dos estudantes da turma 904 do Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 4 - Selfies em Cores Puras dos estudantes do 9º ano do Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

No mundo contemporâneo, as imagens agem como um poderoso elemento articulador das relações sociais, numa rede intensa de fluxos, na medida em que fortalece e marca pertencimentos e trânsitos sociais. Sua proliferação é tão intensa que estudá-las dispõe um campo ampliado para discussões e interrelações a serem pensadas e construídas, alargando os limites de análise para o contexto social, educacional, religioso etc., na mesma direção em que seus autores resignificam o mundo com uma gramática visual, embora complexa, legível e comunicativa. O objeto de estudo não se restringe aos limites do mundo das Artes Visuais e das narrativas dominantes, mas abrange a publicidade e suas campanhas, moda, sites e blogs, programas de TV, cinema, jornais e revistas, e inclusive, o material que aluno traz para a sala, ou seja, tanto o repertório estético do professor quanto do aluno.

A educação escolar sofre influência do contexto social no qual se encontra. No Ocidente, por exemplo, a primeira narrativa que configura suas ações, emanava do Iluminismo, projetando a cidadania, após a Segunda Guerra Mundial, soma-se à narrativa anterior às ideias de democracia e liberdade, chegando ao discurso atual, de mercado, que furta a experiência a favor das ambições individuais. O valor simbólico cede espaço ao desejo de consumo, ao prazer em ter. Pensando em artes visuais, os usos da imagem servem para inculcar ideologias, saturando a visão de ideais de beleza, apelando para os sentidos e legitimando valores e crenças.

As imagens convencionais, cotidianas, também veiculam seus saberes, mas na contemporaneidade isto ocorre de forma ainda mais aguda. Embora tais narrativas circulem na atualidade, é importante ressaltar que elas não respondem às necessidades da educação, visto que o mundo em que vivemos é mutável e incerto. Narrativas dominantes não alcançam a raiz das necessidades dos estudantes e não considera suas inquietudes ou mesmo seus saberes e modos de ser e estar no mundo (HERNANDEZ, 2007, p. 14).

As imagens sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição. Ademais, ao apelarem para os sentidos e as emoções, as imagens exercem profunda influência. Ao mesmo tempo, os espectadores detêm o poder de negociar e/ou resistir a significados dominantes, bem como de criar seus próprios significados. (MARTINS E TOURINHO, 2011).

A experiência visual admite diversas interpretações, transita entre os campos de comunicação, mídia, cultura e arte, não assumindo mais essa ou aquela representação visual ou identidade tradicional, mas apresenta-se fotograficamente, cinematograficamente,

televisivamente, impressa, digitalizada... Numa perspectiva multilinguística, interdisciplinar. Torna-se intertextual e polissêmica, provocando *literacidade*³ não estática ou restrita. Olhar não é uma ação indefesa. Cada ser compreende e processa as informações considerando sua postura crítica e modos de aproximar o conhecimento adquirido de sua própria e complexa realidade.

[...] a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22)

A pesquisa pretende, por meio das perspectivas da Cultura Visual, e nestas as dimensões do outro presentes nas visualidades, contribuir com o fortalecimento e atualização do Ensino das Artes Visuais.

Pretendemos iniciar o registro dissertativo da pesquisa com uma reflexão sobre um elemento central do trabalho, as imagens visuais e sua persistência nas artes, a partir do destaque do seu poder cultural e conseqüente relevância na formação escolar. Assim será importante descrevê-las como ato da consciência a partir das postulações de Sartre (1996), as quais lhes confere algo de potência e espontaneidade por habitarem também no campo do afetivo, e sua significação se dar também pelo impulso da própria ação dos sujeitos, em certa proximidade existencial da matéria de algo. Imagem e experiência estética cabem no afetar e deixar-se afetar, intercâmbio que faz o pano de fundo da relação pedagógica nas artes.

³ Entende-se por literacidade, a capacidade do indivíduo de se apropriar de certa informação e com ela desenvolver seus próprios conhecimentos. O termo é utilizado pela autora Isabel Capeloa Gil em sua obra *Literacia Visual* (2011).

Figura 5 - Elaboração de proposta visual durante a aula de Arte



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Com certa frequência, emerge o questionamento dos alunos das razões e indagações de “estudar arte” e da sua utilidade. Desde 2009, quando comecei a lecionar arte em escolas públicas, percebo que há em alguns estudantes certa resistência quanto à disciplina, seus meios e ações. Alguns relatam ter vivenciado experiências mecânicas nas quais não conseguiram perceber alguma interferência positiva em seu cotidiano, não gostaram do que se propôs a ser criado em aula, dizem ‘não saber desenhar e pintar’ ou não enxergaram ‘sentido’ no que estavam realizando. Ouvir os estudantes tenciona o professor para uma postura que busque de alguma forma alcançar tais expectativas de um modo que, principalmente, não se sobreponha à diversidade de opiniões, mas tenha ações pedagógicas que inspirem ao conhecimento de outras formas de pensar e perceber o mundo, neste caso, por meio das visualidades que arte promove. Este é o cerne do debate, da arte não como conceito, mas como questão, ou seja, antes de tudo deve ser experienciada, como enigma a ser visto. (HEIDEGGER, 2010, p.201).

A origem da obra de arte e do artista é a própria arte (idem), assim em sala de aula, reflexões são possíveis para além da manufatura ou da necessidade de determinar serventia aos objetos artísticos. E o ato criativo não se deixa prender por uma definição específica ou suposta adequabilidade, pois não se consegue dizer ou resumir tudo sobre arte. A arte “conduz”, como afirma o autor, para um abrir-se ao mundo inaugurado pela obra (ibidem).

As mencionadas dúvidas a respeito do sentido e da presença da arte já são matéria, portanto, a ser aproveitada na realização da pesquisa.

A partir da década de 1950 as fronteiras estabelecidas e as separações do mundo moderno se enfraquecem, são saturadas, proporcionando outras leituras em tudo o que diz respeito ao fazer artístico a abrirem-se as fronteiras para outras visualidades. Vêm à tona as ambiguidades e complexidades que constituem a natureza humana (MAFFESOLI, 2012, p. 6).

A verticalidade do mundo é substituída pela ideia de rede e as coisas não estão mais contidas em áreas fixas ou limitadas. O indivíduo começa a se compreender e ser compreendido dividido, fragmentado, multirreferenciado e em infinitas conexões. O artista agora faz uma foto sem ser fotógrafo, cria conceitos sem ser filósofo. Transborda para o som sem ser músico. A identificação do artista se torna muito mais intensa e as artes, até então entendidas em linguagens diversas se confundem, interligam-se, perdendo suas fronteiras, sob o esgarçamento das identidades, chegando ao ponto de dificultar a conceituação do que seria arte, não se podendo mais fixar a legitimidade das ideias a partir de conceitos. Sobem à tona da visibilidade todas as interioridades, ou imagens negadas, reprimidas ou interditas. Ideias de atravessamentos perpassam a arte.

Esse velar/desvelar imagens na arte evoca o caráter potente da experiência com uma obra. Não restrito ao âmbito dos materiais e suportes, mas a vivência em si, que passa e pode ser retomada pela lembrança, recorrendo à memória (ou às memórias). Assim, observada na perspectiva da experiência, do sensível e da ideia, a imagem admite o desconhecido e o inesperado. E, por esta razão, entre tantas, torna-se relevante a reflexão sobre os modos de ver e sua importância no âmbito do Ensino da Arte. Modos de ver como permanentes exemplos de ampliação de conhecimentos que avançam dos interesses e condições culturais à experiência estética alargada para além das representações conceituais.

Desses avanços, podemos compreender arte não estritamente como algo para ensinar, pelo menos da forma que a tradição educacional ocidental sempre impôs, mas, objeto e experiência dispostos à relacionar sentidos, levar em consideração as sensações mas também a presença, ainda que numa relação um tanto obscura, na qual a presença da obra em face e conexão com o fruidor evidencia possibilidades diversas de se perceber a vida.

Aprendizagem e ensino que conta com a produção da presença, faz escapar das programações e previsibilidades, desarticula os dispositivos categóricos e apaga fronteiras. O tempo de hoje, tempo das visualidades, evidencia nas imagens, de forma nem sempre explícita, mas eficaz e sorrateira, a potência da arte.

1 IMAGENS

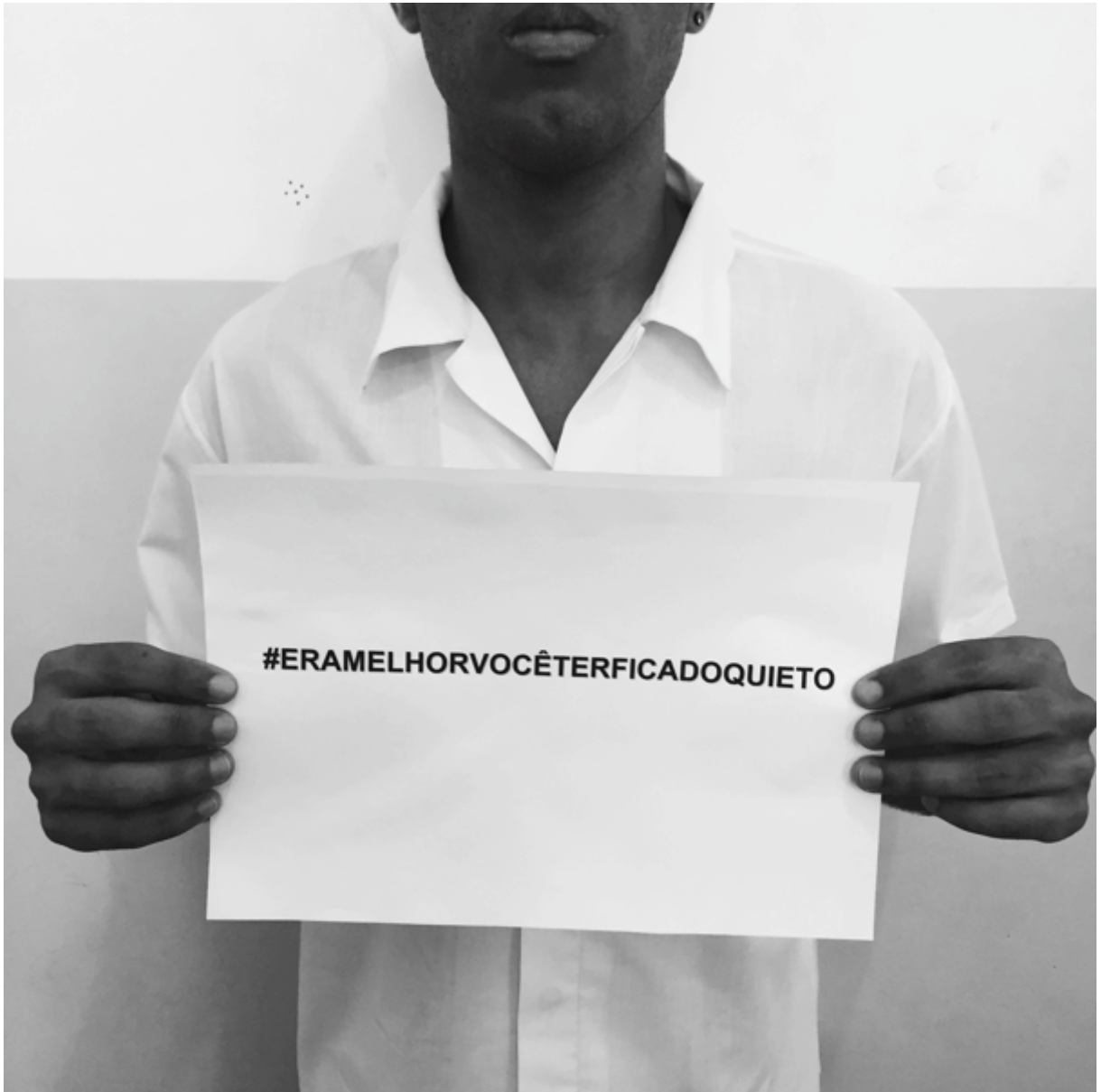
Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes, como aponta Nancy Pauly (2003), terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-econômicos. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25)

Figura 6 – Projeto #prontofalei, 1º ano do Ensino Médio, Colégio Pedro II – Realengo II



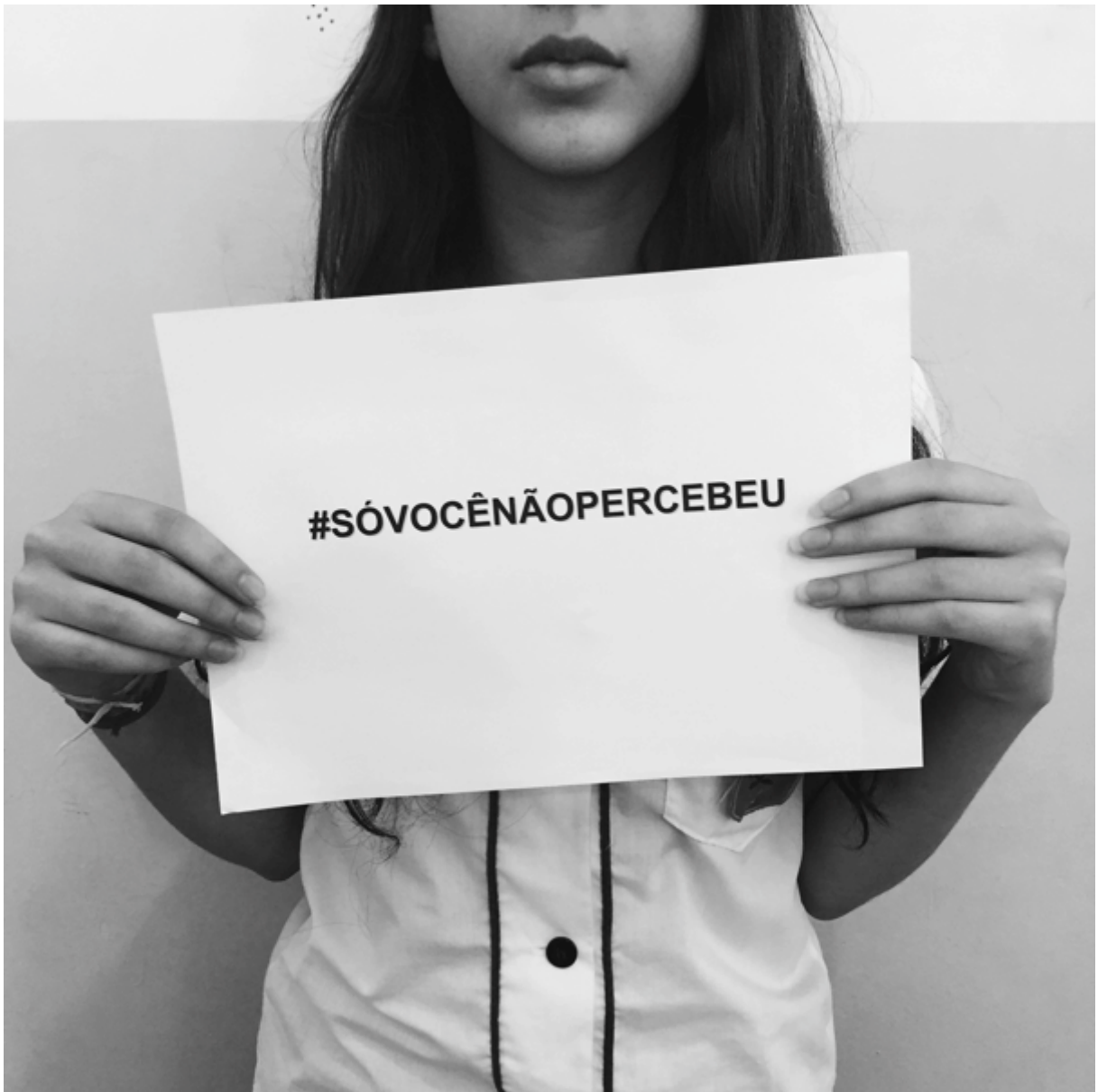
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 7 - Projeto #prontofalei, 1º ano do Ensino Médio, Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 8 – Projeto #prontofalei, 1º ano do Ensino Médio, Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

As trocas experimentadas no contexto da sala de aula e em todo o espaço de convivência escolar são diversas e, em seus relevos, interferem nas descobertas de todos os envolvidos nos processos pedagógicos. Embora, seja importante dizer que o que se vive na escola não se restringe ao acadêmico e pedagógico; as relações ali são antes de tudo relações humanas.

As dinâmicas do “afetar e ser afetado”, “o deixar-se afetar”, em Deleuze (2002), aparecem em todo o percurso do projeto “#prontofalei”, desenvolvido pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, do Colégio Pedro II em Realengo, onde leciono. Ao circular pelo colégio com estas frases intrigantes, o incômodo que provocaram com seus corpos imóveis diante de colegas e professores, soava como o que o autor fala sobre se conjugar com outra coisa, deslizar por entre, introduzir-se ao meio e impor ritmos na participação provocada com a ação poética. Incômodo que entrecruza a palavra, a presença de seus corpos, os olhares e as frases provocativas.

[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que define um corpo na sua individualidade. (DELEUZE, 2002, p.128).

A noção de alteridade pode ser contemplada nos postulados que evidenciam e colocam em foco a existência do outro e suas subjetividades como parte deste trabalho, que propõe por meio de afirmações verbais e corporais um encontro de subjetividades, pelas quais pudemos perceber mudanças significativas frente às resistências relatadas no início deste texto.

A partir desta reflexão, sobre as imagens visuais, este capítulo busca pensar sobre como se apresentam, seus contextos, quais efeitos produzem em que as lê, e assim, vislumbrar um panorama conceitual cuja atualidade servirá de norte à pesquisa. Para tanto, buscaremos localizá-las conceitualmente e filosoficamente, bem como refletir a respeito dos sentidos da Educação e da presença do Ensino de Artes Visuais nos seus processos de ensino/aprendizagem, em confluência com a Educação em Cultura Visual, buscando expor os argumentos que sustentem a pertinência da especificidade do estudo da arte e das imagens visuais no programa da Educação institucional.

Sobre o ensino das artes visuais hoje, pode-se ressaltar, dentre tantos outros aspectos, sua inevitável interação às outras áreas de conhecimento, de modo interdisciplinar, multidisciplinar e intercultural, relacionando os saberes e diálogos entre arte e educação e, acima de tudo com a vida cotidiana. A concepção de trabalho pela educação da cultura visual surge no Brasil no século XIX, evidenciando que as múltiplas representações visuais do

cotidiano podem estimular produção, apreciação e crítica das artes, desenvolvendo cognição, imaginação e consciência social (DIAS, 2011, p. 54).

Uma imagem pode admitir uma diversidade de motivações, quando consideramos suas qualidades, contextos e os repertórios de quem a produziu e daquele que a vê. A fartura polissêmica pode estabelecer diálogos entre espectador, artista e obra, num fluxo contínuo e instigante, revelando a abrangência e potência simbólica do universo imagético. A fluidez das imagens no cotidiano, perpassa por muitas áreas de conhecimento da sociedade, inspira olhares sobre o mundo, e por isso, o Ensino da Arte é constantemente desafiado quanto ao seu papel frente a estas possibilidades.

Pensar as imagens nos dias atuais é deparar-se com sua proliferação veloz, aguda e voraz frente à intensidade, na mesma medida, que são produzidas e consumidas. Desse modo, a Educação é desafiada, diante dessa predominância imagética contemporânea, a compreender suas consequências e possibilidades que abarcam, sendo fundamental a reflexão constante diante delas.

Neste trabalho, compreende-se como imagens visuais, toda obra instituída como arte, expostas ou abrigadas em museus, centros culturais e galerias, bem como desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, etc., mas inclui o que é produzido pelos alunos na sala de aula (imagens fundamentais na pesquisa), suas roupas e acessórios, e também, as publicações que circulam constantemente em redes sociais diversas, o *design* e suas peças de publicidade e propaganda, o vídeo, a música, o teatro, dentre outras linguagens visuais e artísticas.

O repertório de saberes dos alunos obviamente entra e faz a escola tanto ou mais que os conteúdos programáticos das disciplinas. Suas vivências, experiências e ideias são carregadas de imagens visuais. Por esta razão, é, sob muitos aspectos, exigido dos educadores disposição e abertura para a relevância dos seus saberes, do mesmo modo que convém observar que o fluxo de imagens nas culturas juvenis inclui tecnologias atualizadas, com as quais os estudantes normalmente lidam facilmente, e conhecimentos em rede que pode não ser acolhido pelo currículo tradicional. Dias (2011, p. 62) afirma que a “educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral”.

Figura 9 - “E se o Barroco fosse hoje?”, Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 10 - “E se o Barroco fosse hoje?”, Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Assim, seria necessário destacar mais uma vez que as imagens fazem parte do universo da produção cultural e do desenvolvimento simbólico humano por meios diversos como TV, jornal, cinema, *Internet*, objetos artísticos dentre tantos outros que propagam ideias, valores, padrões comportamentais e estilos de vida, e por fim, determinando identidades. Para Maffesoli (2012, p. 29), as imagens antecedem as palavras prenunciando um futuro, e sua relevância no processo educacional se dá no fato de serem produto e objeto das culturas. Inseridas no cotidiano (escolar ou não), as imagens apresentam-se nos tempos e espaços da vivência humana, construindo e representando percepções.

A palavra e seus efeitos tem a força de descrever o que o olho poderia ver, expressar o que jamais verá, obscurecer ou esclarecer uma ideia. As imagens, formas visíveis, fazem proposições, convites que podem vir ser compreendidas. Embora não sejam exclusivas ao visível, as imagens também são colocadas em relação com o dizível, mas, a palavra dita pode exibir uma visibilidade capaz de cegar (RANCIÈRE, 2012, p. 15, 16).

Por esta razão, cabe nestes tempos, assumir uma pedagogia que se posicione criticamente ao invés da postura acrítica e meramente reprodutiva. No que diz respeito às visualidades, podemos percebê-las como objetos de conhecimento e na mesma medida, produtoras e mediadoras culturais. É preciso discutir e pensar sobre as imagens, mas diante delas, não se deixar furtar do que sem as palavras são hábeis em provocar.

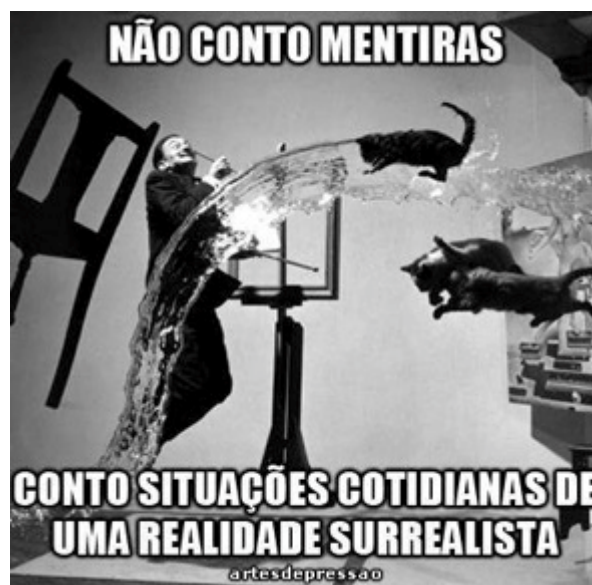
O ensino da arte na contemporaneidade provoca, por meio do fluxo tão intenso das imagens visuais, caminhos para que se desenvolvam situações pedagógicas que sejam capazes de estabelecer relações, elaborar e modificar os conteúdos educacionais tendo como ponto de partida a cultura visual, na qual as imagens são recontextualizadas, repensadas plasticamente pelos educandos e modificadas criticamente em seus primeiros significados.

Ou seja, o que chamamos de arte hoje, atravessa a própria vida e os meios visuais que nela se apresentam, numa inegável influência que ecoa na reconceitualização do ‘sentido da arte’, pensando-a como presença e não mais como representação. ‘Saber a matéria’ ou determinado conteúdo, não dá conta dos interesses dos que vão à Escola. O professor interessado em educação, e que deseje interpretar e responder aos afetos que tocam as subjetividades dos estudantes, deve se apropriar e mover-se entre outros saberes e maneiras de interpretar a realidade, de modo que superem o engessamento da estrutura disciplinar tradicional (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35).

É praticamente inevitável relacionarmos fenômenos imagéticos ou culturas das imagens à arte e à educação. Mais especificamente, partimos do princípio de que imagens são agentes de socialização ou, dizendo de outra maneira, agentes sociais da educação. (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.10)

As visualidades, enquanto formas culturais de ver e apreender as imagens visuais, incidem certa influência sobre os estudantes, de modo que forjam traços identitários e participam de suas formação. Inclusive, muitas imagens neste trabalho, difundidas em alta velocidade pela internet, são apresentadas pelos estudantes, nos permitem criar relações com o que conversamos nos aula. Certamente, qualquer controle desse fluxo não será completo, mas incluímos no corpo do texto essas impressões na busca por mais conexões e percepções de como o conhecimento pode ser estruturado e como está desenvolvendo.

Figura 11 - Arquivo de aula.



Fonte: Site Facebook, 2014.

A educação articula a produção de conhecimentos como ação inerente a vida, sempre dinâmica e significativa, tal entendimento conduz à compreensão mais produtiva do mundo em seus cotidianos. Sempre fez-se necessário discutir as ações pedagógicas e diante das demandas da contemporaneidade, é exigido mais que nunca (e necessário) refletir constantemente sobre as práticas educativas em todas as áreas. Ainda hoje, resultante dos problemas e desafios das escolas nos deparamos com abordagens dissonantes e aparentemente vazias, práticas pedagógicas apressadas, quase automatizadas, como que resultante das condições impostas pela velocidade e excesso de compromissos que constituem a educação formal. Aludimos às aulas que redundam em produções visuais quase gratuitas e insuficientemente exploradas. Atividades que sempre parece apenas objetivar ocupar o tempo burocraticamente. Lecionar Artes Visuais parece pertinente à formação humana quando torna possível uma interação clara e eficaz entre as discussões e caminhos que levam ao

reconhecimento da validade de qualquer produção de conhecimento, à facilitação de leituras e produções visuais, críticas valorização das interações entre as realidades do mundo e de seus cotidianos.

A cultura visual, como o termo sugere, entende que as interpretações visuais têm uma cultura, as quais afetam tanto o processo de produção como o de recepção. As imagens são construídas a partir de um repertório cultural, forjado no passado, e que, no presente, fixam e disseminam modos de compreender historicamente construídos. (NASCIMENTO, 2006)

O ensino contemporâneo das artes visuais ainda tem como referência às suas práticas, procedimentos oriundos de certos momentos da história da educação nos quais foi possível tentar atender às demandas curriculares daquele período⁴.

O Ensino da Arte está presente como componente curricular obrigatório no Brasil há mais de 18 anos, já recebeu diferentes nomenclaturas através dos tempos, como Educação Artística, arte-educação, ensino de artes, arte educação multicultural (DIAS, 2011, p. 52), por exemplo, que se reportavam às práticas e posturas pedagógicas diversas reelaboradas em função dos partidos teóricos que dominaram a Educação e respaldavam as suas políticas e práticas.

Atualmente, estudos recentes nos conduzem a novas reflexões sobre nossas práticas, oferecendo novas possibilidades de desenhar o modo de ser e de pensar tanto o professor quanto o estudante da/na atualidade. Essas reflexões provocam e instigam a repensar as ações pedagógicas que praticamos, de modo que a formação do cidadão assuma um caráter crítico e ativo, consistente e consciente de suas relações, consigo mesmo e com o mundo, apto para ler imagens, ainda que complexas, mas que não se torne refém delas e que não seja capaz de estabelecer diálogos e de construir seu próprio texto visual.

Os modos como o professor media e articula conteúdos que envolvam os aspectos mencionados acima em sua prática pedagógica, admitem hoje novas formas e novos meios de ser e fazer o processo de *ensinoaprendizagem* (FERRAÇO, 2007). Dentre os objetos de pesquisa que utilizo elegi como mais importantes, destaco as composições plásticas produzidas semanalmente nos encontros regulares nas aulas de Artes Visuais, o Currículo Mínimo de Arte elaborado pela equipe organizada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2011, e a proposta curricular de Artes Visuais do Colégio Pedro II para tentar desenhar um panorama que auxilie a realização produtiva da

⁴ O Movimento das Escolinhas de Arte, difundido em 1971 no Brasil e a criação dos cursos de arte-educação nas universidades, por exemplo.

pesquisa. Suponho que a exploração crítica dos documentos citados permitirá entender um pouco do pensamento oficial que norteia as proposições atuais do ensinar e aprender arte.

O ensino das linguagens de Artes Visuais, de Dança, Música e Teatro, no contexto estadual, nos leva a questionar como acontece o ensino/aprendizagem de tais linguagens, visto que cada uma reporta à graduação específica do professor de Arte, é bem difícil encontrar um professor habilitado nas quatro áreas. As Artes Visuais, na concepção das suas licenciaturas não abarcam todas as linguagens artísticas. O Currículo Mínimo de Arte do Estado do Rio de Janeiro afirma que não exige uma postura polivalente do educador⁵, e sim de integração, no entanto, vale ressaltar que nos concursos públicos recentes promovidos pela Secretaria de Estado de Educação, disponibilizando vagas para professores na área de Arte, somos avaliados também em conhecimentos específicos de Teatro, Música e Dança, além das Artes Visuais e seus pormenores. É sabido que professores de outras disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura e História, por exemplo, etc. lecionam Arte nas escolas estaduais, a fim de preencherem sua carga horária, comumente de 16h semanais, trazendo à tona a percepção equivocada do Ensino da Arte de que qualquer pessoa “habilidosa” ou com alguma formação ou interesse artístico seria capaz de dar conta de diferentes linguagens artísticas competentemente.

Dentre os problemas que desafiam a educação, e nesta o ensino das artes, além das questões afetas aos professores e suas formações o que mais interessa a esta pesquisa é oferecer informações que ajudem a criar e consolidar meios de intercâmbio com os estudantes de modo a que conquistem nos seus processos de formação, tudo de positivo e promissor que é oferecido pela diversidade cultural. Elementos facilitados pela justa mediação nas visualidades e produção imagética, fundamentais ao fortalecimento das subjetividades e laços coletivos presentes na educação da cultura visual.

As imagens visuais, como objetos de estudo das Artes Visuais, ao adquirirem formas e cores dispostas e organizadas por mãos que se aventuraram neste universo, seriam fruto de interações dedicadas e diálogos francos. Superando as resistências iniciais de muitos estudantes e a secundarização pelas direções e professores de disciplinas entendidas e defendidas como mais importantes, como Língua Portuguesa e Matemática, ou na ideia ultrapassada de que a disciplina Artes não “reprova”, nosso campo de estudo reserva

⁵ “Por fim, ressaltamos que, embora esta proposta apresente as quatro linguagens artísticas acima descritas, a sua obrigatoriedade se vincula apenas àquela na qual o professor de Arte possui formação específica, ainda que atividades das outras linguagens sejam utilizadas como estratégia de enriquecimento do seu trabalho em sala de aula.” Currículo Mínimo de Artes – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013, p.5.

surpresas, quase sempre ao longo do período letivo, conquistas são observáveis. Dentre os êxitos elencáveis e destacáveis, se pode apontar pré-conceitos derrubados e horizontes de saberes alargados, repertórios ampliados e interesses despertados. Encontro após encontro, enquanto se discutem questões que temos consciência de que não possuem uma única resposta ou possam ser reduzidas ao julgamento de certas ou erradas. A conquista de espaços e ambiente adequados junto à administração da escola, o simples gesto de escrever no quadro branco cada colocação, fomentadas por desafios como conceituar arte, onde está presente no dia-a-dia, quais suas possíveis linguagens, ou seja, evidenciar a valorização da participação da voz e da presença estudantil na realização da aula, despertam nos estudantes assentados, enfileirados, esperando pela “aula” e pela “matéria que vai cair na prova”, uma atenção especial e o senso de aproximação, conquistados por uma dinâmica, que me parece incomum no seu cotidiano escolar.

Figura 12 – Sala de Arte, Colégio Pedro II – São Cristóvão I



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Afinal, pensar com os estudantes nas razões pelas quais usam este ou aquele corte de cabelo, com determinada cor, discutir porque escolheram o caderno com tal estampa e por que gostam de determinada música ou som, e o que pode vir a significar um logotipo que veem todos os dias na TV, como venho observando na pesquisa, tem despertado durante os encontros, uma atenção e interesse que também são novos para mim, me refiro, não à curiosidade comum aos estudantes de qualquer geração, mas, às associações entre as imagens e as produções e vivências juvenis. Refiro-me a diversas turmas, alunos de diferentes faixas etárias. Realidades e experiências distintas da/na Escola Estadual e Federal, lecionando nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O uso de imagens na sala de aula – sempre reiterando a consideração a universalidade dessa presença – revela a matéria-prima do processo de compreensão dos elementos da visualidade que compõem o mundo, bem como sua participação na construção dos abrigos identitários, desvelando percursos novos para o entendimento da vida individual e coletiva, do passado, presente e futuro, e abusar desse uso possibilita um campo ainda mais ampliado para a compreensão das práticas educativas em suas relações com as culturas dos jovens estudantes e a apropriação desses últimos dos conteúdos oficiais. Aludo à ressignificações incansáveis. Ininterruptas e prazerosas.

No espaço educacional, lócus da minha pesquisa, procuro escapar de leituras ou interpretações que redundem em mera crítica às práticas do passado, ou demais avaliações sempre superficiais, mas tento compreender as concepções didáticas e pedagógicas, observando inclusive a minha prática, em relação com a complexidade de fatores que dão cor e forma ao acontecimento das aulas. Contudo, reconheço que a percepção que tenho do meu redor e da minha relação interna e externa com o que me afeta, sempre estará além das possibilidades de mapeamentos das experiências registradas na dissertação. Todos os caminhos em busca da compreensão deste ou daquele elemento ou acontecimento levará a alguma conquista de saber, nunca decisivo, nunca conclusivo, mas sempre útil. São caminhos que partem de diferentes pontos de vista, levando a uma nova tomada de consciência de si e do mundo.

Observo, por exemplo, que os repertórios pessoais dos alunos embora articulados e codificados, são configuráveis visualmente e, embora anteriormente não percebidos podem ser vistos e compreendidos como evocação à realidades particulares e significativas nas suas vidas. Refiro-me às imagens afetivas observáveis em fotografias publicadas, grafismos nos cadernos, trabalhos de artes, desenhos diversos, assim como nos corpos e gestos de seus autores.

As imagens podem não existir sem que haja um saber que as realizem como tal. No mundo contemporâneo agem, para o bem e para o mal, como um poderoso elemento articulador das relações sociais. Fluem de forma intensa nos mais diversos contextos culturais e sociais e desse modo marca pertencimentos e trânsitos identitários. Neste sentido, destacado o papel da imagem na vida cotidiana e seu estudo, ou o estudo das artes visuais, ganham força.

A sua proliferação é tão intensa que estudá-la em sua absurda quantidade e variedade exige amplitude cada vez maior para discussões e interrelações a serem pensadas e construídas, alargando os limites de análise para o contexto a qual pertencem no sentido em que seus autores resignificam o mundo com uma gramática visual, embora cada vez mais complexa, legível e comunicativa no seu espaçotempo específico. A imagem visual enquanto objeto de estudo não se restringe aos limites do mundo das Artes Visuais e das suas narrativas dominantes, abrange a publicidade e suas campanhas, moda, sites e blogs, programas de TV, cinema, jornais e revistas, corpos, gestos, embalagens, publicações diversas, performances individuais e coletivas.

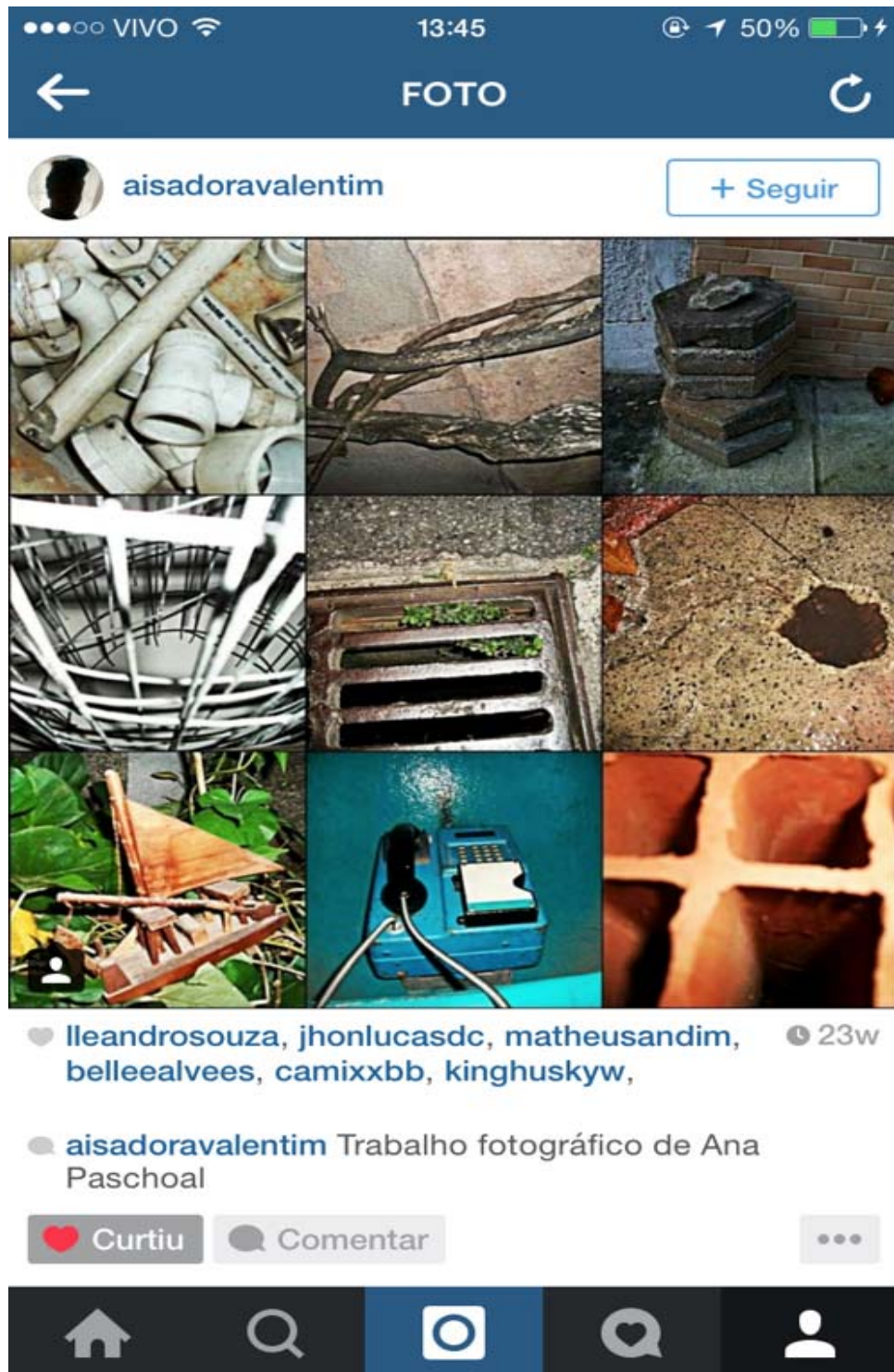
A experiência visual admite e implica diversas interpretações, percepções às vezes extremamente ativas, transita entre os campos de comunicação, mídia, cultura e arte, não assumindo mais essa ou aquela representação visual ou identidade tradicional, podendo se apresentar em mídias, formas e suportes variados, fotograficamente, cinematograficamente, televisivamente, impressa, digitalizada, etc. A imagem é inexoravelmente multilinguística, interdisciplinar e polissêmica, embora em cada criação e uso possa guardar fins específicos.

As imagens visuais produzidas em meio as aulas de arte permitem vislumbrar não a criação de um novo mundo, mas a criação do mundo presente e concreto dos estudantes e que algumas vezes contrasta gravemente com o mundo instituído pelas forças disciplinares da escola oficial. Instituição que em suas imposições interdita imagens exclui partes preciosas do imaginário e defende imagens nem sempre familiares ou autênticas na lógica da afetação dos estudantes, seja na arte, ou no cotidiano ordinário povoado por imagens nem sempre ordinárias.

As condições oferecidas pelas aulas, que envolvem objetivamente as experiências estéticas, proporcionam deslocamentos dos olhares e dos modos de realizar tarefas e exercícios. Isto decorre favoravelmente em novos olhares e novas visualidades em função da nitidez, do contraste, das cores, iluminação, recortes visuais, bem como histórias de vida, afetos, desejos, autorrepresentações, representações coletivas e demais aspectos vitais à

formação humana que são carregados de sentidos e em constante diálogo com tudo que envolve os estudantes e suas escolas.

Figura 13 - “Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 14 – “Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 15 - Cotidianos “Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II



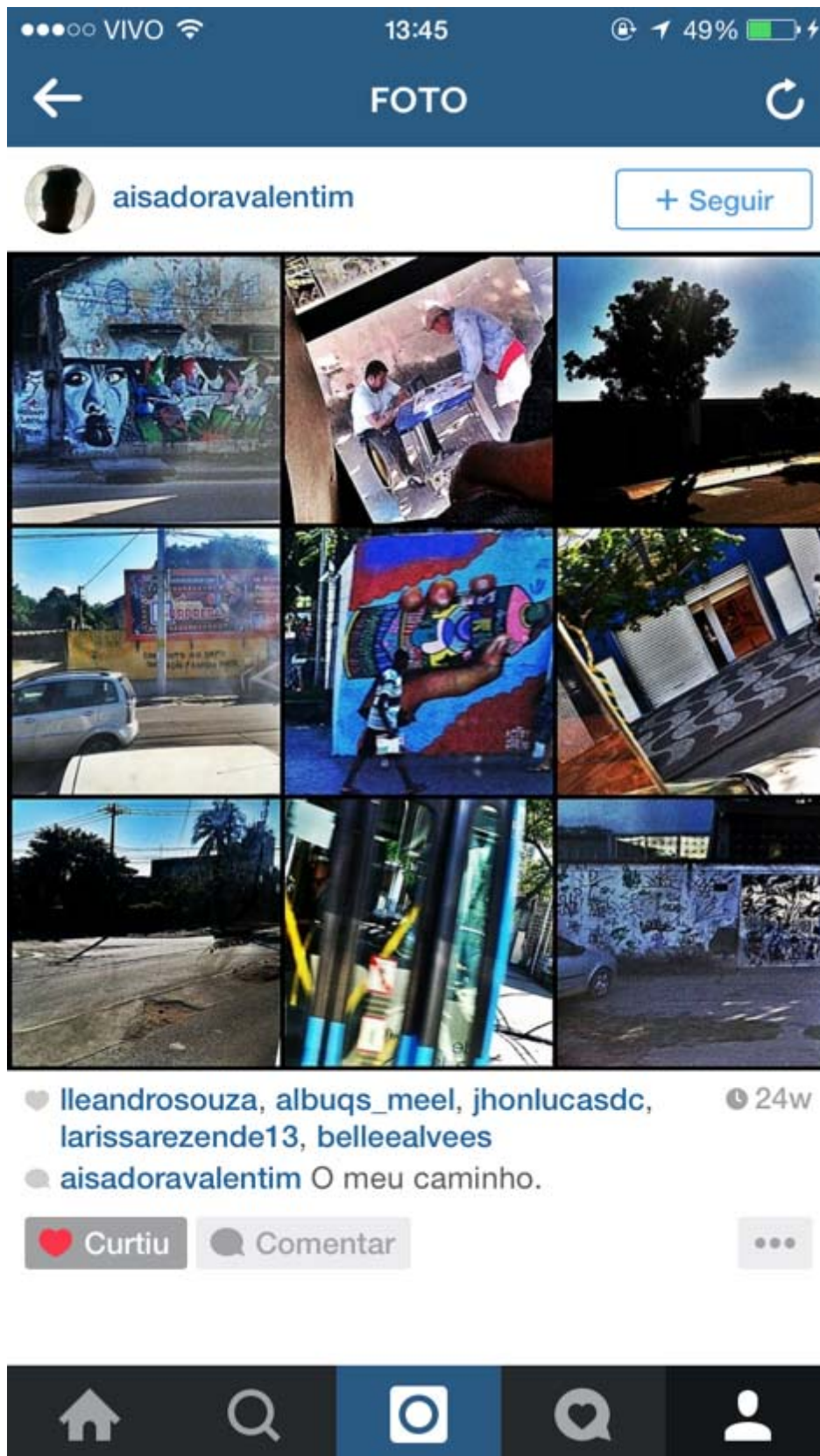
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 16 - “Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 17 - “Cotidianos”, mapeamento de caminhos diários dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Colégio Pedro II, Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

2 SENTIDOS E PRESENÇA

Diante de uma obra de arte experimentamos um prazer que não tem nenhuma relação com o fato de termos comido bem, de ter ganho dinheiro, de ter dormido com alguém. (CASTORIADIS, 2009, p.117)

Figura 18 - Produção visual dos estudantes no Ensino Médio noturno do CIEP
Darcy Vargas



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Problematizamos a tensão entre a atribuição de sentidos e o presença. Tendo como referência os autores Cornelius Castoriadis e Hans Ulrich Gumbrecht, procuramos evidenciar como a atribuição de sentidos, em muitos importantes momentos do estudo e produção poética das imagens, prejudica a exploração maior da força da presença.

Partimos da hipótese que a obra poética, artística ou não, tem força que pode superar a mediação da palavra, ou seja, da afirmação de sentidos que obliterariam a eloquência da presença. Sobre a presença, buscaremos discorrer sobre a sua importância na interlocução com a produção poética nas artes visuais contemporâneas.

Apontamos a utilidade dessa argumentação como perspectiva para problematizar as alteridades na Cultura Visual e defender o investimento na elucidação do universo das imagens visuais como elemento de formação humana em sintonia com os tempos de hoje. Entendemos que o estudo equalizador entre as imagens visuais e as obras de arte visual, e pensar o que está em jogo e como ocorrem suas leituras, favorece a autonomia dos indivíduos e o melhor aproveitamento do mundo das artes com menor risco de sujeição às hegemonias culturais.

[...] a história dessa vocação hermenêutica começa com a modernidade quando a afirmação do cogito cartesiano se reproduz em inúmeras dicotomias [...], nas quais o primeiro pólo (sentido espiritual interpretação) sempre tem privilégios... (GUMBRECHT, 2010, p.8)

2.1 Sobre a atribuição de sentidos

O ‘sentido’, conforme define o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000) pode ser tomado na acepção tanto da capacidade de receber sensações (via os órgãos dos sentidos) quanto da capacidade de receber e ter consciência dessas sensações e em geral, das próprias ações. Para a filosofia moderna, é chamado mais frequentemente de intento ou reflexão. Entendendo que a reflexão se daria também mediada pelas palavras, a criação de sentidos se afastaria da imanência da presença, ou do acontecimento percebido sensorialmente e, de certa maneira, afastado pela sua tradução por meio das palavras e enunciados, sem os quais, o pensamento não seria possível. Assim, sentido e presença se afastariam, mas não se polarizariam. O questionamento que segue é sobre quando a atribuição de sentidos pode furta a experiência diante da eloquência dos objetos “presentes” sobre os corpos humanos.

Se atribuímos sentido a alguma coisa presente, isto é, se formarmos uma ideia de que essa coisa pode ser em relação a nós mesmos, parece que atenuamos inevitavelmente o impacto dessa coisa sobre o nosso corpo e os nossos sentidos. (GUMBRECHT, 2010, p. 14)

Tanto no aspecto das sensações do corpo, quanto nos caminhos do significado, expressos pelas palavras, que buscam decodificar, ordenar e instituir a realidade, a experiência estética convoca significações polissêmicas. Razões e motivações de ser e fazer arte perpassam e entrecruzam os anseios que movem o humano e suas relações com o corpo e com o espaço ao longo da vida. A produção de conhecimento, meio à produção visual no âmbito da escola, desvela possibilidades de criar o mundo superando os limites que a estrutura disciplinar, mesmo não esgotando em termos de aproveitamento pedagógico, ainda insiste em limitar.

As vivências diante das imagens seriam uma janela aberta para o caos⁶, como Castoriadis apresenta, ou seja, transportaria o ensino de arte hoje para o lugar da desordem, para o campo do desconhecido e do imprevisível, para o lugar da possibilidade, diria pedagógica, onde não se encerrariam a produção de sentidos, mas aproveitaria a potência da presença para além da limitação programática do tempo/espaço nas fronteiras da sala de aula e da constante atribuição de sentidos e significados.

A elaboração da natureza e os sentidos a ela conferidos são alcançados também pela ourivesaria da palavra. Por meio da fala, opera a vida. Não negamos isto. No caso das imagens visuais, o espectador é partícipe fundamental da realização da obra, e comumente recorre ao uso da palavra, para reagir à ela. Seus significados, sua apreensão, se rendem às variações da manifestação visual, na ênfase em determinados elementos, compreensíveis ou não, e na sua manipulação pela técnica utilizada.

Por meio da palavra também pode se atribuir modificações e interpretações particulares, subjetivas, nos quais são construídos sentidos, conceitos e sinais. O utensílio verbal, a palavra propriamente dita, toma materialidade, ganha “carne”, e em seu estranhamento determina aquilo que supostamente não se pode ver. A questão é quando esta busca incessante por justificativas sufoca, interrompe e interdita a experiência.

⁶ “Para os seres humanos o caos é geralmente recoberto pelas instituições sociais e pela vida cotidiana. [...] a grande arte dilacera as evidências cotidianas...” (CASTORIADIS, 2009, p. 104). Como ímpeto da vida, é incontrollável, escapa.

Em meados da década de 60, durante os esforços pós-minimalistas, a Arte Conceitual apresenta em suas proposições visuais, certa rejeição ao tradicional objeto de arte, que havia se tornado infinitamente vendável e luxuoso. Os procedimentos artísticos neste momento enfatizaram mais a ideia do que o produto final. Os artistas conceituais, combinando suas objeções aos meios convencionais de fazer arte, passam a utilizar-se da linguagem na composição de seus trabalhos, ao ponto do artista Joseph Kosuth afirmar que sem linguagem não existe arte (STANGOS, 2000, p. 226), a qual convoca um existir enquanto matéria e tema. Na obra *Uma e três cadeiras* transporta do real ao ideal, que cobre as possibilidades do próprio existir da cadeira. Segundo Sol LeWitt, o sentido do trabalho está na ideia, comumente executada por outros ou mesmo por máquinas, sendo assim o mais importante aspecto de uma obra.

Figura 19 - Uma e três cadeiras

O que vale para o objeto vale para a ideia, onde ter a ideia da cadeira, para Sartre (1996), é ter uma cadeira na consciência, sendo assim, tanto cadeira quanto objeto devem ter uma mesma qualidade e quantidade determinadas. De certa forma, ao perceber a obra de Kosuth, uma imagem é implicitamente associada ao objeto material que ela representa.



Fonte: Joseph Kosuth, 1965.

A imagem, ao contrário, é uma consciência que visa produzir seu objeto; portanto é construída por um certo modo de julgar e de sentir, do qual não tomamos consciência enquanto tal, mas que apreendemos sobre o objeto intencional como esta ou aquela qualidade. Para expressarmos isso numa palavra, a função da imagem é simbólica. (SARTRE, 1996, p. 132)

A cadeira, dando-se imediatamente como imagem, não poderia mais do que entrar na consciência. Uma imagem da cadeira não é, não pode ser, uma cadeira. (SARTRE, 1996, p. 19)

Quer seja pelas vias da imaginação ou da percepção, tanto o objeto percebido quanto a imagem projetada na mente, são idênticos e relacionam-se integralmente com a consciência reencontrados nela ou não. O objetivo é certa concretude ou corporeidade da imagem na mente, no entanto, ela passa a existir numa relação entre real e imaginário. O objeto da imagem não resume em si mesmo a imagem propriamente dita. A palavra/imagem designa, finalmente, a relação imagem/objeto.

Neste contexto o suporte da palavra, que articula a ideia do artista e promove-a, pode encarnar e dar forma à obra visual de seu autor. A atribuição de sentidos, por meio da palavra, pode vir a ter um uso que dialogue com as imagens visuais, e diluir as dicotomias e tensões do sentido e da presença.

O encontro palavra/imagem, posto à disposição da ideia, mesmo que ela não seja um conceito (DELEUZE, 1987, p.8), pode alimentar questões e abastecer a experiência estética. Pensar sobre as imagens e sua polissemia, no território específico da arte, ajuda a compreender a dimensão dos riscos e benefícios da utilização da imagem (lato sensu) na formação educacional.

Figura 20 - Este não é um cachimbo



Fonte: René Magritte, 1928.

Ainda assim, consideramos que a relação sujeito/obra não se trata exclusivamente de explicação, compreensão ou elucidação, mas também o fato de ser surpreendido por alguma coisa que ultrapassa o curso normal dos acontecimentos (CASTORIADIS, 2009, p.103).

2.2 Sobre os efeitos da presença

[...]“produção de presença” aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos “presentes” sobre os corpos humanos (GUMBRECHT, 2010, p. 13).

As imagens rompem a fronteira da disciplina ‘Artes Visuais’. A superação das interdições e/ou apagamento do corpo⁷ e sua anulação na escola são fundamentais para compreensão de que, por meio desses corpos, tais imagens podem admitir outras leituras. Apesar da acusação dessas exclusões, o corpo se impõe por meio da imagem e das visualidades, como podemos exemplificar nos cuidados de si que tornam cada uniforme uma indumentária singular. Seja via o uso deste ou daquele acessório, seja um corte de cabelo, uma dobra na manga, o colorido das unhas, etc.

As coisas do mundo, como afirma Gumbrecht (2010), podem permanecer produzindo presença, ou seja, efeitos e que a situação da experiência estética é específica, na medida em que nos permite viver esses dois componentes [sentido e presença] em sua tensão.

Nada contra interpretações e buscas por explicações, isto é *parte integrante e necessária do estar-no-mundo* (GUMBRECHT, 2010, p.10). Não se pretende anular a atribuição de sentidos pela presença, mas perceber e talvez instigar, oscilações entre os efeitos do sentido e os efeitos da presença. Portanto, a convocação do corpo e aceitação dele é parte do fundamental no processo pedagógico e auxilia na compreensão de que é em direção este corpo que as imagens visuais seguem ‘violentamente’.

O acontecimento estético em sala de aula, como em qualquer outro ambiente, pode conduzir a uma experiência desconhecida. Desobstrui os caminhos para uma reflexão ampliada do ser/estar no mundo que se apresenta diante daquele que percebe se afeta pelo acontecimento estético, poético ou não.

O velar/desvelar da arte especificamente no seu ensino meio à educação formal, campo específico desta pesquisa, evoca também o caráter efêmero da experiência com uma obra. Não restrita ao âmbito dos materiais e suportes, mas açambarcando a vivência em si, que passa e pode ser retomada pela lembrança. E como experiência, transforma o afetado, na

⁷ O professor Aldo Victorio Filho, em seu artigo *CORPO ESCOLA: currículo vibrátil e pedagogia da carne*, defende “a convocação do corpo inofismável como recurso pedagógico e poético em benefício de um currículo vibrátil e efetivamente afetivo.” (VICTORIO FILHO, 2012)

medida em que acrescenta, amplia e ou o leva a novas considerações a respeito da obra, do seu fazer ou do simples fruir e tentar compreendê-la no horizonte da vida.

Assim, o campo do ensino da arte, observado da perspectiva de presença, da experiência, do sensível e da ideia, admite inevitavelmente o desconhecido e a ampliação ilimitada do horizonte de possibilidades do ensino e aprendizagem ancorado ou conduzido pela Arte. E dessa ampliação transbordante podemos compreender arte não estritamente como conjunto de informações e técnicas a serem ensinadas, antes, um jogo aberto de relações e criação de sentidos que se dão no corpo.

A arte e seu possível ensino podem ser como fontes promissoras de experiências e insumos à formação humana e, portanto, caos como ímpeto da vida e ordenação como autoria do mundo e de uma poética própria.

Voltando a especificidade da imagem visual, base e dispositivo para a criação do mundo, à qual cabe à formação escolar elucidar, observamos que o conhecimento se forma de modos distintos na percepção, como ato de captação do mundo exterior em compasso dos acervos e afetações pessoais e coletivas, e na imagem, como objeto externo e de alcance múltiplo, campo de partilha e encontro.

Ocorre lentamente, absorvendo todas as faces do objeto, o que na imagem torna-se suspenso pela rápida compreensão que possibilita. Utiliza-se de elementos para fora do imaginado, mais ou menos concretos.

Perceber é também afetação e qualificação do objeto percebido. Sendo assim, cada imagem alcançada torna-se intertextual e polissêmica, provocando literacidade (GIL, 2011) não estática ou restrita. Ou seja, é possível apropriar-se de determinada informação e finalmente criar e elaborar conhecimentos.

Por outro lado, olhar não é uma ação totalmente indefesa, pois cada indivíduo compreende e processa as informações considerando sua possibilidade crítica e seus meios de aproximar o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Em favor do aproveitamento da imagem ou experiência vivida. Essas condições podem também ser gravemente desfavoráveis àquele que aprende por meio das imagens, quando estas são utilizadas para valorizar um contexto cultural em ações pedagógicas que trazem clandestinamente a desqualificação dos valores culturais do aprendiz.

A imagem pode provocar uma presença fundada pela ausência e um visível produzido no lugar que habita o invisível.

É nesse sentido que a arte é feita de imagens, seja ela figurativa ou não, quer

reconheçamos ou não a forma de personagens e espetáculos indetectáveis [...] Palavras descrevem o que o olho poderia ver ou expressam o que jamais verá, esclarecem ou obscurecem propositalmente uma ideia (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

Figura 21 – Monumento de V. Tatlin

Vejamos o movimento minimalista, por exemplo. A obra Monumento de V. Tatlin era uma simples montagem em tubos de néon sem qualquer interferência escultórica do artista e sem querer significar qualquer coisa. O objeto simplesmente existia em si mesmo.

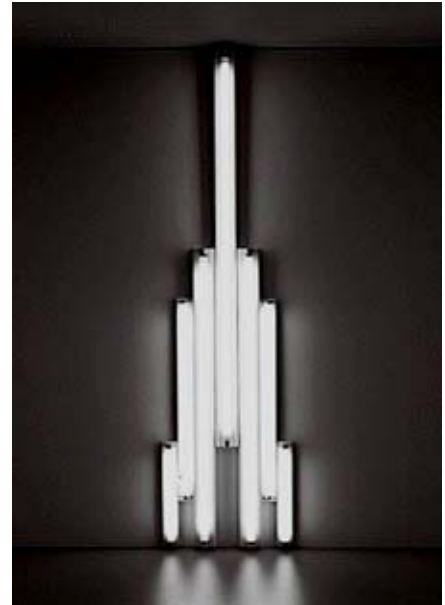
No seu discurso, a ideia era de que a obra deveria ser plenamente concebida na mente, impondo um racionalismo à arte, num compromisso com a clareza, o rigor conceitual, a literalidade e a simplicidade (STANGOS, 2000, p. 213).

Havia uma negação do passado. Mas como seria possível negar o próprio corpo que ali frui a obra e que é presença pura tanto de presente quanto de passado?

De fato, não é possível “ver tudo”, pois, o presente, o já, não abarca essa totalidade, mas presença do corpo e seu posicionamento diante da uma obra neste contexto é fundamental. A validade da observação ds peças murais de Judd, por exemplo, se dá frontalmente. Qualquer outra direção que se olhe, não garante a experiência como um todo originalmente pensada pelo artista.

Esse exemplo de relação autor, obra e público, no contexto do Minimalismo, auxilia nossa reflexão sobre a presença do corpo na fruição e das relações das histórias e memórias pessoais na apreciação, em diálogo, intermediado por seus autores ou não, com obras de arte ou imagens. Pois mesmo a dispensa do passado é feita de memórias (WEINRICH, 2001).

A densidade do discurso minimalista pode colocar em suspensão as expectativas do artista, face os efeitos produzidos pela presença da obra diante do corpo e suas possíveis experiências interpretativas ou não.



Fonte: Dan Flavin, 1966.



Fonte: Donald Judd, 1970.

A marca da coisa, a identidade nua de sua alteridade no lugar de sua imitação, a materialidade sem frase, insensata, do visível no lugar das figuras de discurso, é isso que se reivindica na celebração contemporânea da imagem ou em sua evocação nostálgica: uma transcendência imanente, uma essência gloriosa da imagem garantida pelo modo mesmo de sua produção material. (RANCIÈRE, 2012, p. 18)

Por meio dessa perspectiva, podemos criar condições de relativizar as valorizações impostas por esse ou aquele discurso a favor da formação humana efetivamente emancipadora.

O que se acredita ser ‘ensinar arte’ cede espaço à concentração de esforços e atenção ao gestual e toda a rede de formas de se apreender algo, não limitado à palavra ou à tirania da letra (RANCIÈRE, 2012, p. 17), com ênfase no vivenciar, experimentar.

Eis a contribuição do processo e do acontecimento do ato criador ou de relação com a imagem: não é restrita ao fim ou ao objeto produzido como algo a ser traduzido, ou seja, o trabalho plástico do estudante não seria o único e absoluto objetivo. O que importa na perspectiva do recurso à presença dos objetos artísticos é o percurso experienciado na criação das soluções visuais, porque não, intelectuais em jogo.

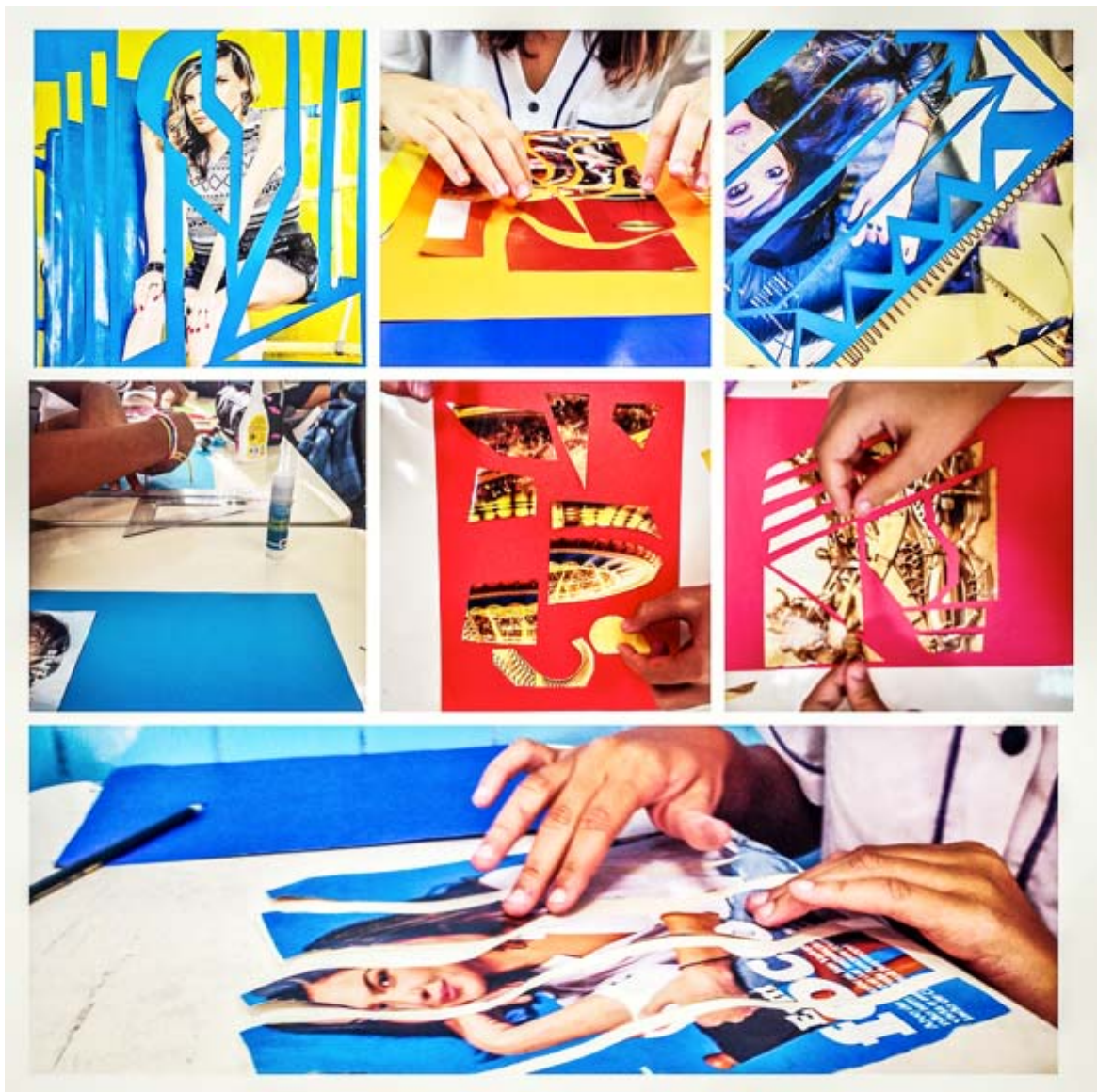
A herança cartesiana de percepção deixada para nossas culturas contemporâneas não cobre a complexidade da nossa existência. Não se pretende renunciar ao compreender, interpretar ou conceituar as coisas do mundo, mas pensar e reagir à predominância e exclusividade da atribuição de sentidos (GUMBRECHT, 2010, p. 175).

As relações com as coisas no mundo podem ocorrer via atribuição de sentidos sim, mas recuperar à fruição estética a sua liberdade de ‘ir e vir’ por outros meios que não estritamente a razão ou a palavra, reaproxima e intensifica nos cotidianos os efeitos da presença diante das experiências visuais.

3 PRÁTICAS

A linearidade e a hierarquização dão lugar a múltiplas conexões e interpretações... trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimentos, que não são “tecidos” na teoria e que são tão importantes, para os homens, como os conhecimentos que nesta são “contruídos”. (ALVES, 2008, p. 94)

Figura 22 – Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na desconstrução de imagens da publicidade



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

A rebeldia, a complexidade, a multiplicidade e os desafios no/do cotidiano contribuem na tessitura dos enfrentamentos que questionam as formas de sentir, as formas de fazer, os percursos escolhidos neste trabalho e em toda a rede de saberes que cruzam e se encontram na escola, e amplia discussão da linearidade e da hierarquização dos conteúdos que muito engessavam a reflexão sobre a escola. Assim, pensamos a partir destes pressupostos, as lógicas, os efeitos das ações pedagógicas, a atenção necessária aos desafios inéditos que surgem no dia-a-dia, bem como a percepção das novas experiências incorporadas diariamente ao percurso do cotidiano praticado que seguirão.

[...] a forma com a qual se quer evidenciar a realidade, sob a perspectiva da sociologia da vida cotidiana, seria articular no e pelo conhecimento tudo o que está próximo, inventar (no sentido de in-venire), pôr em relevo o que parece fragmentado, situações minúsculas, banalidades que, por sedimentações, configuram o que há de essencial na existência. (VICTORIO FILHO, 2007, p. 109).

Buscamos contribuir com práticas expostas neste capítulo pela imersão que se faz sobre o processo de ensino da arte, seus métodos e a discussão que faz sobre formação do artista contemporâneo como um subsidio teórico importante, na medida em que oferece percurso produtivo de refletir questões muito próximas ao ensino da Arte nas escolas. Embora a formação do artista difira dos objetivos do ensino da arte na Educação Básica, suas proposições somam às práticas desenvolvidas nas escolas praticadas por oferecer discussão atualizada dos sentidos e formas da arte atual.

Não proponho um novo modelo de ensino da arte, proponho uma experiência para alunos iniciantes, uma experiência que começa pelas perversidades do modelo existente e as derruba como num golpe de judô, para transformá-las em vantagens. Não se trata de substituir os pressupostos da criatividade, do meio e da invenção por outros pressupostos, ou seja, outras crenças. (DE DUVE, 2012, p. 74).

Embora as publicações sobre Cultura Visual e o Cotidiano Escolar serem campos largamente estudados e já fundamentados há anos, buscamos contribuir com esse campo específico no qual se enredam os estudos das visualidades e das cotidianidades e também contribuir com os estudos que investem na relativização dos saberes, verdades e/ou unanimidades e para tanto recorreremos às metodologias enredadas que permitem aproximar a etnografia dos estudos documentais, a pesquisa ação, das narrativas visuais e demais meios favoráveis à pesquisa.

Pretendemos problematizar algumas atividades propostas, vivenciadas nas aulas de arte, investigando-as, para nelas talvez perceber os efeitos da presença e dos afetos por ela

experienciados.

Para tanto, a atenção é direcionada apenas ao registro de considerações sobre as relações entre a oficialidade de certas imagens contempladas no currículo oficial, a interdição de outras e a negociação possível entre ambos os planos, ou seja entre o que é oficialmente priorizado dentre as imagens visuais e quais dessas avançam de fato aula a dentro a despeito da autorização curricular, ou seja, do que é permitido e tido como currículo, a fim de problematizar as imagens instituídas e consideradas legítimas nas aulas de Arte, a saber, muitas delas localizadas na tradição da História da Arte.

Não deixo de questionar as escolhas das imagens no percurso deste trabalho. Elas, de alguma forma, afetaram as leituras que fazia das práticas cotidianas e transitando por meio delas experimento erros e acertos destas escolhas.

Os programas de estudo da disciplina Arte para o Educação Básica no Colégio Pedro II e na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro evidenciam em certa medida as tentativas de consolidar uma característica própria de ensino, buscando atender as demandas e contextos de cada instituição, as quais são ímpares e agudamente distintas em aspectos como perspectiva e tradição pedagógica, modos de ingresso/acesso, elaboração curricular, entre outros elementos que constroem os traços de identidade de uma escola. Em momento algum desta pesquisa, tais fatores interditaram as questões aqui levantadas, mas serviram-me de chão para perceber como as imagens visuais circulam na vida dos estudantes. Estes lugares foram fundamentais na ampliação da discussão, frente à imensidão de vivências em cada espaço experimentado.

Os currículos destas escolas, em diálogo com as necessidades da educação na atualidade, são elaborados (e modificados) de forma que sejam satisfatórios quanto ao desenvolvimento do que a disciplina se propõe a realizar e conquistar, a saber, o pensamento crítico e artístico, e assim ampliar sensibilidade, percepção, imaginação, apreciação e por meio destes, o fazer artístico.

As narrativas a seguir, estão em algum momento localizadas nas etapas consideradas obrigatórias da estrutura curricular, no entanto, temos percebido que se aplicariam em outros instantes e poderiam ser desenvolvidas em diversas proposições. Por este motivo, ciente de que a questão curricular é um campo vasto de discussão e também das questões políticas e estruturais que permeiam seus textos, prefiro apegar-me mais ao que poderiam nos fazer pensar e perceber sobre nossos modos de utilizá-los e colocá-los em prática, e ainda, sobre o quanto as práticas da educação em cultura visual podem contribuir muito mais no contexto da Educação Básica. Em linhas gerais, os documentos oficiais mencionados regulam a

perspectiva de ensino de artes nestas intuições e evidenciam suas semelhanças e diferenças.

Comuns à rotina do professor, participei de reuniões para professores de Arte promovidas tanto pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, quanto pelo Colégio Pedro II, nos encontros semanais de planejamento das Equipes de Artes e reuniões do Departamento de Artes Visuais e Desenho, a fim de avaliar e discutir coletivamente o programas de curso.

No Colégio Pedro II, o programa da disciplina, é distinto quando comparado o primeiro ciclo ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais a abordagem é a partir de eixos que entrecruzam os percursos da História da Arte e temas diversos como a vida, a natureza, a religião entre outros. Nos anos finais, a perspectiva apresentada no documento, inicia-se nos elementos da linguagem visual, passa pela Pré-história e encerra-se na Arte Contemporânea. É o professor quem escolherá relacionar os pontos históricos com outras abordagens e possibilidades ou não.

O Currículo Mínimo ARTE (ANEXO I), também num breve panorama, tem como escopo a Proposta Triangular para o Ensino da Arte elaborada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa integrando em cada etapa o fazer, o apreciar e o contextualizar.

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade. [...] No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar. (BARBOSA, 2003)

Ao prever na mesma publicação Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, instiga o debate sobre a polivalência do professor de Arte, mesmo que mencione buscar contemplar a diversa formação acadêmica de cada professor, respeitando seu domínio de comumente uma das linguagens.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro na ocasião do lançamento do Currículo Mínimo, em 2011, previa um documento que servisse de referência para todas as escolas, contemplando as habilidades e competências que deveriam ser contempladas nas aulas de diversas disciplinas, em tentativas de alinhamento e inclusão de itens indispensáveis a cada nível de escolaridade, ciente de que tal publicação não resolve todos os problemas da Educação Básica. Tal iniciativa, ao passar dos anos, passou a receber fortes críticas devido seu texto com abordagens conceituais questionáveis, e por ser utilizada, como meio de regulação/monitoramento da rotina do professor. Ou seja, o docente é solicitado, ao final do bimestre, a lançar em sistema virtual, os conteúdos executados e caso não o faça, pode vir a

comprometer as ‘metas’ que a unidade escolar tem a cumprir, as quais alcançadas proporcionam gratificações financeiras, causando certa tensão entre os professores da rede.

A questão curricular, seus conteúdos e modos de fazer são motivo de debate constante. Busca-se nestes encontros uma estruturação que esteja em consonância com os pressupostos do ensino contemporâneo de artes, visto que nos diversos níveis da Educação Básica, percebemos que muitos professores buscam escapar da perspectiva exclusivamente linear e histórica abrindo espaço para os debates pela abordagem da educação em cultura visual.

Sabemos que essa atualização não é imediata, mas percebe-se que o debate constante sobre a relevância de determinados conteúdos, assim como seus rumos, tem possibilitado experiências educativas contextualizadas com outras áreas da vida e mais abrangentes, e assim promovem vivências pedagógicas ampliadas e em diálogo constante com o repertório visual do cotidiano dos estudantes.

O ensino das artes visuais, consideradas a sua importância e a sua participação na Educação formal, não só poderia como deveria criar situações favoráveis à elaboração e modificação dos conteúdos predefinidos, considerando a Cultura Visual sem comprometimento do conhecimento específico das artes. A Cultura Visual possibilita que seus relevos estejam presentes e favoráveis à recontextualização das imagens, ao diálogo crítico e fruição para além dos preconceitos, na modificação de sentidos *a priori*, assim como na consideração produtiva às invenções e propostas visuais dos alunos (MIRANDA, 2012). Da negociação e reposicionamento pedagógico, do ensino de arte pela cultura visual, reside o cerne das discussões aqui levantadas.

A todo o momento, novas formas de comunicação avançam na mesma velocidade em que a liquidez das relações interpessoais se revelam e ganham novos contornos e com elas novas informações, por meio de imagens e/ou textos, chegam a todos nós revelando o desenfreado e emaranhado de imagens visuais e demais informações no qual interagimos e vivemos. Frente a esses fluxos, impõe-se uma mudança nas formas de orientar e mediar os conteúdos curriculares em sala de aula.

É possível aproximar o diálogo da prática com as proposições apresentadas e nesta trilha, inevitavelmente experienciar/enfrentar os percalços já esperados. Entre eles o “dar conta” do conteúdo curricular oferecido e inicialmente obrigatório das instituições escolares como mencionado anteriormente e assim, desprender-se das imposições institucionais. Outro percalço significativo é considerar a presença do corpo na sala de aula, na perspectiva da presença abordada neste texto. Na investigação das minhas aulas percebia a agudeza do desafio de considerar tanto o meu corpo quanto o de meus alunos, com suas ideias, sons,

tempos distintos e tantas outras diferenças. Afinal, todos temos nossos repertórios que se entrecruzam e nessa perspectiva rizomática⁸ não cabe a hierarquização de saberes ou valores.

A partir daqui tomo a minha experiência como investigador e investigado, como professor e pesquisador que busca elucidar e pensar as experiências no trabalho escolar. Citaria então, a minha própria dificuldade, que acredito não ser apenas minha, de abandonar os meios e recursos que, hipoteticamente, sempre deram certo⁹, para uma forma mais coerente com o que tenho descoberto por meio da investigação teórica e investimento acadêmico. Em muitos momentos o interesse por determinado assunto é tão grande que, impede o professor de passar para outro ponto do programa, afinal ele precisa dar conta do planejamento completo. Problema que convive com outros de aspectos bem diversos como as condições necessárias ao prosseguimento de alguma proposta plástica atendendo a todo seu processo de realização.

Entende-se que trabalhar por projetos junto no cotidiano escolar está para além de limites curriculares engessados, pois envolve atividades práticas individuais e coletivas, requer que os temas estejam em conformidade com os interesses do aluno, envolve pesquisa alargada para além dos limites de conteúdos preestabelecidos, contudo trata-se de metodologia pedagógica incompatível com a ainda hegemônica orientação disciplinar das escolas brasileiras, entretanto, o ensino das artes visuais, na perspectiva da cultura visual, exige envolver e recorrer a um panorama de informações e práticas notadamente transdisciplinar o que envolve dedicação e abertura muito semelhante a ‘pedagogia por projeto’¹⁰.

O que parece como distintivo é que a aprendizagem e o ensino são realizados por meio de uma trajetória que nunca é fixa, mas que serve como fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos. Tê-lo presente serve de auxílio, de ponto de referência, sobre o que significa um projeto em relação ao diálogo e à negociação com os alunos, à atitude interpretativa do docente, aos critérios para a seleção dos temas, à importância do trabalho com diferentes fontes de informação, à relevância da avaliação como atitude de reconstrução e transferência do aprendido etc. (HERNÁNDEZ, 2000, p.183)

⁸ Rizoma – sm. Bot. Caule, ger. subterrâneo, que cresce e se ramifica semelhantemente a uma raiz. Em Arte, entende-se, segundo Raimundo Martins (2011), como interligações quase que orgânicas entre os elementos e objetos artísticos ou não.

⁹ Quero aqui ressaltar as práticas pedagógicas nas quais há certo conforto provocado pela execução repetida e sem reflexão diária, ou vivências do currículo de um mesmo modo, ano após ano.

¹⁰ Hernández (2000) define os projetos de trabalho como uma concepção de ensino diferente de uma metodologia. A fim de contribuir para a formação cidadã que atravessa os muros da escola, essa concepção visa também estimular mudanças e outros modos de compreender as funções da educação.

Segundo o autor, atuar por meio de projetos não é uma metodologia didática, mas uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183), então, nessa forma de trabalho o professor não possui as respostas prontas, mas motiva os estudantes a pesquisarem e chegarem à compreensão a partir das necessidades levantadas por eles mesmos. O professor desenvolve um novo olhar sobre o educar e muda sua postura. É um trabalho onde ambos estão envolvidos no processo, o qual possui um núcleo, uma questão que gera e norteia, mas que aponta em diversas direções, onde cabe ao grupo organizar os dados e alcançar a compreensão dos elementos e por fim, chegar ao entendimento mais amplo do que foi questionado inicialmente. As experiências a seguir, buscam, em certa medida, diálogos com o que compreendemos ser possível aproveitar da perspectiva pedagógica por projetos.

3.1 Sobre as imagens nos cotidianos

Figura 23 - Arquivo de aula



Fonte: Site Facebook, 2014.

A presença das imagens visuais nos cotidianos é constante, intensa e volumosa. São objetos de interesse comum e também objetos de conhecimento, assim, compreendemos que as imagens mediarão diversas produções culturais (MARTINS E TOURINHO, 2012).

Seja qual for a mídia, a forma como as pessoas lidam e interagem com as imagens é

tão intensa que pode parecer, em muitos casos, altamente significativa e revelar muito do pertencimento identitário dos seus produtores e fruidores. As propostas da área de estudo da Cultura Visual postulam que a relação com as imagens visuais, seus usos e aplicações são mormente mais constantes e muitas vezes mais intensos que muitas interações realizadas com imagens consideradas instituídas como “obras de arte”.

A cultura contemporânea é, em muitos aspectos, uma cultura da imagem. E a cultura midiática é o âmbito em que as imagens ganham hoje maior efetividade, de modo que estes dois domínios merecem ser pensados conjuntamente. Entre eles, a temática da visibilidade emerge com destaque na medida em que, num mundo incessantemente mediado por imagens, a visibilidade torna-se um valor que atesta legitimidade, dignidade e autenticidade às experiências. (MÉDOLA, ARAÚJO, BRUNO, 2007, p. 13)

Os discursos da publicidade, do consumo e da política, por exemplo, são atravessados pelas imagens visuais e convergem subjetividades, estereótipos e representações, fortalecendo-os. O que a ciência e o dinheiro disponibilizam à vida cotidiana, em suas narrativas dominantes, encontram na nova tecnologia da imagem, como o cinema, por exemplo, uma renovação da sensibilidade e da percepção visual, e formas de resistência à racionalização e do senso comum administrado pela mídia. Ou seja, poderia provocar a libertação do olhar ou mesmo revelar, descobrir ou recuperar algo perdido (XAVIER apud MÉDOLA, ARAÚJO, BRUNO, 2007, p. 20-23).

A partir destes estudos, pressupondo o rompimento de fronteiras das noções do que vem a ser conteúdo visual, experimentamos o alargamento de seus meios e suportes para além dos tradicionais. Isto inclui as publicações e o uso constante de redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, por exemplo, tornando-os meios de interação e investigação, nos quais as imagens circulam velozmente nos perfis e páginas, fazendo repensar e acrescentando muito à compreensão da atualidade das relações sociais dos jovens, notadamente no território focal da presente pesquisa que é a produção escolar no âmbito do ensino das artes visuais.

De tal modo é significativa a participação da imagem visual na vida contemporânea, sobretudo a urbana que “[...] o passado importa pouco, o futuro chega rápido e o presente é onipresente” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 61).

Os repertórios das mídias e seus suportes de trânsito, assim como a sua alta exposição exigem cada vez mais estarem presentes e serem considerados como parte do programa e utilizados como material de aula, na articulação dos saberes e reflexões críticas exigidas pela formação escolar atualizada.

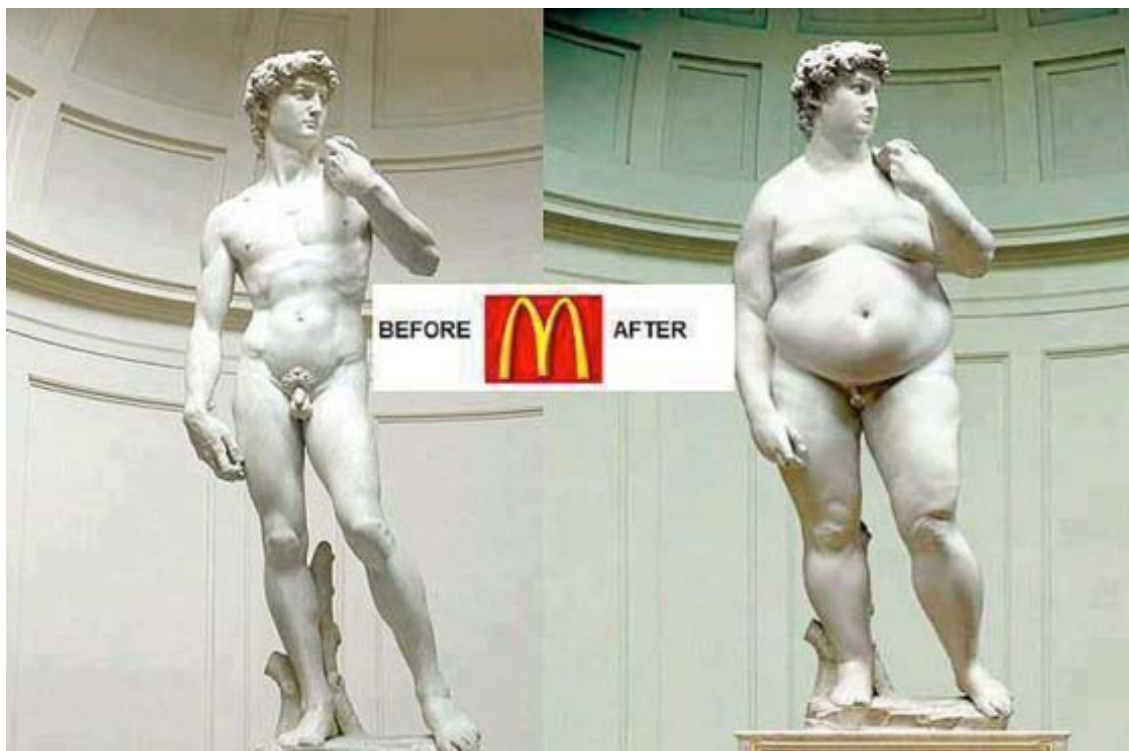
A agudez das imagens nos diversos meios tecnológicos, seduzem por meio de sua precisão e encantamentos criados pela manipulação digital. Embora não seja a questão deste trabalho discutir todas as possibilidades de criação disponíveis hoje pelas ferramentas digitais, escolhemos pensar sua complexidade, presença e participação na vida atual. Ou seja, tanto os aparelhos tecnológicos, com destaque à popularização da fotografia pelas câmeras de celulares, quanto os recursos constantemente inventados, ampliam e abastecem a paisagem estética da atualidade de outras formas de criar imagens, povoando cotidianos de imagens que convergem infinitas possibilidades e recriam outros espaços para experimentação visual.

[...] linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestavam. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz (SANTAELLA, 2007, p. 24).

Móveis, fluidas, ágeis as imagens veiculadas nas redes sociais, sites, blogs, etc., algumas comumente acompanhadas de textos ou frases bem-humoradas, irônicas ou agressivas, e utilizadas na presente pesquisa e em sala de aula, concederiam leveza e humor ao ensino da arte, na mesma medida que, por se tratar de algo tão difundido atualmente, faz inevitável o encontro cotidiano dos alunos e do professor e assim como contribui efetivamente com outras possibilidades pedagógicas, nem sempre extra classe¹¹, no processo de formação crítica que se pretende desenvolver.

¹¹ Os tablets, celulares, etc são inseparáveis dos corpos e portanto, admitidos ou não pelos professores, convivem e participam, clandestinamente ou não, das atividades da classe.

Figura 24 - Contribuição de estudantes. Arquivo de aula



Fonte: Site Facebook, 2014.

Baseado nessa compreensão, experienciei durante todo o processo de construção deste texto, a chegada de novas imagens trazidas pelos estudantes das minhas turmas as quais encontravam relações com nossas conversas, pontuadas na História da Arte ou não, sem desconsiderar o fato de que facilmente criavam relações minimamente potentes e significativas.

Assim o ‘conteúdo’ apresentado pelos estudantes torna-se conteúdo formal, conhecimento e troca produtiva. A facilidade como a qual boa parte dos estudantes estão expostos às diversas visualidades, proporcina às nossas trocas muito do que se deseja sobre as relações de generosidade no espaço pedagógico. Ou seja, o repertório do professor e suas escolhas não é capaz de limitar ou interditar a participação e contribuição dos estudantes.

Lendo, relendo e apropriando-se da polissemia das imagens visuais, a fotografia é uma das linguagens que democratiza e marca diversas possibilidades a qual temos elegido como meio mais constante de produção visual, pela facilidade de sua realização, economia de materiais envolvidos e amplitude de possibilidades de criação poética e ampliação de saberes afetos à imagem em acordo com os programas escolares (composição, sintaxe visual, elementos formais, etc).

Nas trocas em aula cabe pontuar que a fotografia foi oficialmente inventada em 1839, e pode-se dizer que foi o coroamento de diversos procedimentos relacionados à ótica e a química, no sentido de captar e fixar uma imagem, que se iniciaram ainda no Renascimento. Com sua invenção, muitas produções que antes eram do âmbito do pintor, como os retratos, vistas da cidade e do campo passaram à esfera do fotógrafo.

A crise que se estabeleceu entre os profissionais de pintura, sobretudo, aqueles que trabalhavam junto à burguesia, por outro lado, desloca a pintura, como arte, para o nível de uma atividade de elite, alcançando assim, um público mais restrito. Em seguida, percebe-se que a fotografia já legitimada como produto de consumo, passa a ser vista como interpretação da realidade e não simplesmente cópia (BARTHES, 1984). Esta reflexão abre diálogo para que a fotografia seja discutida também como veículo de subjetividades, local das afetividades, gostos e desejos de todos os envolvidos nas práticas que pretendemos avaliar.

Na perspectiva pedagógica, os usos e abusos da linguagem fotográfica vão desde a apresentação dos elementos teóricos, como a história de sua descoberta até o seu estabelecimento sobre a superfície, analogicamente, como imagem desenhada pela luz. Considerando, obviamente, seu fluxo no meio virtual, via *smartphones* e câmeras compactas.

Neste sentido, buscaremos mostrar algumas formas de como a fotografia e os avanços da tecnologia da imagem contribuem com a Educação em Cultura Visual. Para tanto, será

feita a reunião de algumas propostas visuais, procurando observar neste caminho como os currículos das instituições envolvidas possibilitam ou não o desenvolvimento das proposições.

3.2 Sobre a fotografia no campo de ensino da arte

Figura 25 - Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental produzindo fotografias com *smartphones*



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Nas propostas visuais a seguir, a fotografia encontra-se com a sua própria história, com a publicidade e com o marketing. Presente agudamente na mídia e nas redes sociais, funcionam como objeto de pesquisa, análise e discussão. As produções visuais dos alunos, propõem interação, fruição e reflexão crítica das imagens visuais, atividades que demandam a ativação de experiências pessoais e o reconhecimento de localizações e identificações.

[...] abordadas como artefatos educativos, as imagens podem articular informações, significados e valores que influenciam e até mesmo orientam/direcionam as pessoas a se posicionar em relação às ideias, a formar opinião sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.11).

Dentre os recursos e propostas plásticas a serem relatados nesta etapa, encontram-se a artesanaria da técnica *pinhole* – construindo câmeras fotográficas com latas e caixas, a entrada de imagens do cotidiano, o uso do celular na captação de imagens, bem como sua publicação em redes sociais. O interesse é a exploração dos espaços de comunicação e demais interações que a produção e trânsito das imagens oferecem e assim interagir com os espaços em rede problematizando não só as possibilidades plásticas, estéticas e poéticas mas, também os riscos implicados no alargamento dos territórios da comunicação contemporânea.

Algumas destas propostas apresentam afinidades nos diálogos com a Cultura Visual, avançando nos estudos sobre o tema e contribuindo significativamente para os campos de conhecimento que envolvem a imagem visual. Embora a falta de recursos para o trabalho com fotografia na rede pública seja em alguns momentos um desafio, a experiência prática positiva não é arrefecida pela necessidade de condições mais favoráveis ao desenvolvimento técnico de certos processos como que exigem espaço apropriado para a revelação de papéis fotossensíveis ou câmeras fotográficas¹², por exemplo.

Outro problema é a lei estadual (nº 12.730, de 11 de outubro de 2007), que interdita o uso de celulares e demais dispositivos de comunicação em sala de aula. No entanto, nas práticas pedagógicas utilizadas nessa pesquisa não houve qualquer problema na utilização de câmeras de celulares nos processos artísticos desenvolvidos, afinal, seus fins são justificados pela demanda da disciplina, previstos no currículo oferecido e como alternativa adaptável ao material didático legitimado.

As experiências pedagógicas a seguir não representam recomendação metodológica, ou

¹² Cabe mencionar que a Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II, até o período em que lecionei, tinha disponível um laboratório profissional para revelação de fotografias, por meio do qual tornou-se possível obter as imagens presentes na pesquisa.

modelos de sucesso pedagógico das propostas em questão, apenas reúnem de forma ainda em constante processo de reavaliação alguns dos caminhos encontrados para que as proposições de incorporação da Cultura Visual, evidenciem caminhos práticos e horizontes de reflexão favoráveis à atualização produtiva do ensino das artes visuais. Como parte do processo da pesquisa, minhas concepções, estudos, repertórios e referenciais teóricos, culturais e práticos foram todos postos à prova, ora sutilmente, ora agressivamente. Dessa tensão e fricção, falar sobre estas propostas artística busca no ambiente proporcionado pelos estudos em cultura visual uma descoberta que já evidencia não se encerrar nesta narrativa.

Em benefício da pesquisa, desenvolvemos algumas propostas visuais, composições a partir de imagens da Publicidade submetidas à manipulação e releituras fotográficas, por exemplo. Também foram realizados experimentos tradicionais e analógicos como câmaras escuras e usos de papéis fotossensíveis na fotografia *pinhole* revelação das imagens em ambientes adaptados. E, finalmente, fizemos uma série de registros com câmeras de celulares e posterior publicação em redes sociais.

3.3 Relato de experiências

3.3.1 Desconstrução de imagens da publicidade

Figura 26 - Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na desconstrução de imagens da publicidade



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 27 - Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na desconstrução de imagens da publicidade



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

As atividades foram realizadas com os alunos do 8o e 9o ano do Ensino Fundamental, nas turmas das Escolas Estaduais e nas Unidades do Colégio Pedro II, nas quais a pesquisa teve curso. Utilizando fontes de imagens com as quais o contato diário é frequente, como as presentes em jornais e revistas, foi discutida a narrativa implícita e explícita das imagens coletadas relacionadas ao âmbito social, cultural e artístico. Foi observado que o Brasil foi o primeiro país da América Latina a conhecer a fotografia, por meio do Imperador Pedro II, que aos 15 anos de idade conheceu o daguerreótipo e logo começou a fotografar e colecionar imagens.

Após um panorama histórico no qual foram ressaltados aspectos conceituais sobre a fotografia, certamente que em termos adequados aos interlocutores, foi iniciado um processo de desconstrução fotográfica. As imagens de mensagens publicitária, selecionadas previamente pelos estudantes em revistas e jornais foram recortadas e reorganizadas em pedaços que entrecruzavam os conhecimentos da linha e a forma enquanto elemento visual.

Durante essa operação foi discutido o uso da fotografia como meio de comunicação na atualidade, e suas potências, os discursos subliminares que cada imagem aporta e os modelos de visualidade que afirmam questões de gênero, padrões de beleza e intuição de valores.

Selecionamos estas imagens, recortamos e modificamos suas posições. Como um jogo. Assim, surgia um outro objetivo, uma outra experiência visual e uma outra configuração plástica, fazendo da imagem original uma nova composição que favorecia o diálogo sobre funções da imagem na atualidade. A 'desconstrução' da imagem desencadeou outras formas de ver e sobretudo, de pensar com mais atenção as significações e poderes das imagens, na medida em que a atividade exigiu reflexões sobre as imagens inicialmente produzidas para provocar a sedução pelo consumo, podiam e se tornavam imagens opostas a esse fim.

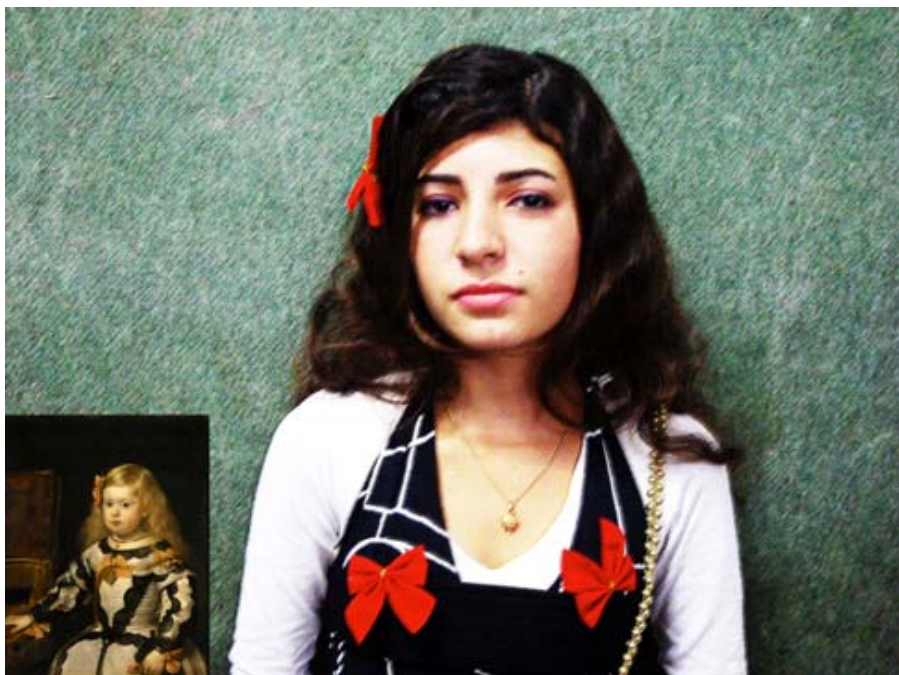
3.3.2 Outras explorações das imagens visuais com o auxílio da fotografia

Figura 29 - Barroco e Fotografia no 9o anodo Ensino Fundamental da Escola Estadual Profa. Sarah Faria Braz



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 30 - Barroco e Fotografia no 9o ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

A proposta teve como objetivo prosseguir com os estudos de análise e leituras de imagens visuais e também atender ao conteúdo específico do programa da disciplina, presentes tanto no Currículo Mínimo de Arte 2013 da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro quanto no Programa de Artes do Colégio Pedro II que determinava o estudo do estilo barroco tanto no Brasil quanto na Europa envolvendo atividades de produção e leitura de imagens para além do repertório específico da Arte. A escolha para a deflagração do estudo foi a moda, como sugestão dos estudantes ao perceberem a recorrência de retratos no período e por ser um universo de visualidades de grande alcance, que envolve saberes interdisciplinares cuja discussão é oportuna ao ensino das artes.

Assim, tomando a moda, a fotografia e o estilo barroco como ponto de partida, e destacadas as utilizações dos efeitos de luz, sombra e dramaticidade que são aspectos marcantes do estilo em estudo, foram discutidas as transformações nas artes na Europa e no Brasil entre os séculos XVIII e XIX e mapeadas as principais condições que cercaram a criação do Barroco (CALABRESE, 1987). Foi também observado que o estilo barroco não se restringiu às artes visuais, mas abarcou música, literatura e arquitetura, assim foi possível refletir sobre as fronteiras das linguagens artísticas e a abrangência disciplinar da Arte e das imagens.

Dando continuidade ao percurso da atividade que demandou pesquisa e coleta de imagens da moda atual e de publicidade associadas diretamente ou não à moda, vídeos e trabalhos artísticos do período histórico do Barroco que enfatizam o caráter religioso e social das suas produções, os estudantes foram levados a investigar imagens de artistas internacionais e brasileiros, situando-os no tempo/espaço e evidenciando as diversas intenções que conduzem a formação de um estilo e os propósitos das produções culturais artísticas ou não. Após a realização de um panorama histórico, foram analisadas as características formais do estilo Barroco e investigada a frequência dessas características nas imagens contemporâneas como o recurso ao uso do contraste entre luzes e sombras intensas e a dramaticidade das formas curvas, helicoidais, sinuosas, etc. Em seguida, foram produzidas fotografias que focassem estes elementos visuais. Dentre os resultados favoráveis, são destacáveis a ampliação do vocabulário afeto às imagens visuais e aos seus conceitos, a fixação dos conhecimentos de História, a compreensão da atuação multidisciplinar nas realizações artísticas e a assimilação de meios técnicos de criação e exploração das imagens visuais por meio da fotografia.

Todo sistema de representação (as palavras, as imagens, os números, os sons, etc.) é

um meio de externar publicamente ideias, opiniões ou pensamentos particulares.

A representação por meio de imagens visuais ensejando tornar algo conhecido, explícito, evidenciado, etc, uma ideia, uma emoção, um estado de ânimo, um fato, etc., pretende favorecer a conceituação, porque o esforço para estruturar a representação é o que torna possível, precisamente, o conhecimento.

Cada meio de representação desenvolve nossos sentidos em aspectos determinados, assim, nos permite encontrar soluções concretas, recursos específicos, e permite estabelecer generalidades, evocar detalhes, procurar, ver e lembrar aspectos do objeto, coisa ou fato que se pretende representar. Essa busca estimula a percepção. Observado que sempre somos capazes de imaginar algo que não podemos representar. O problema que se põe é encontrar um meio de representação que melhor aproxime o projeto imaginado de sua realização material.

Assim, percebemos mais um avanço na formação dos estudantes, ciente de que não há como mensurar todos os efeitos, ao dar possibilidades, oferecer propostas, facilitar informação e criar situações educativas que possibilitem fazer percursos pessoais de investigação, análise e criação. E, por meios distintos meios de representação, conscientes dos elementos que os estruturam, poder escolher, criticar e estabelecer o mais conveniente, de acordo com a situação e as necessidades expressivas.

Outro exemplo que corrobora com as ideias aqui defendidas foi a resposta dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II – Realengo II, em 2013, quando sugeriram acrescentar na produção de suas fotografias, elementos cotidianos, o que redundou na emergência de certo humor juvenil nas imagens produzidas em atenção à proposta de exame dos volumes nas vestimentas tanto das pinturas quanto das esculturas barrocas. Esta proposta aproxima-se do *staged photography*, estilo fotográfico mencionado por Belidson Dias (2011, p. 152) “que tem como característica principal o uso da narrativa e da teatralidade na construção de imagens [e] proporciona várias reflexões que falam à situação da visualidade na atualidade”. Nos apropriamos de imagens visuais que tangenciam certa teatralidade e repensamos as questões de autoria, parodiamos cenas roubadas das pinturas, questionamos as noções de criatividade, genialidade e discutimos as interações entre as várias linguagens das visualidades (idem).

Facilmente desenvolvida em qualquer ano do ensino fundamental, esta atividade exige também considerar o grau de alfabetização dos estudantes na medida em que a leitura de textos sempre é acessório fundamental à assimilação de certos conceitos. Ainda constatamos que o grau de conhecimento plástico e visual afeto às artes ainda é gravemente desigual entre

estudantes e seus familiares adultos. Não é raro encontrarmos meninos e meninas com conhecimentos nas áreas de ciências exatas, matemáticas e ciências humanas adequados e compatíveis as suas idades, entretanto, muitos desses estudantes não têm nenhuma informação sobre artes, seja no aspecto prático ou teórico.

Portanto, durante a pesquisa foi considerado o nível de conhecimentos dos estudantes que indicou a variação da complexidade, o grau de exigência quanto aos resultados e a quantidade de dificuldades componentes das atividades. O que implicou em atentar para o repertório dos envolvidos no que tange as visualidades conhecidas, ou seja universo de imagens com o qual os estudantes estão familiarizados e a partir do qual se estabeleceram relações com as obras de arte.

Figura 31 - “E se o Barroco fosse hoje”, estudantes da turma 806 do Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 32 - “E se o Barroco fosse hoje”, estudantes da turma 806 do Colégio Pedro II – Realengo II



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

3.3.3 Processos fotográficos artesanais e analógicos: ainda a representação

Nas experiências da pesquisa tomamos a representação em três perspectivas diferentes, descritiva, narrativa ou expressiva. Sabemos que a escolha do tipo de representação depende do que interessa trabalhar em cada momento ou da necessidade expressiva de cada sujeito, considerado que a idade influi decisivamente nas possibilidades de escolha do tipo de representação, entretanto, o produto final dependeu muito do grau de domínio da ferramenta (do procedimento) assim como do repertório visual acumulado, como do grau de clareza e entendimento do que se pretendeu representar.

Finalmente, foi considerado que em raras ocasiões os procedimentos básicos de realização de uma imagem poderiam ser considerados privativos de uma área específica, a criação visual, assim como qualquer criação poética tem seu valor sustentado por ser tributária de diferentes saberes. As atividades descritas, foram norteadas pela certeza de que qualquer ensino que objetive investir no desenvolvimento de atitudes reflexivas, incidindo no fortalecimento do pensamento abstrato, não lograria êxito se desprezasse esse entendimento.

Compreendemos a relevância do diálogo entre os professores de disciplinas diversas que interagem com a turma no sentido de procurarmos não incorrer em posicionamentos e afirmações contraditórias. A Cultura Visual envolve produções diversas muitas das quais sem serem devidamente pensadas como partícipes dos mundos *infans* e *juvenis* são desqualificadas e até ironizadas pelos adultos. O que não significa que todos os professores devem trabalhar um mesmo tema (o que às vezes, é possível e necessário), mas, principalmente, que todos os professores de uma área específica, devem buscar o desenvolvimento de uma série de funções que fortaleçam os processos de formulação e criação do pensamento evitando pré-julgamentos e sobretudo preconceitos. A diversidade de penteados, acessórios e adereços, as falas, por exemplo, podem ser tema e acrescentam muito aos diálogos no espaço escolar e a Educação em Cultura Visual.

Muitos procedimentos e criação de imagens envolveram as atividades descritas nesse tópico. Atividades que implicaram nos desafios de trabalhar com processos analógicos em fotografia, de forma que, por meio desta linguagem, a experiência estética não fosse interrompida pelos impedimentos procedimentais, pela rigidez curricular ou condições materiais das escolas pesquisadas.

A atividade foi de realização de experiências com a *pinhole* método fotográfico que requer recursos raramente disponíveis nas escolas públicas. Entretanto, nas escolas

pesquisadas, esses desafios foram superados pela iniciativa de colaboração dos estudantes.

A *pinhole* é uma experiência que proporciona a ampliação e contextualização do processo fotográfico e seus sentidos iniciais à imagem criada por meio da reação química da luz sobre o papel fotossensível.

Para compreender o comportamento da luz, os primeiros experimentos consistem na criação de visores, com a função de isolar a luz e inverter as imagens sob a superfície ao final do visor. Desse modo, observando o entorno, enxergam a inversão criada pela imagem refletida na superfície do papel translúcido e assim o conhecimento dos processos e caminhos feitos pela luz, adquirem presença e sentido.

Figura 33 - Estudantes do Ensino Fundamental experimentando “câmaras escuras”



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 34 - Estudantes do Ensino Fundamental experimentando “câmaras escuras”



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Os elementos necessários para o processo são apresentados em seguida, como o papel fotossensível e os líquidos químicos próprios para os procedimentos de revelação como o revelador, o fixador e o interruptor, bem como a água no final do processo. Envolvidos com os saberes teóricos, procedimentais e a franca experimentação foram criadas fotogramas e observado como o papel reage com a ação da luz, ressaltando sua relevância no processo fotográfico. A partir dessa artesanaria se discutiu a força documental das imagens, e o grau de verdade que uma foto pode veicular, entre outros questionamentos.

Figura 35 - Fotograma



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Inicialmente foram conhecidas as câmeras *pinhole*, que são latas com seus interiores pintados de preto para a luz não seja refletida. Posteriormente, no laboratório fotográfico da Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II, os estudantes puderam identificar os materiais e as condições necessárias para que os papéis fotográficos não tivessem contato com qualquer incidência de luz, o que seria prejudicial à finalização do trabalho.

Com as máquinas carregadas, fomos para o exterior da escola fazer retratos e autorretratos numa experiência que pretendia vivenciar a prática fotográfica na perspectiva de sua artesanaria, fazendo os testes necessários para a experimentação do processo de revelação. Após idas e vindas ao laboratório para carregar as latas com papel, iniciamos o processo de revelação o qual, reforça a ideia de que é neste “durante” que reside a intensidade do nosso trabalho e mediação, pois enquanto os alunos aguardavam as químicas reagirem sobre o papel fotossensível, o movimento de ansiedade e expectativa gerado se dava na mesma intensidade que se surpreendiam ao ver o surgimento da imagem captada. Essa experiência parecia ser envolvida por uma força de significado e sentidos frente aos encantos da ascensão de formas, contornos, luzes e sombras em preto e branco surgirem no papel. Desta experiência, o processo fotográfico analógico evidenciou o horizonte de possibilidades da captação de imagens e de modos de apresentá-las, aspecto que pretendemos investir em outros desdobramentos da pesquisa.

Figura 36 - Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental produzindo artisticamente



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

3.3.4 Instagram

Figura 37 - Arquivo de aula.



Fonte: Site Facebook, 2014.

A experiência estética, em tempos da aguda mobilidade proporcionada pelas novas tecnologias, propõe facilmente a criação e a fruição, por meio dos recursos se apresentam disponíveis.

A perspectiva pedagógica que a Cultura Visual possibilita, por meio da sua proposição crítica, reelabora os relatos das vivências e abre espaço para narrativas verbais e visuais. As novas mídias apresentam-se como possibilidade de criação de imagens, hoje cada vez mais intensamente. A Cultura Visual não se restringe a um repertório único ou instituído pelas belas-artes, muito ao contrário, é de repertório amplo, questiona aspectos da vida cotidiana e reinventa as imagens que povoam o dia-a-dia, “reconstruindo o conceito de valor num mundo sitiado por imagens que preenchem e instituem a experiência do cotidiano” como afirma Martins (2007, p.33).

As tecnologias para captação de imagens digitais em alta resolução intensificaram o compartilhamento e acesso instantâneo aos conteúdos diversos por meio da *Internet*, pois é cada vez mais veloz o tráfego de dados nas redes sociais e, inegavelmente, as imagens preenchem e instituem a experiência que se dá no cotidiano (idem). Diante disso, a paisagem visual atual cresceu exponencialmente e a multiplicação das imagens segue o mesmo crescimento (DUNCUN, 2011).

Figura 38 - Produção visual da aluna Ana, do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

No entanto, as visualidades com as quais os estudantes convivem diariamente, convocam o professor a aproximar-se dos ‘lugares’ de cultura que são de onde os jovens encontram referências de construção de suas experiências subjetivas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37), como as imagens da mídias, por exemplo, as quais estão presentes em seus repertórios e devem ser consideradas em sua diversidade e abrangência identitária.

No decorrer desta pesquisa, e de sua da revisão bibliográfica, estudando os autores que dialogam com a Cultura Visual, passei a questionar-me sobre os usos de imagens nas aulas quais utilizo, como as utilizo e porque as utilizo, tanto as que reproduzem obras de arte instituídas quanto as que se apresentam no cotidiano. Ou seja, como poderia abordá-las e quais relações se aproximariam de um desenvolvimento crítico do olhar, que motive modos de ver e por este percurso compreender a força das imagens intensamente presente nos cotidianos.

Nesta etapa da pesquisa, buscamos experienciar a linguagem fotográfica como recurso nesta experiência por meio da rede social *online Instagram*. Este aplicativo possibilita a criação de fotografias e vídeos com câmeras de *smartphones* em formato quadrado, semelhantes às *Polaroids*, aplica filtros digitais e permite compartilhar os resultados em outras redes como *Facebook*, *Twitter* e *Flickr*, em fluxos de visualização instantâneos e integrados.

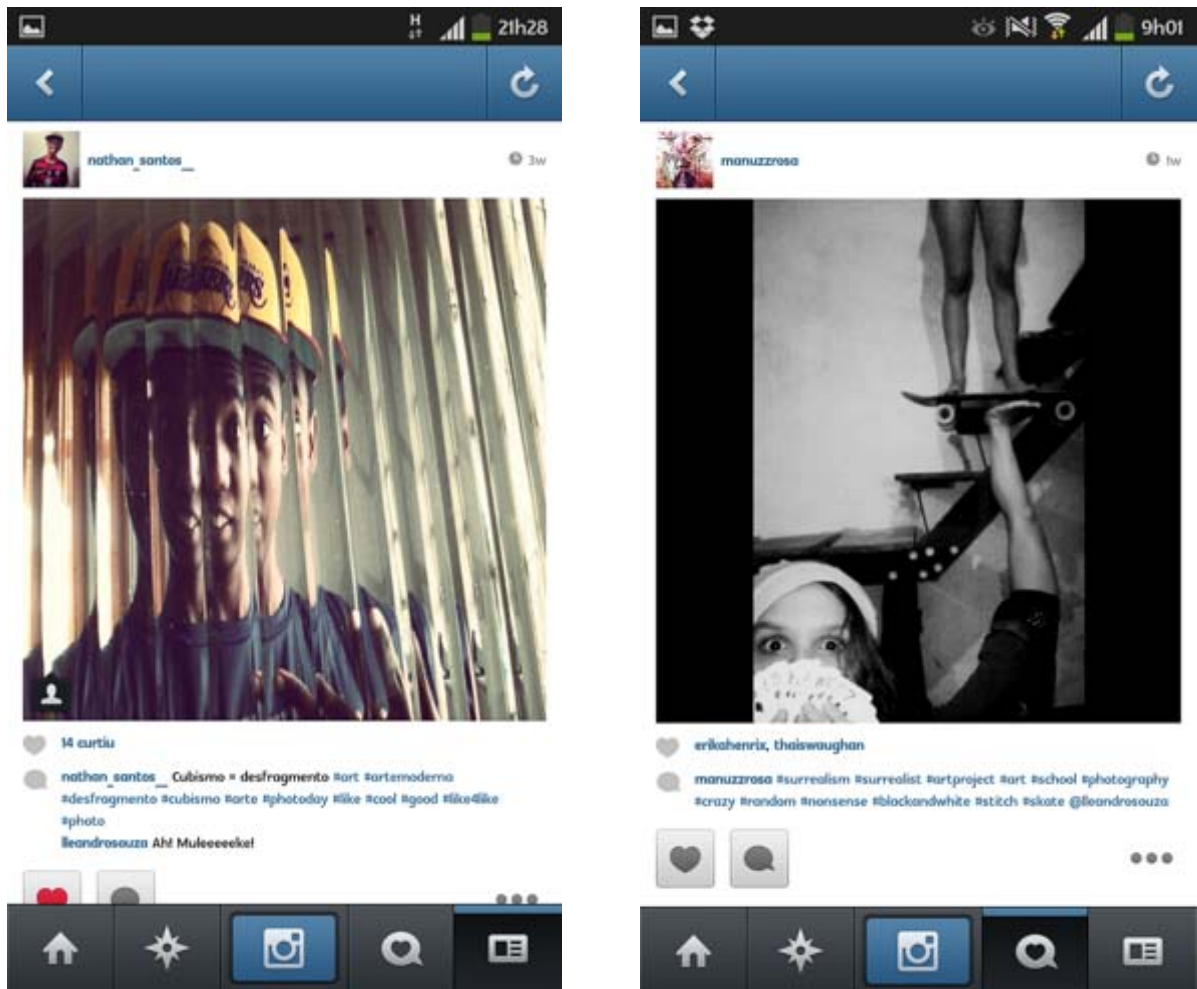
Assim, apropriando-se dos recursos tecnológicos presentes no cotidiano dos estudantes, percebo que por meio deles é possível criar artística e criticamente, ciente de que “as redes de *saberesfazeres* não se limitam ao território das escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 78).

As proposições realizadas consistiram em produzir fotografias para o meio virtual. Desenvolvemos algumas ideias como autorretratos, hoje popularmente chamados de *selfies*, com referências cubistas e ideias de fragmentação e também cenas impossíveis, oníricas e surreais. Dentre as propostas, também fizemos fotografias que registrassem instantes decisivos, cenas efêmeras que não poderiam se repetir naquela mesma ordem, intensidade e características. Inspirados nas imagens do fotógrafo Henri Cartier-Bresson e na própria velocidade da vida na atualidade estes registros foram publicados no *Instagram* e assim experienciamos outro modo de produzir¹³, criar relações com os estudos de fotografia e, pelas

¹³ É frequente o pedido dos estudantes que sejam utilizados em aula mais recursos além dos tradicionais lápis de cor, tinta etc.

hashtags e marcações¹⁴ que a rede social permite e assim perceber o alcance, comentários e leituras dos outros estudantes, protagonistas da pesquisa.

Figura 39 - Produção visual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

¹⁴ *Hashtags* são como palavras-chave nas redes sociais, antecidas da cerquilha (#), facilitando a busca do mesmo termo na rede por outros usuários.

Figura 40 - *Instagram* de 'momentos decisivos' pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Figura 41 - Produção visual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Superando a busca por respostas para todos os questionamentos que me desafiam durante a pesquisa, percebo o quanto é possível ser afetado pela compreensão de que a Cultura Visual, na sua perspectiva em ser abrangente, livre e focada nas visualidades, considera o outro e suas questões no processo, repensa os nossos modos de ver e entender a cultura, e perceber o mundo (MARTINS, 2012, p. 2271), fatores que contribuem muito com o ensino contemporâneo das artes visuais na atualidade.

Intrigado pelas reflexões desta proposição, tenho percebido o quanto as visualidades no mundo atual e seu uso em aulas contribuem com a formação crítica e humana dos estudantes e os faz autores desta pesquisa e do mundo. As imagens visuais compõem a cena das produções poéticas que aguçam o seus interesses e os estimula a fazer leituras e criar relações com outros temas de seu interesse, de seus cotidianos e/ou dos abordados em aulas.

Neste contexto, a escola é um dos espaços onde se pode articular, trocar, discutir e compreender as visualidades, e, como afirma Miranda (2012) a circulação das imagens modifica epistemologicamente e cognitivamente as condições do ensino das artes visuais.

Concluindo esta etapa da pesquisa, em meio às narrativas de experiências dos processos visuais que realizamos nas aula de arte, pretendemos somar esforços à compressão de que os estudos de Cultura Visual e o trabalho por meio deles, convergem orgânica e rizomaticamente mídia, vida, visualidades e cotidianos, as quais encontram-se e dialogam em intensidades distintas nos processos de elaboração dos discursos, construção dos abrigos e trânsitos identitários, e como afirma Hernández (2007), constroem realidades e significam o que é produzido nos contextos culturais, afirmando a imagem como centro de tal processo e intensamente enraizado no cotidiano juvenil.

Os estudos de Cultura Visual não seguem um programa ou uma rotina específica, e como não são uma disciplina, seguem em outro ritmo e não funcionam dentro do mesmo tempo que o currículo das matérias regulares, embora perceba-se que os componentes curriculares das Ciências Humanas sofram influência de tais estudos. Revela as tentativas e buscas de mudança de postura educativa por meio das propostas aqui relatadas e os esforços constantes numa prática pedagógica que tenha forma, presença, sentidos e recupere as noções críticas necessárias para a formação cidadã.

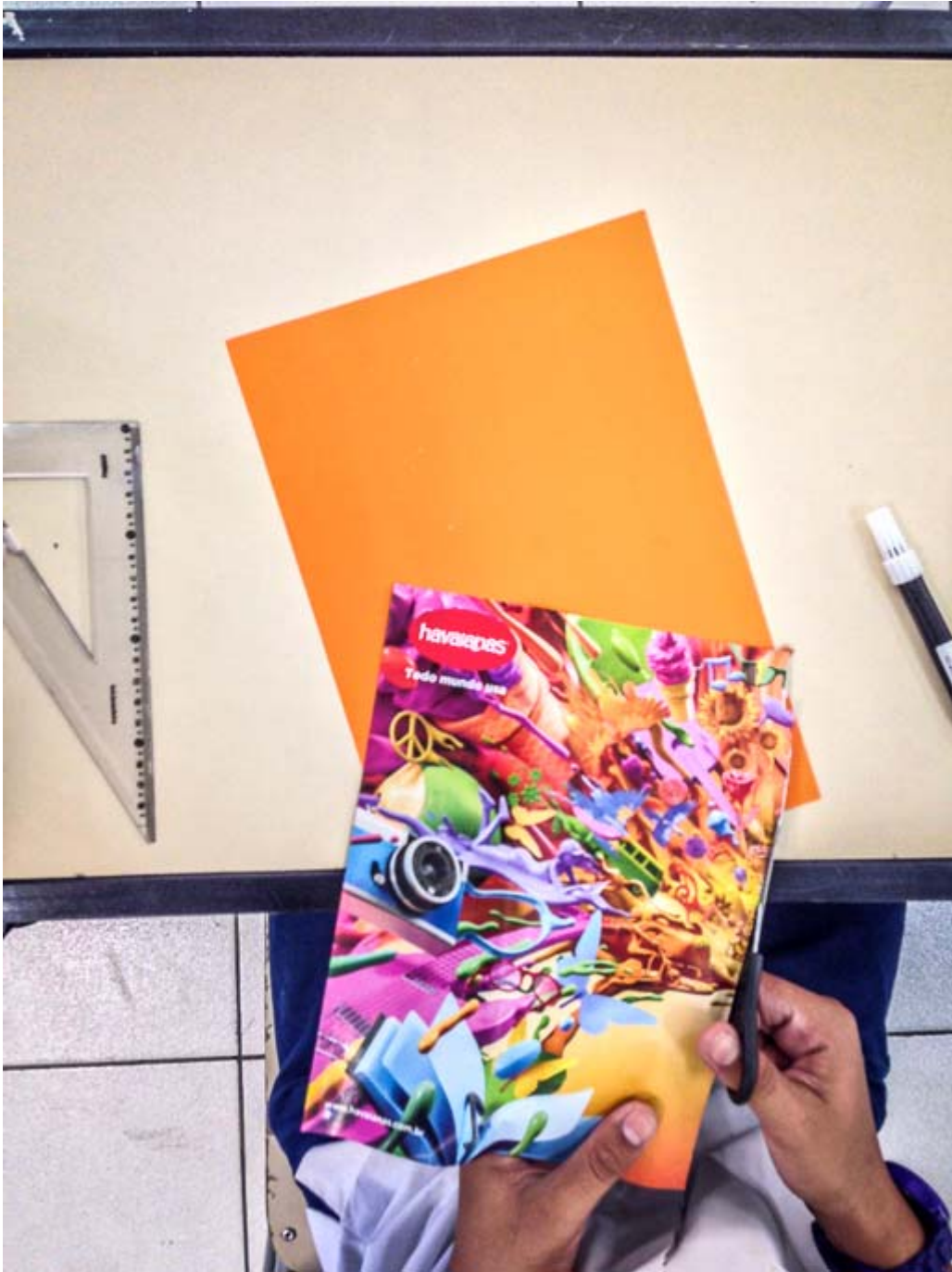
Assim, com este trabalho pretende-se contribuir com os estudos de Cultura Visual que consideram que as imagens artísticas legitimadas fazem parte deste contexto, mas não anulam nem sufocam a força das imagens visuais na/da atualidade.

Mediante os trabalhos apresentados, percebemos que as aulas de artes visuais hoje podem conciliar as visualidades presentes nos cotidianos, não a fim de encontrar uma

resposta ou um resultado determinado, mas revelar e desvelar que é possível mergulhar no oceano das imagens visuais, bem como dialogar com a força que possuem no desenho dos cotidianos de todos na escola. E fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 42 – Proposta visual em andamento



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Como tem sido possível observar com esta pesquisa, investir na reflexão crítica do que se vê e como se vê consiste também na convocação de outros sentidos além da visão. Quanto mais se olha, mais se apreende, no entanto, particularidades são expostas nesse ver e obviamente mais relações se estabelecem, curiosidades surgem e um profícuo encadeamento de experiências que vai tomando corpo e forma.

Percebe-se que durante a pesquisa, a perspectiva da educação em Cultura Visual constata que o mundo é transitoriamente complexo em seus modos de ser e se apresentar. Os fenômenos e experiências visuais presentes no dia-a-dia, como ir ao shopping, caminhar na rua, ir ao cinema ou assistir TV, se tornaram acontecimentos culturais da atualidade urbana, e por estarem ligados em altíssimo grau ao capitalismo, exigem domínio das implicações da cultura baseada em imagens que, como relatamos anteriormente, exigem, por sua vez, que os cidadãos, consumidores ou não, sejam capazes de seguir e entender as regras visuais implícitas nas muitas esferas tempo/espaciais da atualidade, por isso, se faz necessário que os educadores estejam cada vez mais atualizados e atentos.

Concluimos, desse modo, na perspectiva dos estudos da Cultura Visual, que as imagens visuais, como narrativas complexas, possuem algumas vezes discursos claros e ostensivos e em outras nem tanto, e quase sempre são portadoras de múltiplos discursos, em graus diferentes de eloquência e franqueza. Contornam traços identitários e questionam valores e, por esta razão, a relevância das imagens visuais na atualidade, enquanto ambiguidade e presença, são formas contemporâneas, e porque não dizer extemporâneas, de comunicação.

A Educação em Cultura Visual é uma compreensão que alimenta esta pesquisa entendendo que as imagens visuais não possuem leituras constantes ou fixas, embora em muitos momentos mantenham certa estabilidade de interpretação. As imagens visuais são refeitas ao longo do tempo e dos espaços pelos quais transitam.

Como vimos durante as considerações feitas no presente estudo, é possível compreender que as visualidades na escola são elementos compositivos da paisagem cultural de todos. Então, seus usos apontam para formas de ver e ensinar que, assim como os textos escritos, também são de autoria de seus leitores e/ou fruidores, sem que se percam seus sentidos na estruturação e articulação social na qual se deram sua criação e leitura.

É importante dar continuidade ao trabalho investigativo. As constatações alcançadas por esta pesquisa visam contribuir para o que julgamos somar ao campo de estudos em Cultura Visual no ensino contemporâneo das Artes Visuais. Sendo assim, seu compromisso é de resistir às perspectivas hegemônicas e centralizadoras na educação, a fim de que apontem

para a juventude novos caminhos, experiências, temas, alternativas e abordagens das visualidades com as quais convivem diariamente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. Petrópolis/RJ: DPA, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. Revista Digital Art&, n.0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 10 dez 2014.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara. Nota sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Elementos de Semiologia*. 16. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- BELTING, Hans. *A verdadeira imagem*. Lisboa: Imago, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo: ARTE*, 2013.
- CALABRESE, Omar. *A idade neobarroca*. São Paulo: Martins Fonte, 1987.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Janela sobre o caos*. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Capítulo 1. A história, ciência e ficção).
- _____. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e a Filosofia Prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *O ato de criação*. Palestra de 1987, Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/95340226/Artigo-Entrevista-Com-Gilles-Deleuze-O-Ato-de-Criacao#scribd>>. Acesso em: 15 set 2014.
- CIAVATTA, Maria (Org.). *A leitura de imagens na pesquisa social-História, Comunicação e Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Belidson. *O /mundo da Educação em Cultura Visual*. Distrito Federal: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DUVE, Thierry de. *Fazendo a escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Editora Argos, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Pesquisa com o cotidiano*. Texto originalmente publicado na Revista Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Isabel Capeloa. *Literacia Visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70, 2011.

GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2001.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença. O que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2010.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da Obra de Arte*. São Paulo: Edições 70, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 2000.

_____. *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

_____. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAUSS, E. Rosalind. *O fotográfico*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

_____. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

_____. *Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi; ARAUJO, Denize Correa; BRUNO, Fernanda. *Imagem, visibilidade e cultura midiática*. Livro da XV Compós. São Paulo: Editora Sulina, 2007.

MIRANDA, Fernando. Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens. Tradução: Danilo Clímaco. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012. p.75-98.

NASCIMENTO, Erinaldo Alvez do. Texto originalmente publicado na edição nº42, julho de 2006, do Boletim Arte na Escola.

NIETZCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das Escolas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DPA, 2008.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Os três paradigmas da imagem. In: SAMAIN, Etienne. (Org.) *O fotográfico*. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec e Senac São Paulo, 2005.

_____. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007

_____. A estética das linguagens líquidas. In: SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila. (Org.) *Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo: Educ, 2008.

_____; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *O imaginário*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

STANGOS, Nikos. *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editota, 2000.

VICTORIO FILHO, Aldo. *Corpo escola: currículo vibrátil e pedagogia da carne*. Texto originalmente publicado na Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/filho.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.

WEINRICH, Harald. *Lete - Arte e Critica do Esquecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ANEXO A – Currículo mínimo de Artes Visuais, Secretaria de Estado de Educação, RJ



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

CURRÍCULO MÍNIMO 2013

ARTE

Apresentação

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.

O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania.

Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.

Em 2011, foram desenvolvidos os Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Para 2012, foi feita a revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, e elaborado o Currículo Mínimo das outras seis disciplinas (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte). Logo, em 2012, as escolas estaduais utilizarão o Currículo Mínimo para as doze disciplinas da Base Nacional Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular.

Dentro de um contexto de priorização das necessidades, entendemos que estes segmentos / modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo. Todavia, ainda neste ano de 2012, foram elaborados os Currículos Mínimos específicos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal – formação de professores.

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.

Este documento encontra-se disponível para acesso nos portais www.conexao professor.rj.gov.br e www.educacao.rj.gov.br, onde os professores dos segmentos e modalidades ainda não contemplados pelo projeto Currículo Mínimo poderão buscar outras referências da SEEDUC para o planejamento de curso de 2013. Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.rj.gov.br para os esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

ARTE

Se, por um lado, a escola permanece ainda responsável pelo compartilhamento de grande parte das experiências e sentidos fundamentais para a sociedade em que está inserida, hoje, ela é também o lugar onde se problematiza a superabundância de informações a que todos estamos expostos, oferecendo a oportunidade para a construção de critérios de seleção e organização dessas mesmas informações. Nela, o educando é colocado frente a inúmeras oportunidades de perceber que o mundo é atravessado por valores, responsabilidades, pontos-de-vista, interesses pessoais e institucionais, e que tudo isso pode ser objeto de percepção, experimentação, dúvida, diálogo, decisão e outros aspectos inerentes ao exercício da cidadania. Assim, a função educacional avança além dos muros da escola, tornando-se, também, social.

Encontram-se, desse modo, importantes razões para a presença da Arte no currículo escolar. Até bem pouco tempo, o senso comum afirmava que a arte desenvolve a sensibilidade; mas, sabe-se hoje que não se trata apenas disso. Há muitos outros aspectos, intelectuais, afetivos e sociais, envolvidos nesse campo de conhecimento: percepção sensorial, curiosidade, fruição, experimentação, imaginação, capacidade de argumentar, refletir, criticar, confrontar ideias, abrir mão do individual em prol do coletivo; criar algo novo com palavras, linhas, cores, sons, gestos, e surpreender a si mesmo e ao outro com a própria inventividade. Por meio da arte, aprende-se que há inúmeras respostas para as nossas perguntas e problemas; a arte amplia o nosso universo e nosso olhar sobre o universo, ajudando-nos a saltar sobre as coisas do cotidiano, abrindo caminho para o novo.

Mas, é preciso observar a singularidade da Arte enquanto componente curricular, uma vez que seus princípios estão fundamentados no desenvolvimento de competências, aqui compreendidas como as capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas ao longo da vida, e habilidades – procedimentos e atitudes que ligam a aprendizagem escolarizada à vida cotidiana. Numa perspectiva geral, pode-se dizer que as competências e habilidades encontram-se ancoradas em três capacidades essenciais: a de abordar a mesma questão/objeto a partir de diferentes ângulos; a de mudar padrões estereotipados, desconstruir modelos pré-estabelecidos; e a de buscar uma poética singular, original, mesmo quando se age coletivamente. Nesse sentido, o que é ser competente no âmbito específico da Arte enquanto componente curricular? Em primeiro lugar, significa que o aluno incorporou o conhecimento construído em sala de aula, integrando-o aos saberes adquiridos em família e na comunidade. Em segundo, que ele desenvolveu habilidades práticas, tais como cantar, pintar, dançar, interpretar um personagem. E, finalmente, que ele se tornou capaz de questionar o seu próprio desempenho e também o de outros criadores, identificando o que uma obra de arte pode significar culturalmente, dentro de seu contexto histórico e político-social.

A diversidade da formação acadêmica dos professores de Arte na rede estadual de ensino exige que o Currículo Mínimo voltado para essa área do conhecimento contemple as quatro linguagens artísticas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – ainda que o processo educativo em Arte, proporcionado pela comunidade escolar, ocorra por meio de uma única linguagem – aquela na qual o professor de Arte atua efetivamente, em sala de aula. Nesse sentido procurou-se, neste documento, fugir à superespecialização que a formação específica do docente licenciado poderia acarretar, propondo competências e habilidades que permitam o exercício da interdisciplinaridade e a polifonia entre aquelas distintas linguagens e outras disciplinas da matriz curricular. Além disso, o encaminhamento pedagógico-artístico do Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio na modalidade Regular encontra na Proposta Triangular para o Ensino da Arte da arte-educadora Ana Mae Barbosa, o escopo ideal para alcançar a integração entre a) a produção artística - Experimentar/Fazer; b) a apreciação estética - Apreciar; e c) a contextualização histórica das obras de arte e seus propositores - Contextualizar. É preciso ter claro, porém, que a Proposta Triangular não é uma metodologia, apresentando-se, antes, como um mapa que orienta percursos em meio a múltiplas possibilidades. Os seus três eixos norteadores delimitam conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas. Enquanto estrutura, caracteriza o fenômeno da arte como objeto de conhecimento na sua especificidade, distinguindo-o de outros objetos de conhecimento. E, sobretudo, a sua

compreensão e utilização tem como requisito um educador em constante transformação, ou seja, em movimento.¹⁰⁰

Para garantir a continuidade do processo de aprendizagem em Arte, as quatro linguagens do presente Currículo Mínimo estão organizadas segundo os mesmos temas anuais. No Ensino Fundamental: “Arte e suas matrizes” no 6º ano; “Arte e História” no 7º ano; “Arte e Contemporaneidade” no 8º ano; “Arte e Sociedade” no 9º ano. E, na 2ª série do Ensino Médio, “Arte, cultura e sociedade”. Desse modo, o aluno da rede pública estadual não será prejudicado no caso de o seu processo de aprendizagem em Arte transitar por diferentes linguagens artísticas.

Na perspectiva de cada uma das quatro artes constantes neste documento, encontramos os seguintes objetivos em âmbito escolar:

- Artes Visuais

A facilidade de acesso e disponibilidade de recursos que encontramos hoje em relação à produção e criação de imagens nos leva a uma espécie de superabundância visual – realidade com a qual nem sempre estamos preparados para lidar. Nesse panorama, as Artes Visuais podem contribuir para instrumentalizar o aluno a perceber de modo mais consciente com esse mundo paradoxal de imagens que tanto podem maravilhar e informar quanto iludir.

- Dança

Ampliar o repertório de movimentos do aluno é a função primordial do ensino de dança na escola, ao contrário da formação especializada que se encontra em academias. Ainda que o professor utilize gestos e “passos” de dança de estilos específicos, o foco do aprendizado em dança será sempre a consciência - mais do que a performance - do movimento. Na escola, a dança torna-se uma forma de crítica a padrões de beleza, modismos e tabus quanto aos gêneros e à sexualidade, ao abordar a expressividade corporal como um direito de todo e qualquer corpo humano.

- Música

Hoje, a música é conteúdo obrigatório na educação básica brasileira. Contudo, isso não significa formar músicos. É necessário, sim, a escola dar oportunidade às crianças e jovens de passarem por vivências e experiências musicais, e se tornarem capazes de uma escuta mais atenta aos ritmos, durações, alturas, timbres, texturas, melodias, harmonias, enfim, sonoridades que fazem parte da cultura musical brasileira – tão rica, diversa e plural. Na escola, o aprendizado de música pode contribuir para o fortalecimento da identidade pessoal e grupal, levando o aluno a perceber a imposição – sonora e musical – a que todos estamos sujeitos hoje, principalmente nos centros urbanos com a massificação das mídias.

- Teatro

O teatro decorre de vários fatores atuando polifonicamente: o trabalho de encenadores e atores, cenários e figurinos, a gestualidade, o uso da voz, música, iluminação. Também promove o diálogo, o enfrentamento de conflitos, o estranhamento da realidade, a incursão por outros tempos/espacos; por isso, pode-se dizer que, nele, a arte é compreendida essencialmente como construção social e coletiva. Na escola, o aprendizado de teatro propicia não apenas o conhecimento dos códigos dessa linguagem, mas principalmente propõe aos educandos o exercício da alteridade, ou seja, da capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Por fim, ressaltamos que, embora esta proposta apresente as quatro linguagens artísticas acima descritas, a sua obrigatoriedade se vincula apenas àquela na qual o professor de Arte possui formação específica, ainda que atividades das outras linguagens sejam utilizadas como estratégia de enriquecimento do seu trabalho em sala de aula. Contudo, no intuito de garantir que conteúdos de Música estejam presentes nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro em consonância com a Lei nº 11.769/08, os eixos temáticos das demais linguagens foram elaborados de modo a articularem-se àquela, por meio de suas respectivas competências e habilidades. Foi dada, ainda, especial atenção à arte brasileira e suas matrizes afro-ameríndias, conforme determina a Lei 11.645/08. Nossa expectativa é de que esta proposta de competências e habilidades propicie um diálogo fecundo entre o trabalho teórico/prático em sala de aula e a autonomia do professor, que poderá adequar os temas apresentados à sua realidade de trabalho, inclusive acrescentando tópicos específicos em cada bimestre, sempre que julgar pertinente às necessidades educativas de seus alunos.



ensino
fundamental
6º ao 9º ano

artes visuais

1º Bimestre

Eixo Temático

ARTE E LINGUAGEM

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Reconhecer a arte e suas diversas linguagens como meio de expressão e comunicação.
- Identificar elementos gráficos como espaço, superfície, simetria, assimetria e proporção no contexto visual da arte figurativa e abstrata.

Apreciar

- Perceber a pluralidade do universo artístico e sua relação com a comunicação, desde a pré-história à era tecnológica.
- Conhecer os principais fundamentos da linguagem visual e sua aplicação na criação artística.

Experimentar/Fazer

- Expressar-se através de linguagens artísticas como música, pintura, escultura, modelagem, gravura, desenho, teatro, poesia, performance, vídeo e fotografia.
- Experimentar atividades artísticas empregando os elementos gráficos apresentados.

2º Bimestre

Eixo Temático

MATRIZES CULTURAIS E ESTUDO DA COR

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Perceber a contribuição da cultura indígena, na constituição da cultura brasileira.
- Compreender a utilização da cor luz e cor pigmento ao longo da história da arte.

Apreciar

- Perceber a influência indígena em nossos hábitos e costumes cotidianos.
- Conhecer as misturas cromáticas e sua classificação, além de fundamentos como monocromia e policromia.

Experimentar/Fazer

- Produzir artisticamente tendo como inspiração a pintura corporal indígena.
- Experimentar a criação de pigmentos a partir de substâncias naturais, e suas misturas.

3° Bimestre

Eixo Temático

MATRIZES CULTURAIS E ELEMENTOS DE VISUALIDADE

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Identificar a presença da arte africana e sua importância na vida cultural de nosso país.
- Compreender a utilização dos elementos visuais: ponto, linha e formas geométricas, na produção artística.

Apreciar

- Analisar o valor simbólico e sociocultural da arte africana.
- Perceber o emprego dos elementos gráficos e das formas geométricas ao longo da história da arte.

Experimentar/Fazer

- Produzir máscaras utilizando formas geométricas, pontos e linhas em sua pintura.
- Criar artisticamente fazendo releituras de obras de arte a partir dos elementos visuais apreciados.

4° Bimestre

Eixo Temático

MATRIZES CULTURAIS EUROPEIAS

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Reconhecer a influência da cultura europeia nas artes visuais, na música e na dança brasileira.
- Apresentar conceitos de volume, profundidade e perspectiva.

Apreciar

- Contextualizar a produção artística europeia no processo de construção da identidade cultural brasileira.
- Analisar obras de arte e identificar os conceitos de plano e luz/sombra.

Experimentar/Fazer

- Utilizar recursos tecnológicos como Internet, vídeo e fotografia como meios de pesquisa e registro de manifestações culturais brasileiras.
- Exercitar os conteúdos abordados através de criações artísticas em desenho, pintura e escultura.

1º Bimestre

Eixo Temático

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Compreender que a arte está inserida em um contexto histórico, exercendo, porém, influência sobre ele.
- Refletir sobre a diversidade criadora presente na produção artística ao longo da história da arte.

Apreciar

- Investigar as ilustrações do livro didático de História como exposição de arte.
- Observar imagens de épocas, lugares e artistas diferentes para perceber que um mesmo tema pode ser trabalhado de maneiras diferentes.

Experimentar/Fazer

- Elaborar citações recriando a partir de obras de arte de vários períodos da história da arte.
- Exercitar o fazer criativo partindo de um mesmo tema para perceber as várias formas de criação, tal como uma mesma música gravada por artistas diferentes.

2º Bimestre

Eixo Temático

ESCULTURA COMO CORPO

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Discutir sobre a representação da figura humana em épocas, lugares e artistas diferentes.
- Conhecer vários estilos e escultores para explorar a tridimensionalidade presente desde a Pré-História.

Apreciar

- Refletir sobre as características do corpo humano, identificando semelhanças e diferenças ocasionadas pelas várias maneiras de representá-lo ao longo da história.
- Analisar fotografias de esculturas de diferentes épocas e lugares, debatendo sobre forma, material e temática.

Experimentar/Fazer

- Elaborar exercícios artísticos de representação da figura humana estimulando a desvinculação a figuras-padrão.
- Criar obras tridimensionais a partir de técnicas e materiais convencionais e não convencionais, explorando as suas sonoridades.
- Experimentar a criação de pigmentos a partir de substâncias naturais, e suas misturas.

3° Bimestre

Eixo Temático

OLHAR FOTOGRÁFICO

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Reconhecer obras de artistas consagrados ao longo da história para debater sobre sua técnica e estilo comparando-os com seus contemporâneos menos conhecidos.
- Compreender o contexto histórico da época da invenção da fotografia percebendo as transformações que o ato de fotografar proporcionou à arte.

Apreciar

- Perceber nas obras de arte muito conhecidas (inclusive as musicais) detalhes ainda não observados.
- Construir um olhar observador a partir do contato com fotografias para identificar as características dessa linguagem.

Experimentar/Fazer

- Manipular as reproduções de obras de arte consagradas alterando e interferindo em sua estrutura, desenvolvendo a mesma proposta com canções populares.
- Desenvolver o olhar fotográfico ao fotografar o ambiente comunitário dos educandos.

4° Bimestre

Eixo Temático

PATRIMÔNIO CULTURAL

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Apresentar obras de artistas locais ou da região, debater sobre a temática utilizada e o contexto sociocultural do artista.
- Reconhecer o patrimônio cultural material e imaterial da região resguardando a memória da comunidade.

Apreciar

- Valorizar a cultura local e regional a partir da observação e leitura de obras de artistas regionais investigando seu processo criativo.
- Conduzir uma investigação sobre o patrimônio cultural local.

Experimentar/Fazer

- Produzir artisticamente utilizando as técnicas dos artistas estudados.
- Registrar o que foi pesquisado sobre o patrimônio cultural por meio da linguagem fotográfica.

1º Bimestre

Eixo Temático

ARTE PÚBLICA

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Compreender a Arte Pública como um projeto artístico e político valorizador dos espaços urbanos.
- Apreender valores que difundam a memória, entendendo que a Arte Pública vai além da decoração ou da contemplação.

Apreciar

- Perceber que a Arte Pública está vinculada às memórias, inclusive a musical.
- Observar a problemática da sociedade contemporânea, como o caos urbano e a depreciação dos espaços públicos.

Experimentar/Fazer

- Exercitar o fazer criativo a partir da análise da diferença da Arte Pública que se encontra nos locais mais caóticos da cidade daquela situada em espaços bucólicos.
- Exercitar o fazer criativo a partir da arte local e nacional, inclusive obras e monumentos do patrimônio cultural.

2º Bimestre

Eixo Temático

GLOBALIZAÇÃO

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Pensar na modificação causada pela globalização e sua repercussão nas Artes Visuais, na Música e também no comportamento humano e seus valores.
- Compreender as possibilidades de associações imagéticas entre o mundo virtual e a memória pessoal e comunitária do aluno.

Apreciar

- Perceber o diálogo estabelecido entre a arte e o mundo globalizado.
- Appreciar a convivência de diferentes estilos, materiais, suportes, técnicas e significados na arte.

Experimentar/Fazer

- Experimentar as diversas concepções artísticas e estéticas na sua dimensão material e de significação.
- Criar associando diferentes estilos, materiais, suportes, técnicas e significados na arte.

3° Bimestre

Eixo Temático

HIBRIDISMO

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Perceber que a arte contemporânea é interdisciplinar e integradora das diversas linguagens (música, dança, teatro etc).
- Discutir a arte contemporânea como o resultado do pensamento crítico frente à problemática atual.

Apreciar

- Investigar a produção artística da sua comunidade.
- Expressar-se artisticamente articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão.

Experimentar/Fazer

- Agrupar obras e objetos artísticos de acordo com suas características estéticas e formais.
- Experimentar artisticamente a partir do contato com a arte contemporânea.

4° Bimestre

Eixo Temático

MATERIAL NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Entender os materiais utilizados pela arte contemporânea como ferramentas dos processos de criação dessa arte.
- Compreender a diversidade das concepções estéticas presentes nas artes contemporâneas (inclusive música, dança etc) tanto na cultura regional quanto na nacional e internacional.

Apreciar

- Appreciar o processo criativo de artistas contemporâneos.
- Valorizar as diferentes formas artísticas como meio de acesso e compreensão da cultura contemporânea (artes cênicas, cinema, arte digital, fotografia, música etc).

Experimentar/Fazer

- Criar artisticamente a partir do diálogo da arte contemporânea com materiais diversos.
- Experimentar artisticamente produzindo obras plásticas articuladas a outras linguagens, como cenários, ilustrações de textos, capas de CDs etc.

1º Bimestre

Eixo Temático

ARTE, SOCIEDADE E COTIDIANO

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Perceber a importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Identificar artistas como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.

Apreciar

- Conhecer e refletir sobre artistas e obras de arte presentes no seu entorno.
- Appreciar imagens, leituras e vídeos sobre artistas, suas biografias e suas formas de criação.

Experimentar/Fazer

- Criar artisticamente tendo o cotidiano como tema.
- Elaborar registros pessoais de suas experiências com formas visuais por meio de produção audiovisual.

2º Bimestre

Eixo Temático

MOVIMENTO MODERNISTA

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Contextualizar histórica e socialmente o movimento modernista brasileiro, fazendo uma análise crítica sobre a - Semana de Arte Moderna.
- Perceber que um manifesto artístico pode contribuir para novos rumos da arte.

Apreciar

- Discutir, a partir do estudo da proposta do movimento modernista, a realidade cultural em que se vive.
- Appreciar obras artísticas (pinturas, fotografias, músicas, peças teatrais) que representem um movimento coletivo de artistas.

Experimentar/Fazer

- Criar artisticamente a partir das principais tendências da estética moderna.
- Experimentar e observar seu próprio processo criativo durante experimentações artísticas.

3° Bimestre

Eixo Temático

MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Identificar nas Artes Visuais do Brasil e América Latina, diferentes atividades ligadas a questões de interesse social.
- Identificar artistas contemporâneos nacionais e internacionais que desenvolvem sua arte como veículo de mobilização social.

Apreciar

- Appreciar obras e objetos artísticos da atualidade como forma de resistência e mobilização social.
- Pesquisar sobre o processo criativo de artistas de sua região que tenham como temática a reflexão sobre a sociedade em que vivemos.

Experimentar/Fazer

- Exercitar o fazer artístico com as técnicas do hip hop e do grafitti, por exemplo, como formas de interferência social e política.
- Desenvolver instalações e intervenções no ambiente escolar como forma de mobilização para questões do cotidiano discente e docente.

4° Bimestre

Eixo Temático

FOTOGRAFIA E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Entender a relação ente fotografia e representação gráfica, elaborando um estudo de sua evolução técnica para apreender a sua significação no contexto da época.
- Conhecer diferentes técnicas utilizadas para a reprodução gráfica da imagem.

Apreciar

- Comparar fotografias profissionais e amadoras para perceber a interferência técnica.
- Analisar uma fotografia antiga, ver seu processo de elaboração comparando com fotos atuais.

Experimentar/Fazer

- Criar artisticamente completando imagens a partir de fragmento de fotografias.
- Criar coletivamente composições fotográficas utilizando-se de diferentes processos, como colagem, rabiscos, pintura a dedo e pinceladas.

ensino
médio

2^a série

artes visuais

1º Bimestre

Eixo Temático

ARTISTA, SOCIEDADE E COTIDIANO

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Conceituar arte, cultura e sociedade, conectando com a arte compreendida como manifestação social.
- Identificar artistas como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.

Apreciar

- Conhecer e refletir sobre artistas e obras de arte que serviram como agentes de mudanças e denúncias da sociedade.
- Appreciar os movimentos de resistência cultural ou de criação comunitária de uma região.

Experimentar/Fazer

- Produzir artisticamente tendo sua realidade social como tema.
- Elaborar registros pessoais de suas experiências artísticas por meio de produção audiovisual.

2º Bimestre

Eixo Temático

MOVIMENTO PÓS-MODERNISTA

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Contextualizar histórica e socialmente o movimento pós-modernista brasileiro.
- Conhecer os diversos manifestos artísticos que tenham contribuído para novos rumos da arte na atualidade.

Apreciar

- Discutir, a partir do estudo da proposta do movimento pós-modernista, a realidade cultural atual.
- Appreciar obras artísticas (pinturas, músicas, peças de teatro, etc) que representem denúncia e/ou crítica social.

Experimentar/Fazer

- Fazer criações artísticas envolvendo as diversas expressões do Pós-modernismo.
- Criar vídeos e músicas com temáticas sociais, tendo as expressões culturais de matrizes indígenas, africanas e latinas

3° Bimestre

Eixo Temático

ARTE, TECNOLOGIA E NOVAS MÍDIAS

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Discutir cultura de massa, consumo, globalização e as tecnologias atuais na produção artística.
- Conhecer as diversas formas de produção de arte de consumo e seus mecanismos.

Apreciar

- Observar obras de arte visual e comunicação, verificando as relações que estabelecem entre filosofia, indústria cultural e mídia.
- Pesquisar sobre o processo criativo de artistas que tenham como temática a reflexão sobre a sociedade em que vivemos.

Experimentar/Fazer

- Fazer produções artísticas diversas, utilizando diferentes meios tecnológicos.
- Fazer produções visuais utilizando fragmentos de objetos e materiais reutilizáveis.

4° Bimestre

Eixo Temático

CINEMA COMO ARTE

Habilidades e Competências

Contextualizar

- Conhecer a relação entre cinema como arte e seu contexto cultural, social, histórico.
- Perceber que a diversidade da linguagem cinematográfica pode ajudar a constituir diferentes olhares sobre o mesmo tema.

Apreciar

- Appreciar trechos de filmes que exemplifiquem as diversas temáticas desenvolvidas na história do cinema, do seu início aos dias de hoje.
- Assistir filmes que abordem temas de interesse para a comunidade escolar.

Experimentar/Fazer

- Criar um vídeo, considerando as escolhas dos educandos em relação ao momento de criação no espaço do cotidiano escolar.
- Criar coletivamente composições de trilhas sonoras para um vídeo.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ARTE
Equipe de Elaboração

Professores Coordenadores:

Dr^a Jussara Trindade Moreira – Professora Pesquisadora da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)

Dr Licko Turle – Professor Bolsista Pós-Doutorado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Professores Articuladores:

Ms Adriana Rodrigues Didier – Diretora Técnico-Cultural do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU)

Ms Angela Maria Gonçalves Ferreira – Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário da Cidade/UNIVERCIDADE

Professores colaboradores:

Artes Visuais

Ms Alda de Moura Macedo Figueiredo – Professora Docente I – Colégio Estadual Maria Pereira das Neves e Arte-educadora – Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN)

Esp Ginaldo de Oliveira Bezerra – Professor Docente I –

CE Compositor Luís Carlos da Vila e CE Amapá (SEEDUC-RJ)

Esp Kátia Apostólico Nogueira – Professora Docente I – Instituto Municipal Helena Antipoff (CIAD)

Esp Maria do Carmo Moraes Lopes – Professora Docente II de Educação Especial – Centro Integrado de Educação Especial (SEEDUC-RJ) – Volta Redonda, RJ

Ms Maria de Fátima do Nascimento Alfredo – Professora Docente I – Colégio Prefeito Mendes de Moraes e Professora Assistente Substituta da Escola de Belas Artes (UFRJ)

Esp Marina Tarnowski Fasanello – Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) e Coordenadora da Escola Granada – Nova Friburgo, RJ

Esp Patrícia Zuqui – Professora Docente I - Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC)

Dança

Esp Bárbara Furtado – Professora Docente I – Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha - Itaboraí

Esp Claudia Fernandes Canarim – Professora Substituta – Depto de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ)

Música

Ms Celso Eduardo Santos Ramos – Professor Docente I – Centro Integrado de Educação Pública Ministro Salgado Filho (CIEP 351) e EE Machado de Assis

Ms Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti – Professor Docente I – CE Presidente Kennedy (SEEDUC-RJ)

Teatro

Ms Ana Paula Brasil de Matos Guedes – Professora Docente I – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e Professora I - Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)

Ms Aressa Egly Rios da Silveira – Professora Docente I - Escola Municipal José Pedro Varela e Professora Docente do Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB)

Esp Bianca Roriz Nacif – Professora Docente I – Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC)

Agradecimentos:

Agradecemos especialmente à Prof^a Cecília Conde, Diretora Geral do Conservatório Brasileiro de Música/Centro Universitário (CBM - CEU) que, além de atuar como consultora durante todo o trabalho, também disponibilizou as dependências dessa renomada instituição da cidade do Rio de Janeiro à equipe de Arte, prestando desse modo um inestimável apoio à CECIERJ/SEEDUC no processo de elaboração dos Currículos Mínimos de Arte.

