

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Lydia Helena Wöhl Coelho

Expressões de Arte: Da Cópia à Autoria

Porto Alegre
2015

Lydia Helena Wöhl Coelho

Expressões de Arte: Da Cópia à Autoria

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Artes Visuais - Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.
Orientadora: Profa. Dra. Teresa Poester

Banca examinadora

Profa. Dra. Teresa Poester

Profa. Ms. Dorcas Janice Weber

Profa. Dra. Umbelina Maria Duarte Barreto

Porto Alegre
2015

Agradecimentos

Agradeço a todos meus familiares,
por apoiarem minha escolha profissional.
Aos meus professores, fonte de inspiração para este trabalho.
Também a toda classe artística, que acredita
no potencial da Arte como valor intangível e fundamental.

Resumo

Este trabalho procura desmistificar a ideia de genialidade e necessidade de representação fidedigna à realidade visível durante o Estágio Docente, entre alunos do Ensino Médio. Com o objetivo de desenvolver o conhecimento e a autonomia na área de Artes Visuais, assim como a ideia de autenticidade na prática artística, utiliza-se de uma revisão do conceito de Arte, numa abordagem histórica. Somado a tal tarefa, também trago questionamentos sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que vivemos em uma sociedade conectada por meio de recursos virtuais; e também porque tal experimento está de acordo com as atuais orientações curriculares para a Educação Básica, que visam a inclusão digital por parte dos alunos. Visto isso, a primeira atividade prática, e de uma representação por meio da cópia de uma fotografia, foi com o emprego da técnica de Quadrícula. Na sequência, proponho a realização da representação autêntica a partir de interpretações individuais dos alunos sobre o mesmo tema. Como suporte didático tecnológico, faço uso de uma Plataforma de *blogging*, o Tumblr, enquanto recurso de *blended-learning*. A análise e avaliação do Estágio foram conduzidas sob uma abordagem qualitativa, baseada na produção discente, e quantitativa, por meio de questionário respondido pelos alunos.

Palavras-chave: Pós-modernidade, Autenticidade, Interdisciplinaridade, Campo Artístico, TIC na Educação.

Abstract

This work aim to demystify the idea of geniality and need of faithful representation of visible reality in Visual Arts during my Teacher Training among high school students. In order to develop knowledge and autonomy in the area of Visual Arts, as well as the idea of authenticity in art practice, it was reviewed the evolution of Art concept during classes, in a historical approach. Added to this task, this work also brings questions about the use of Information and Communication Technologies (ICT) to facilitate the teaching-learning process, since we live in a society connected through virtual resources; and also because such experiment is in line with current curriculum guidelines for Basic Education, which requires digital inclusion by the students. Hence, the first practical activity, and the representation through the copy of visible reality by a photograph, was made by the use of the Grid technique. Then, I propose the realization of an authentic representation by students individual interpretations about the same subject of copy. As technological teaching support, I used a blogging platform, Tumblr, as blended-learning feature. The analysis and evaluation stage were conducted under a qualitative approach, based on student production, and quantitatively approach, through a questionnaire answered by the students.

Keywords: *Post-modernity, Authenticity, Interdisciplinary, Artistic Field, ICT in Education.*

Lista de Figuras

Figura 1: <i>Contexto:</i> Zona de interesse entre emissor e receptor.....	13
Figura 2: Fachada da Escola Técnica Estadual Parobé.....	22
Figura 3: Entrada da Escola Técnica Estadual Parobé.....	22
Figura 4: Sala de Artes da Escola Técnica Estadual Parobé, nº 301.....	23
Figura 5: Laboratório de Informática da Escola Técnica Estadual Parobé, nº 314.....	23
Figura 6: Relação triádica da semiótica peirceana.....	31
Figura 7: Página inicial (<i>home</i>) do Portfólio Educativo utilizado no Estágio.....	36
Figura 8: <i>Links</i> das aulas no Portfólio Educativo utilizado no Estágio.....	37
Figura 9: Alguns <i>slides</i> da Aula 1.....	39
Figura 10: Alguns <i>slides</i> da Aula 2.....	41
Figura 11: Alunos trabalhando com a Quadrícula, em aula.....	43
Figura 12: Respostas do Questionário em um Portfólio discente.....	45
Figura 13: Desenho espelhado feito por um aluno, em aula.....	47
Figura 14: Desenhos dos alunos (esquerda) e desenho de Pablo Picasso, que foi copiado de ponta-cabeça (direita).....	48
Figura 15: Figura 15: <i>L.H.O.O.Q</i> (direita superior); Marilyn Monroe (esquerda superior); Mona Lisa (direita inferior); Lucas I (esquerda inferior).	50
Figura 16: Representações de um aluno da Quadrícula à Autoria, que foi postado posterior ao término do Estágio em seu Portfólio. Personagem: John Lennon.....	51
Figura 17: Representação autoral de uma aluna. Personagem: Imany.....	52
Figura 18: Representação autoral de uma aluna. Personagem: Johnny Depp.....	52
Figura 19: Acima está a análise semiótica de um aluno, postado em seu Portfólio; a baixo, há a imagem do colega, referenciada na análise.....	54
Figura 20: Representação autoral do aluno nº 1.....	56
Figura 21: Representação autoral do aluno nº 2.....	57

Lista de Gráficos

Gráfico 1: <i>Questão 1.</i> Classifique o nível de conhecimento sobre Artes que você tinha antes do Estágio.....	59
Gráfico 2: <i>Questão 2.</i> O Estágio me ajudou a entender melhor sobre os fenômenos artísticos, suas manifestações, história, teoria e crítica.....	59
Gráfico 3: <i>Questão 3.</i> O Estágio favoreceu meu entendimento sobre as relações das Artes Visuais com outras áreas do conhecimento.....	60
Gráfico 4: <i>Questão 4.</i> Penso ter mais competência para fazer leitura de imagens, agora.....	61
Gráfico 5: <i>Questão 5.</i> Você considera que sua curiosidade sobre temas de Arte.....	62
Gráfico 6: <i>Questão 6.</i> A utilização da Plataforma EAD (Tumblr) facilitou o processo de ensino-aprendizagem.....	62
Gráfico 7: <i>Questão 7.</i> A Plataforma Tumblr (www.tumblr.com) é uma boa ferramenta de ensino.....	63

Sumário

Lista de Figuras	6
Lista de Gráficos	7
Introdução	9
1 Tendências da Educação Nacional	12
1.1 Políticas Educacionais para Arte no Ensino Médio	12
1.2 Relações da Educação atual com as mídias digitais	18
1.2.1 Legislação da Informática na Educação Brasileira	20
2 Observação do Contexto Escolar	22
3 Construção da proposta educativa: Definição dos Conteúdos	25
3.1 Evolução do Pensamento em Artes Visuais e suas relações com o contexto globalizado	26
3.2 Semiótica para leitura de imagens	30
4 Relatório de Estágio Docente	33
4.1 Plano de Ensino	35
4.2 TIC utilizada para <i>blended-learning</i>: Plataforma <i>Tumblr</i>	37
4.3 Descrição das Aulas	55
4.4 Avaliação do Estágio	57
Conclusão	64
Referências	67

Introdução

A reflexão sobre a prática escolar, proposta e exercida neste trabalho, busca propor um desafio aos alunos do Ensino Médio, desconstruindo a ideia classicista de Arte, considerando-se que a representação gráfica constitui um recurso fundamental para incitar o desenvolvimento cognitivo, reflexivo e sensório-motor. Esse desenvolvimento ocorre na procura por uma alternativa artística para solucionar questões de aprendizagem que transgridem os métodos tradicionais de ensino que, por sua vez, não incentivam os alunos a desenvolver um senso crítico. Tais métodos tradicionais delimitadores foram experienciados por mim, quando aluna no Ensino Básico, mas também observados atualmente na realidade escolar, através do período de Estágio. A proposta desenvolvida aqui, portanto, visa suprir essa lacuna educacional, compreendendo o conceito de Arte como um campo do conhecimento. Mais que isso, a contemporaneidade traz desafios para o setor educacional, uma vez que vem se tornando cada vez mais multicultural e híbrida.

A sociedade atual pode ser entendida através de estudos sociais que deflagram um hibridismo cultural e uma fragmentação do sujeito a partir de ideias como: "liquefação" do projeto social da modernidade¹; crise identitária na modernidade tardia²; determinação de costumes pela indústria cultural³; construção de capital simbólico⁴, dentre outros estudos que evidenciam a complexidade do indivíduo contemporâneo. Também pesquisas em Artes Visuais

1 Segundo Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), bem como outros pensadores do século XIX, a sociedade moderna vinha encaminhando-se para uma "dissolução de um projeto social sólido"; isso quer dizer que a segurança em um coletivo passava a ir contra infortúnios individuais, dando maior espaço para o setor privado, gerando maior responsabilidade individual por problemas pessoais. Nesse sentido, o sociólogo Zygmund Bauman, considera que os indivíduos, na pós-modernidade, vivenciam um "mundo líquido", em que não há uma manutenção do que é público enquanto uma segurança e uma crença em forças ordenadoras (Zygmund Bauman, *Modernidade líquida*, 2001).

2 O sociólogo da pós-modernidade, Stuart Hall, distingue três concepções de identidade do ser humano, desde o Iluminismo aos nossos tempos: inicialmente, no Iluminismo, Hall identifica um indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; após, na consolidação da modernidade, a existência de um sujeito sociológico, que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e, por fim, na pós-modernidade – ou também um período considerado pelo autor como "modernidade tardia", a existência de um sujeito que já não possui uma identidade fixa e que, portanto, promove um debate em torno de uma crise de identidade (Stuart Hall *apud* Júlia Poletto; Lúcio Kreutz, 2014, p. 4).

3 A crítica à industrialização da cultura vem se desenvolvendo desde o começo do século passado, sobretudo por meio dos pensadores da Escola de Frankfurt (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas e outros), a partir da acelerada produção industrial de bens de consumo, que vinham incitando um acúmulo de capital simbólico na sociedade. Essa produção cada vez mais acelerada decorre do avanço tecnológico para meios de reprodução. Atualmente, a cultura de massa compreende um conceito amplo, que pode ser compreendida como qualquer manifestação de atividades ditas populares, por exemplo: rock'n'roll, carnaval, calças jeans, novelas, quadrinhos, etc. Isso implica a construção de costumes por meio da indústria cultural, que visa, por sua vez, massificar os bens de consumo (Orlando Fedeli, *Cultura Popular e Cultura de Elite*, cultura de massa, 2008).

4 O conceito *decapital simbólico*, segundo Pierre Bourdieu, está vinculado a uma compreensão de enraizamento de determinados bens em uma estrutura social, que percebe e apreende tais bens como valores sociais. Isso atribui *status* e distinção social àqueles que usufruem desses bens (Pierre Bourdieu, *O Poder Simbólico*, 2003).

têm revisado e reavaliado antigas compreensões que diferenciam as atividades artísticas ditas "superiores" às "vulgares". A evolução do conceito de Arte acabou por propor, em Arte Contemporânea, a relevância do fazer autêntico utilizando-se de recursos amplos dos meios de expressão, como apropriações ideológicas e novas possibilidades tecnológicas (imagens, obras de arte, etc). A ideia de autenticidade tomada aqui como uma conquista do romantismo que até hoje se desenvolve nas práticas artísticas.

Sabemos que em educação ainda perduram preconceitos, herdados de uma longínqua construção histórica acerca do "fazer artístico superior" das Belas-Artes, reconhecido como um dom herdado para "gênios". Ideias que ainda permeiam o senso comum da mentalidade estudantil. Porém, políticas educacionais da atualidade apontam para a desmistificação dessa concepção. Tornando-se necessário, portanto, uma educação que inove e rompa relações com essas antigas concepções. Mas estas propostas não devem ser apresentadas repentinamente em âmbito escolar, uma vez que podem provocar resistência por parte dos alunos. Por isso, torna-se importante o professor aproximar-se de suas realidades, especialmente no que diz respeito à cultura visual à qual estão inseridos, percebendo, assim, de que forma pode desenvolver seu projeto de ensino, que pretende romper com antigos paradigmas.

O presente trabalho desenvolveu-se a partir da crítica a uma concepção hierárquica do fazer artístico, responsável pela atribuição do *status* de aluno melhor ou pior, que gera situações discriminatórias, de acordo com o que foi percebido ao longo do Estágio de observação. Por isso, a proposta educativa visou desnaturalizar a ideia do desenho de representação fiel à realidade, no intuito de reforçar, em última instância, a autoestima, as noções de identidade e a cidadania nos alunos. Dessa forma, a proposição final foi de uma representação autêntica a partir do que foi desenvolvido ao longo do projeto de ensino; a fim de inserir esses alunos criticamente nos numa perspectiva artística contemporânea.

Trago introjetada nas minha reflexões e ações a herança dos educadores e teóricos Fernando Hernandez e Ana Mae Barbosa, que serão citados no decorrer do trabalho. De acordo com esses autores, é preciso construir uma gramática visual atrelada à contextualização sócio-histórica de cada manifestação artística, bem como aproximar-se da realidade escolar, visando servir de bases para a formulação da proposta de ensino mais adequada. Dessa forma, considerei ser relevante revisar quais são as tendências educativas para a disciplina de Artes no Ensino Médio, somadas às considerações extraídas por meio da experiência em sala de aula, no Estágio

de observação. Tal investigação acabou por conduzir a construção do conteúdo apresentado no Estágio prático, bem como a metodologia aplicada.

1 Tendências da Educação Nacional

As mudanças socioculturais da atualidade, decorrentes da ascensão de um período considerado por diferentes sociólogos como “pós-moderno”⁵, acarretando em questionamentos frente ao desmoronamento de uma estrutura social pré-determinada e segura, influenciam novas formas de compreensão e de novas posturas frente aos processos de ensino-aprendizagem. Essas novas tendências educativas, que vão de encontro à educação tradicional, visam acompanhar as mudanças desse novo contexto globalizado, intercultural e hipermidiático. Os estudantes, nesse contexto, concebem os mecanismos de aprendizagem de uma forma mais espacial, concomitante, entrelaçada e dinâmica, em detrimento de disciplinas concebidas e ministradas em sequência lógico-linear e verticalmente oferecidas "de cima para baixo", do professor ao aluno.

Como forma de apresentar as novas tendências educativas foi feita uma revisão das políticas educacionais, em âmbito nacional, para a disciplina de Artes. Esta disciplina integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na reformulação curricular de 2000 (Parâmetro Curriculares Nacionais). Em uma abordagem mais ampla da educação, as tendências políticas visam uma maior relação inter-áreas, bem como o uso de tecnologias digitais em sala de aula e a distância.

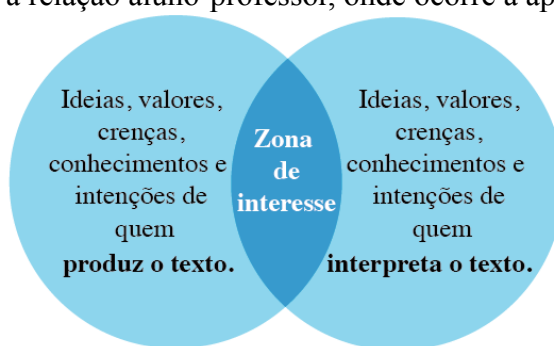
1.1 Políticas educacionais para Arte no Ensino Médio

As atuais Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) reconhecem a integração da disciplina de Artes Visuais à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Por isso, essa disciplina também compartilha procedimentos básicos para comunicação, que compreendem a existência de: um emissor → um texto (mensagem) → e um receptor. Para a composição de uma mensagem por parte do emissor, que irá transmiti-la a um interpretante (receptor), é necessário que ele disponha de três elementos essenciais, quais sejam: um código, que pode ser visual, verbal, sonoro, corporal ou misto; um canal, referente à mídia utilizada; e um contexto, que ocorre por meio da intersecção de ideias, valores, crenças, conhecimentos e intenções do emissor e do receptor. Cria-se, assim, uma zona de interesse comum entre emissor e receptor, que pode ser compreendida também pela relação professor-aluno. Nesse sentido, orienta-se que o professor de Artes proponha ao aluno conteúdos próprios para seu estágio de desenvolvimento, que compreende saber articular códigos de estruturas morfológicas próprias da

⁵Vide notas de rodapé nº 1, 2, 3 e 4.

Arte, tais como ponto, linha, forma, plano, textura, cores, etc, e também estruturas sintáticas, tais como efeitos de movimento, ritmo, peso, direção visual, efeito de volume, profundidade espacial, etc. No que diz respeito aos canais de mediação desses códigos, orienta-se a exploração de materiais tradicionais (desenho, pintura, gravura e escultura), e também a pesquisa de novos suportes e materiais como a exploração de recursos de novas tecnologias. Esses conhecimentos e habilidades irão gerar uma compreensão ampliada do fazer artístico dos alunos. Essas reflexões serão efetuadas de acordo com uma pesquisa do contexto social e cultural de suas manifestações.

Figura 1: **Contexto:** Zona de interesse entre emissor e receptor. Essa zona também pode representar a relação aluno-professor, onde ocorre a aprendizagem.



Fonte: Baseado em OCEM, 2006, p. 180.

Para contextualizar o aprendizado em Artes Visuais no Ensino Médio, as OCEM sugerem três perspectivas contextuais relevantes, na composição educativa para sala de aula, são elas: contexto do texto da obra, que corresponde às formas como se apresenta como estilo e "visão de mundo"; contexto dos agentes envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem (aluno, professor, escola e comunidade), reconhecimento de macro e microculturas visando a capacidade de articulação das inúmeras formas de identidade; e contexto do ensino médio, que corresponde aos conteúdos específicos para essa etapa de desenvolvimento cognitivo, tais como narrativas das diferentes formas de manifestação artística, a fim de instigar o aluno a refletir sobre as histórias e motivações (funções) sociais de cada uma. Essa última dimensão enfoca que, para atingir tal articulação narrativa, o aluno precisará desenvolver o caráter de pesquisador, na busca pela decodificação das imagens, sem negligenciar atividades práticas que irão promover ações criativas.

No que corresponde aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), evidencia-se a necessidade de desenvolver nos estudantes três conjuntos de

competências em sala de aula: representação e comunicação de mensagens artísticas, como produtores ou apreciadores de arte; investigação e compreensão do trabalho artístico, conhecendo, analisando e refletindo sobre os diferentes processos de Arte; e contextualização social e cultural das manifestações artísticas⁶. Pois, para os PCNEM, o conceito de competência está incorporado àquele formulado por Perrenoud, que diz: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”⁷; isso significa que a competência, para os PCNEM, é compreendida como a capacidade de integrar os recursos cognitivos com a prática (e vice-versa), por meio de um comportamento positivo, adquirido através da noção de importância do aprendizado de determinado conteúdo. As competências exigidas no Ensino Médio, portanto, por mais que compreendam que há saberes decorrentes da experiência vivencial dos alunos, e que são próprias do senso comum, não devem ser desvinculadas de conteúdos que historicamente competem à escola transmitir, quais sejam: “conceitos, raciocínios, linguagens, valores, atitudes, interesses, condutas”⁸. Nesse sentido, indica-se que os conceitos a serem desenvolvidos de forma específica em cada disciplina da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ocorram por meio do aprendizado de: Linguagem - onde, em Arte, explicita-se o uso predominante da linguagem não-verbal; o Texto, uma vez que a linguagem só se desenvolve por meio da construção textual; e o Contexto, que prioriza capacidades de análise e interpretação sobre determinado uso de recursos para emissão de uma mensagem. Assim, pode-se avaliar se o uso de tais recursos estão de acordo com o contexto, onde ocorre a já mencionada zona de interesse compartilhada por emissor e receptor (e também por professor e aluno).

Para que haja uma maior zona de interesse entre professor e aluno, em todas as áreas de conhecimento, é necessário que o professor construa, em suas propostas educativas, uma interrelação de diferentes áreas; pois, através dessa articulação inter-áreas é que ocorrerá uma sintonia de recursos metodológicos na busca pela composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares específicos, atrelados ao desenvolvimento de competências gerais⁹. Por isso, nas Linguagens, a tradução de mensagens expressas de formas distintas ou o uso concomitante de várias delas podem, a um só tempo, desenvolver a sensibilidade artística e

⁶PCNEM, 2000, p. 57.

⁷Nova Escola, set./2000 *apud* PCNEM, 2000, p. 30.

⁸LDB *apud* PCNEM+, 2000, p. 31.

⁹PCNEM+, 2000, p. 17.

também dar instrumentos práticos e críticos, para compreender melhor os recursos de expressão e comunicação, tais como as mídias e as hipermídias que têm uma função de linguagem apelativa, bem como a sintaxe peculiar de textos legislativos.

Essa relação inter-áreas também é constatada no texto das OCEM, onde apresenta-se que suas ideias estão pautadas nos quatro saberes propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas. São eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser. Esses saberes visam ultrapassar a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo. Esses objetivos, que são muito amplos, não poderão ser atingidos com um ensino conteudista e fragmentado, tal como aquele aplicado pela Pedagogia Tradicional. Espera-se, com isso, que a aquisição de tais saberes permitam a concentração no desenvolvimento do raciocínio e não pela memorização. No que concerne ao eixo da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há uma predominância à aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, que se pode traduzir em saber manejar sistemas simbólicos para poder decodificá-los. Tais competências contribuem para a macrocompetência das Linguagens, que é conseguir se comunicar e se expressar. Por isso, essa macrocompetência precisa ser construída pela prática e pela reflexão das linguagens, onde a interdisciplinaridade é encarada como uma ferramenta facilitadora do desenvolvimento cognitivo.

Por fim, no que concerne à utilização das ferramentas que dão suporte às linguagens, as orientações curriculares propõem, para além dos domínios técnicos, também de domínios de uso dessas linguagens em diferentes situações e contextos, considerando-se a articulação e recepção das mensagens artísticas. Para isso, é necessário que haja, como já foi constatado, a articulação interdisciplinar e domínio de ferramentas semióticas - uma vez que estas “permitiram ao ser humano transcender os limites de sua experiência imediata”¹⁰-, bem como relacionamento dos conteúdos artísticos com o contexto sócio-histórico ao qual eles estão inseridos. Nesse sentido, também faz-se necessário uma interrelação com os fenômenos contemporâneos que permeiam a vida social, tal como o uso de mídias e dispositivos dígito-virtuais. De acordo com os PCNEM, a Informática faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O seu ensino, dentre outros aspectos, visa promover o reconhecimento de seu uso como uma "ferramenta para novas

¹⁰PCN+, 2000, p. 25.

estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para os processos de construção de conhecimento, nas diversas áreas"¹¹. Sobre esse aspecto, foi considerado pertinente uma revisão educativa da Informática no Brasil, para se realizar, através dos conhecimentos adquiridos acerca de legislação, um experimento de uso efetivo no Estágio, a fim de contribuir para tais questionamentos e tendências educativas.

1.2 Relações da educação atual com as mídias digitais

Em decorrência da Era da Informática, vivencia-se atualmente a emergência de uma sociedade conectada e em rede, conhecida por Sociedade Virtual - ou também Sociedade da Informação e da Comunicação. Tal sociedade foi fundada por meio da observação do cotidiano das pessoas, que vêm utilizando cada vez mais tecnologias dígito-virtuais, para os mais variados fins. Essas interações, entre humanos e dispositivos digitais, são também resultantes de decisões governamentais, as quais, por sua vez, se tornam cada vez mais dependentes das incorporações baseadas nas tecnologias da informação e comunicação, conhecidas por TIC¹². Com a incontrolável expansão das TIC no cotidiano das sociedades globais, de acordo com o sociólogo espanhol Manuel Castells¹³, passa-se a inverter a ideia de que convivemos com duas realidades dissociadas: uma material, física e concreta; e outra imaterial, virtual e digital. Assim, já não vivenciamos mais uma "realidade virtual", à parte da "realidade real", mas sim uma única "virtualidade real", onde a experiência virtual já se tornou a própria sociedade; pois, segundo suas palavras: "Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade"¹⁴. Por isso, a Sociedade Virtual exige um processo de transformação estrutural multidimensional, dos processos sociais mais simples aos mais complexos, associado ao surgimento de um novo paradigma tecnológico.

O setor educativo, como parte constituinte da sociedade e responsável pela formação de cidadãos, não está imune a tais transformações. Por isso, diversas políticas educacionais, aqui consideradas em âmbito nacional, têm demonstrado forte tendência à inserção das TIC nos espaços escolares, enquanto uma forma de promover e favorecer os processos de ensino-

¹¹OCEM, 2006, p. 62.

¹²Livro verde e Livro Branco, do MCT.

¹³Manuel Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, 2005.

¹⁴Manuel Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, 2005, p.17.

aprendizagem¹⁵. Dentre as políticas aqui estudadas, encontram-se o Programa Sociedade da Informação¹⁶ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica¹⁷, sobretudo no que corresponde às Artes Visuais. Esses programas governamentais e suas políticas públicas demonstram que a educação tradicional vem se tornando inadequada quanto aos seus métodos de ensino-aprendizagem; pois, por estar desatualizada, deixa de acompanhar as mudanças nas linhas de raciocínio de estudantes informatizados, que concebem os mecanismos de aprendizagem de uma forma espacial, concomitante, entrelaçada e dinâmica, em detrimento de disciplinas concebidas e ministradas em sequência lógico-linear, verticalmente oferecidas "de cima para baixo", do professor ao aluno.

Esse método de estudo, que compreende uma estrutura linear dos processos de ensino-aprendizagem, corresponde à Pedagogia Tradicional, cujas raízes remontam a sistemas escravistas da Antiguidade, onde era considerada bem de uma minoria. A consolidação dessa estrutura ocorreu sobretudo durante a Era Medieval, em uma concepção pautada na Escolástica¹⁸. Ainda que, ao longo dos séculos, tenha ocorrido uma separação entre a escola tradicional religiosa e a laica, devido às influências humanista e positivista, ambas se fundamentam na meritocracia, subentendendo uma classificação homogênea e seriada dos alunos. Tais concepções ainda se refletem na atual cultura escolar, que segue esses métodos formais, e se sustenta na crença de uma estabilidade intelectual¹⁹. Atrelado a esses questionamentos, também surge a crítica quanto à concepção unicista do ensino, que favorecia a construção de conhecimento por meio de uma perspectiva unicista da inteligência humana²⁰. É preciso, portanto, que os projetos pedagógicos de instituições de ensino estejam adequados às novas e aceleradas mudanças sociais, tais como a aprendizagem por meio do uso de tecnologias digitais em sala de aula, que foram consideradas relevantes para o desenvolvimento da proposta de ensino do presente estudo.

Associados a esses questionamentos, que vão de encontro à Pedagogia Tradicional e buscam a inovação para espaços de aprendizado, por perceberem que a formação dos sujeitos na atualidade também implicam a formação da Sociedade Virtual, encontram-se conceitos como: *hipertexto*²¹, que permite uma nova forma de aquisição de conhecimento e acesso a informações

15 José M. Moran, Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias, 2004.

16 Ministério da Cultura e Tecnologia (MCT), 1996.

17 BRASIL, 2013.

18 Mario A. Manacorda, História da educação: da Antiguidade aos nossos dias, 2002.

19 Michael Apple, Repensando ideologia e Currículo, 2006.

20 Howard Gardner, Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas, 1994.

21 Pierre Lévy, Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento da Informática, 1998.

através do uso de sites da *web*. Sendo assim, o hipertexto pode ser compreendido como um conjunto de nós ligados por conexões. Estes nós levam a outros nós, sejam eles textos, páginas, imagens, gráficos, vídeos, sequências sonoras ou documentos, que podem, eles mesmos, ser novos hipertextos; ou seja, determinadas conexões, apresentadas pelo hipertexto conduzirão o leitor-usuário a outras conexões, e assim sucessivamente; o "Pensamento associativo ramificado", ou também *Associative-branching thinking*²², que corresponde às habilidades adquiridas pelos usuários de mídias digitais para lidar com a informação hipermediática; a *alfabetização digital*²³, que implica o aprendizado não só de atividades operacionais dos equipamentos e de dispositivos digitais, mas também das múltiplas formas de leitura das informações que aparecem fragmentadas nos hipertextos; e o *blended-learning (b-learning)*²⁴, que visa a possibilitar o desenvolvimento de atividades a distância, em ambientes virtuais, que irão complementar e facilitar os procedimentos realizados presencialmente. Essa concepção de ensino compreende que a aprendizagem é um processo contínuo, não limitada a um só contexto espaço-temporal. O *blended-learning* também possibilita que alunos formulem suas próprias necessidades para a aprendizagem, tanto *online* como de modo presencial, podendo escolher ou combinar os conteúdos curriculares conforme acharem relevantes ou necessários para a realização de suas pesquisas e trabalhos. O *blended-learning* pode adicionar recursos hipermediáticos ao ensino presencial, bem como oferecer conteúdos e tarefas a serem revisados pelos estudos de modo EAD e, com isso, facilitar o andamento presencial de ensino. Uma modalidade desse modelo é o “ensino híbrido”, onde a aprendizagem ocorre parcialmente *online* e parcialmente presencial, mantendo-se o modelo tradicional de educação, mas introduzindo técnicas para uma aprendizagem autônoma.

1.2.1 Legislação da informática na Educação Brasileira

A preocupação com a inserção da Informática na Educação brasileira, que segue em vigor na atualidade, remonta especialmente à década de 1970 quando, em 1972, foi criado a Coordenadoria do Processamento Eletrônico (Capre), com o objetivo de ser um centro de formação de uma política nacional e de assessoria ao setor da informática. Em 1988, o Ministério

²² Jean-Francois Rouet e Jarmo J. Levonen, 1996 *apud* Yoram Eshet-Alkalai, 2004, p. 100.

²³ Yoram Eshet-Alkalai, *Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era*, 2004

²⁴ Thiago B. Pontes, *Planejamento de aula no Ensino Superior na modalidade blended-learning: Requisitos para rede social educativa*, 2013.

da Educação e Cultura (MEC) criou um curso de capacitação de professores, oferecido pela UNICAMP, para a utilização de recursos informáticos em escolas. A única exigência desse curso era de que, após sua realização, os professores capacitados criassem Centros de Informática Educativos (CIED) nas instituições em que lecionavam. Em 1989, foi instituído o PRONINFE, que tinha como objetivo promover o desenvolvimento da Informática Educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino, criando laboratórios e capacitando professores para atuação em escolas públicas.

Em 1996, o Ministério da Cultura e da Tecnologia (MCT) criou o Programa Sociedade da Informação, com a finalidade de: “lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação, além de suas aplicações na sociedade, de forma a alavancar a pesquisa e a educação”²⁵. Mais tarde, em 1995, houve a entrada da Internet no Brasil, demonstrando o enfoque tecnológico dado às políticas públicas educacionais, ao inserir o ensino de Informática no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, inseridas no Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais diretrizes acabaram por efetivar mais rapidamente a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na aprendizagem escolar. Atualmente, segue em vigor o otimismo frente ao uso das TIC para o ensino, conforme pode-se constatar pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio”²⁶.

De acordo com o texto do Plano Curricular Nacional, também pode-se observar a forte inclinação para o uso de tecnologias digitais na educação, uma vez que há uma busca por melhorias nas condições físicas das instituições escolares. Segundo seu texto: “É necessário também melhorar as condições físicas das escolas, equipando-as com recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias de comunicação e informação”²⁷. Também constata-se a tendência de incentivo ao uso de TIC em sala de aula através da presença significativa do tema nos textos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), tais

25 Antônio Miranda, Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos, 2000.

26 BRASIL, 2013, p. 33

27 PCN, 2000, p. 38-39

como a utilização de ferramentas digitais no ensino de Linguagens. Conforme consta em seu texto: "deve-se introduzir teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (alfabetização, multialfabetização, multimodalidades, hipertexto)"²⁸.

Assim, é possível observar que a inclusão digital passou a representar um grande esforço nacional, em particular para o MEC, a quem cabe ações educativas. Após realizadas algumas experiências mais restritas, em 2003 o MEC lançou a Rede Nacional de Formação Continuada para Professores da Educação Básica (Edital SEIF/MEC 01/2003), onde pela primeira vez se concretizou uma ação de formação de professores característica do uso de tecnologias, na efetivação já anunciada pela LDB nº 93944/1996. A capacitação de professores para a efetivação dessa inclusão digital também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que descrevem as habilidades que devem ser desenvolvidas no novo perfil discente:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender"²⁹

Devido a essas políticas e diretrizes educacionais, não há mais dúvidas quanto a tendência e importância da utilização de novas mídias na educação, uma vez que a atual sociedade é virtual³⁰. As novas mídias, portanto, apontam ser favoráveis ao aprendizado, tanto EAD como presencial, já que elas podem dar apoio à interação presencial entre professores e estudantes. Visto isso, torna-se necessário estudar de que forma as TIC podem ser aplicadas em âmbito escolar, aqui sob modalidade presencial, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem. O presente estudo se propõe a isso, estando associado aos questionamentos dos PCN sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde se defende que cabe à escola fazer do jovem um "cidadão e um trabalhador mais flexível e adaptável frente às mudanças que as novas tecnologias vêm impondo à sociedade moderna"³¹. Esses questionamentos estão em

²⁸ OCEM, Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006. p. 87

²⁹ BRASIL, 1997, p. 28

³⁰ Manuel Castells *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, 1998.

³¹ PCNEM, 2000, p. 60

sintonia com a crítica frente à Arte Clássica da atualidade; porém, tal concepção ainda está arraigada no senso comum e, conseqüentemente, também em âmbito escolar.

2 Observação do Contexto Escolar

A escola em que o Estágio Docente foi aplicado, a Escola Técnica Estadual Parobé (ETEP), foi fundada em 1906 por professores da Escola de Engenharia da UFRGS, sendo o patrono o ex-diretor desta Escola, Professor Engenheiro João Pereira Parobé. Atualmente, a ETEP está localizada próxima a órgãos do governo, tais como o Centro Administrativo Fernando Ferrari (CAFF), a Secretaria da Educação, o Ministério Público Estadual, o Tribunal de Justiça do Estado e a Companhia Processamento Dados do Estado Rio Grande Sul (PROCERGS), entre outros, no endereço: Av. Loureiro da Silva, 945 - Cidade Baixa, Porto Alegre/RS. Os cursos oferecidos pela Escola são: Ensino Médio, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Eletrônica. Ela possui dois prédios de quatro andares, com diversas salas de aula. Entre eles há canchas esportivas a céu aberto. Ao todo, ela possui cinco Laboratórios de Informática, cada um com cerca de vinte e cinco (25) computadores com acesso à Internet, dois Laboratórios de Ciências (um de Biologia e outro de Química) e uma sala de Artes.

Figura 2: Fachada (esquerda) e Figura 3: Entrada (direita) da Escola Técnica Estadual Parobé.



Fonte: *Google Street View* (direita) e da autora (esquerda).

Figura 4: Sala de Artes da Escola Técnica Estadual Parobé, nº 301.



Fonte: da autora.

Figura 5: Laboratório de Informática da Escola Técnica Estadual Parobé, nº 314.



Fonte: da autora.

O Estágio Docente da autora correspondeu à Educação Básica, por isso, nesta escola Escola, ele ocorreu com alunos do Ensino Médio. Os alunos, por estarem inseridos a nesse contexto de formação técnica e de final da Educação Básica, realizam sua formação básica ou concomitante a uma formação técnica em um turno inverso, ou trabalhando como estagiários nos órgãos governamentais que estão à volta da escola. Atribui-se a isso, constatar-se que os alunos da ETEP têm maior orientação para conteúdos funcionais, técnicos e de maior teor lógico-matemático, comparado àqueles de cunho mais filosófico e poético, tal como as Artes Visuais. Identificou-se algumas dificuldades para se trabalhar com questões artísticas (e sobretudo de Arte Contemporânea) com tais alunos. A turma do 2º ano do Ensino Médio, acompanhada ao longo do ano de 2015 para o Estágio, a 2M3, não era diferente, pois a maioria dos alunos apresentavam grande potencial para disciplinas da área de Exatas; e, como não havia um grande incentivo para as Artes, restava-lhes apenas a curiosidade acerca de tal disciplina.

Devido a essa falta de incentivo, esses mesmos alunos concebiam o fazer artístico como uma prática distante de suas realidades, enquanto um fazer que, se não fosse ininteligível, era de alcance apenas àqueles que "já nasceram para isso". Tal concepção é avessa às orientações curriculares para a Educação Básica, constatadas nos estudos legislativos para a realização do Estágio. As orientações e políticas educativas visam, na atualidade, a uma integração inter-áreas, bem como com a realidade sociocultural dos alunos (escola, família e comunidade). Logo, isso deveria ser explorado ao longo do Estágio. Identificou-se, aqui, o primeiro grande desafio: Como realizar tal tarefa? Como apresentar, a esses alunos, que os conteúdos artísticos não só estão ao alcance deles, como também estão integrados aos seus cotidianos e que correspondem a um campo do conhecimento? Como meio para responder a tais perguntas, a proposta educativa, especialmente dedicada a eles, foi formulada.

3 Construção da Proposta Educativa: Definição dos Conteúdos

O educador espanhol Fernando Hernandez³² propõem uma aproximação do docente ao meio sócio-cultural dos alunos, apontando para a importância de se trabalhar em Artes a partir de seus cotidianos e da cultura visual à qual têm contato. Desta forma, irá se facilitar a apreensão da matéria ensinada a partir de fenômenos vivenciados previamente. Assim, eles desenvolverão capacidades próprias de percepção visual, sabendo, não só reconhecer e representar tais fenômenos, como também interpretar aquilo que veem e produzem. Uma estratégia para realizar tal relação com a cultura visual é a proposta da arte/educadora Ana Mae Barbosa³³, que sugere a apresentação dos conteúdos artísticos a partir de uma abordagem triangular: a contextualização, a leitura de imagens e a prática - não necessariamente nesta ordem. De acordo com ela, para um bom ensino de Artes, é fundamental que haja a construção de uma gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na cognição, tais como: a recepção, o processamento de informação, a percepção sensorial, a memória e o pensamento.

Visto que a legislação atual visa o desenvolvimento de competências que congregam conhecimentos técnicos e contextuais *in loco* do contexto escolar, que apresentava uma concepção classicista e hierárquica do fazer artístico, constatou-se ser necessário abordar, ao longo do estágio docente, conteúdos que dessem um panorama geral da evolução do pensamento em Arte, contextualizando-o às práticas artísticas na contemporaneidade. Esse aporte teórico serviria de embasamento para trabalhos práticos, de acordo com a proposta triangular. Portanto, objetivou-se trabalhar com apropriação e citação de imagens que subvertam a ideia tradicional de cópia usando algumas personagens que causassem interesse nos alunos pelo desenho. O recurso da quadrícula (grade) foi um instrumento de representação fidedigna que foi posteriormente desconstruída na busca de uma representação autêntica. Figuras como artistas, amigos ou “*selfies*” serviram de motivos frequentes. A representação final, portanto, exigiu o conhecimento e a aplicação do conceito de intertextualidade, na busca pela autonomia criativa pautada em pesquisa.

32 Fernando Hernández, *Educación y Cultura Visual*, 1997.

33 Ana Mae Barbosa, *A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias*, 1991.

3.1 Evolução do Pensamento em Artes Visuais e suas relações com o contexto globalizado

A origem da palavra "Arte" remonta ao Grego *tékhne*, que refere-se à conquista de determinada competência técnica ou habilidade de “saber fazer”. Para o Latim, *tékhne* foi traduzido para *ars/artis*, e sua significação passou a representar uma "maneira de ser ou de agir” como uma habilidade natural. Porém, tanto para os gregos como para os romanos, *tékhne* e *ars* não só se referiam a uma espécie de conhecimento manual mas também a um trabalho, a uma profissão ou ao desempenho de uma tarefa. Desse modo, um artista podia ser compreendido como um trabalhador que executasse sua função com perfeição, em virtude de possuir os conhecimentos necessários; logo, qualquer desempenho de uma atividade com destreza poderia ser considerada uma Arte.

Com a divisão das Artes (ofícios) em Artes Liberais, próprias dos homens livres, e das Artes Mecânicas, relacionadas às atividades manuais que não exigissem elevado grau de desempenho intelectual, aquilo que foi considerado a área artística, na Era Clássica, foi interpretada como um mero fazer mecânico e de cópia, subjugado a um exercício não-intelectual e reflexivo até o início da Renascença. Com o advento do Renascimento e de sua perspectiva antropocêntrica, também foi reivindicado o *status* da Arte, surgindo gradativamente uma compreensão intelectual de sua atividade, enquanto "arte teórica"³⁴: Artistas como Leon Battista Alberti (1404-1472), Leonardo DaVinci (1452-1519) e Giorgio Vasari (1511-1574) defenderam ser a Arte o fruto de um trabalho reflexivo individual, considerando a posição social do artista como um erudito ou cientista. A essa definição, instaurou-se as práticas das "Grandes Artes", ou também "Artes Superiores".

Ao longo do século XVII, consolidou-se em Academias e espaços eruditos europeus, a formação das Belas-Artes (*Beux Arts*), que eram: Pintura, Escultura, Música, Poesia (Literatura), Dança, Arquitetura e Eloquência. A elas, foi conferido um caráter oficial e não-utilitário, em um momento de conquista de autonomia da Arte, consolidada pela retomada do conceito de Estética da Grécia Antiga através dos filósofos modernos. Nas Academias, além do ensino erudito da Arte, também se organizavam exposições, concursos, prêmios e periódicos. Isso implicou no controle da atividade artística e fixação de padrões de gosto: o gosto "requintado" *versus* o gosto inculto. A distinção entre Belas-Artes e artes utilitárias ou industriais só se tornou proeminente

34 Harold Osborne, *Estética e Teoria da Arte*, 1999.

no decurso do século XVIII na Europa, sendo um dos primeiros sintomas da expulsão gradativa da "arte" da estrutura integrada da sociedade. No decorrer desse mesmo século, o ensino das Belas-Artes passou progressivamente às Escolas Nacionais de Belas-Artes, criadas em vários países ocidentais, e o das Artes Aplicadas ficou sob a responsabilidade dos Liceus de Artes e Ofícios.

Ao longo de História da Arte ocidental, aproximações entre as Belas-Artes e as chamadas Artes Aplicadas ocorreram de modo hierárquico. Houve uma marginalização do que é manual e, se antes, as aproximações entre arte erudita e aplicada existiam, não eram valorizadas. Nem compreendidas como hoje, combinação frequente na arte contemporânea. Se, no século XIX pode-se citar *Arts and Crafts* britânico, idealizado por William Morris, quando teóricos e artistas reafirmam a importância do trabalho artesanal diante da mecanização industrial e da produção em massa, esmaecendo as fronteiras entre Arte e Artesanato, durante a década de 1920, a Bauhaus, ancorou a associação entre arte e indústria. Da mesma forma, o *Art Déco*, ou "estilo anos 1920", que aproxima Arte e Design; as vanguardas modernas, ao longo do séculos XX, que desconstruíram a concepção academicista e realista do fazer artístico. Visto isso, atualmente se constata uma forte relação entre a Arte e seu uso aplicado.

Apesar das Artes Visuais e Aplicadas serem compreendidas como categorias profissionais de motivação e produção distintas, há diversos cruzamentos entre elas, sobretudo no contexto da sociedade pós-moderna, onde se aceita que ambas as categorias compartilham de um mesmo *campo artístico*³⁵, cada vez mais abrangente. Tais entrecruzamentos também sofreram resistência durante a primeira metade do século XX, sob a ótica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que questionava a produção industrial massificada. No transcorrer da História, essa compreensão acabou por gerar alternativas, como as manifestações artísticas das vanguardas modernas, que formaram prerrogativas para grandes rupturas de paradigmas para as neovanguardas das décadas de 1960 e 1970. Com isso, passou-se a identificar que as Artes visuais estavam ampliando suas atividades criativas, já que tanto a produção dos circuitos exclusivamente artísticos como também da indústria pertenciam ao mesmo contexto cultural. Atividades manuais ou intelectuais no âmbito das artes visuais requerem conhecimentos específicos sobre recursos expressivos que possibilitem a concretização de uma intenção, integrando a experiência estética ao fazer cotidiano - sobretudo após o declarado "fim da História da Arte"³⁶. Dentro dessa concepção, a Arte Contemporânea é compreendida através de suas relações com outros campos, em um "(...)

³⁵ Pierre Bourdieu, O poder simbólico, 2003.

³⁶ Arthur Danto, Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História, 2006.

conjunto de relações sociais entre artistas, instituições, curadores, críticos, públicos e até empresas e dispositivos publicitários que constroem o reconhecimento de certos objetos como artísticos"³⁷. No sentido amplo do fazer artístico, torna-se relevante a construção de uma intenção que parta da pesquisa de mensagens não-verbais, na busca por uma expressão autêntica, livre de hierarquias de "melhor" ou "pior" modelo de representação.

A atual compreensão de Arte abrange múltiplas linguagens, podendo muitas serem consideradas híbridas³⁸. Tal hibridismo é decorrente de um processo iniciado, sobretudo, ao final do século XIX e no decorrer do século XX, a saber: tanto a fase inicial da Arte Moderna, com o Impressionismo, como também a da Arte Contemporânea, com as neovanguardas da década de 1960/70, foram marcadas por momentos de crise. Tais crises exigiram renovações teóricas que só poderiam ocorrer por meio da contestação de modelos já estabelecidos, ou seja: as vanguardas artísticas, cujas origens remontam ao final do século XIX, contestaram ao extremo teorias anteriores; nas últimas décadas do século XX, a Arte acabou por contestar o próprio discurso teórico que vinha se consolidando a partir das vanguardas modernas. Com isso, não só se tornou necessário romper com os parâmetros instituídos para pensar uma Arte que não obedecesse a tais parâmetros. Essas rupturas evidenciaram um outro desafio: o questionamento da própria prática artística inserida à ideia de História progressiva, fundamentadas por um discurso teórico explicativo.

Conforme o crítico de arte norte-americano Arthur Danto, em *Após o fim da Arte* (2006), retomando um tema hegeliano em um novo contexto, o desenvolvimento da Arte Ocidental está dividido em três lógicas: a primeira, relacionada à Arte Clássica, foi por ele considerada como uma atividade que visava a representação fidedigna do mundo visível (*mimesis*); a segunda, com a ascensão da Modernidade, procurou abolir referências ao mundo empírico, visando exprimir as potencialidades puras da expressão artística³⁹. E, por fim, de meados da década de 1960 em diante, instaurou-se a ruptura com qualquer intenção narrativa, em prol de uma indagação acerca do objeto artístico. Danto ilustrou este posicionamento com as obras de Marcel Duchamp (Dadaísmo) e Andy Warhol (Pop Art), nas quais não mais existia diferenciação entre um objeto de Arte e um objeto pertencente à produção massificada. Frente a esses fenômenos, Danto propôs uma reflexão sobre os critérios que poderiam definir quais objetos ou ações poderiam ser considerados artísticos ou não, transfigurando o "lugar-comum" da Arte para além de aspectos formais e visuais. Além disso, por considerar que a Arte Contemporânea é "pós-histórica", o

³⁷ Néstor GarcíaCanclini, *A sociedade sem relato*, 2012, p. 49.

³⁸ Néstor García Canclini, *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, 1990.

³⁹ Cujo exemplo mais significativo foi o Abstracionismo pictórico, de acordo com o crítico de Arte Clement Greenberg (1909-1994). In: Clement Greenber, *Arte e Cultura – ensaios críticos*, 1996. |

autor avaliou que ela já não se insere a uma narrativa progressiva que determina ou limita a sua produção.

Sendo assim, pode-se compreender que as Artes Visuais estão inseridas num discurso pós-moderno em que se evidencia a complexidade identitárias do sujeito. Pois as Artes atuais misturam vários estratos culturais. O desenvolvimento industrial e a mecanização possibilitaram a produção em larga escala, atingindo um grande público e criando, também, novos espaços de trabalho para o artista, como o Design e a Publicidade. As hibridizações e apropriações decorrentes destas misturas se tornaram frequentes na contemporaneidade, e Danto encarou de forma positiva as apropriações de outros campos criativos. Essas apropriações, tais como os *ready mades* de Marcel Duchamp, segundo ele, configuram uma espécie de brincadeira intertextual que aciona memórias simbólicas relacionadas ao fator histórico das imagens no espectador, levando-o a revisitar o objeto artístico representado, mas dando-lhe uma ressignificação. Segundo o autor:

[...] a principal contribuição artística da década (1970) foi o surgimento da imagem apropriada – a apropriação de imagens com sentido e identidade estabelecidos, conferindo-lhes um sentido e uma identidade novos. Como qualquer imagem poderia ser apropriada, segue-se imediatamente que não poderia haver uniformidade estilística perceptual entre as imagens apropriadas.⁴⁰

Nesse sentido, o uso de referências provindas de uma cultura visual podem contribuir para a formação do imaginário poético e dos processos de simbolização da sociedade pós-moderna, que viabiliza e defende uma maior autenticidade no fazer criativo. Assim, também instaura-se, em Arte, o debate sobre identidade, alteridade, multi e interculturalidade, configurando-a como um campo de conhecimento ampliado e híbrido. Tal integração entre as Linguagens e os meios de expressão, sugeridas enquanto uma grande área do conhecimento pelas políticas educativas atuais, demonstram a necessidade de descoberta da própria construção do conhecimento por parte de um aprendizado dos conceitos artísticos, a fim de construir competências reflexivas sobre as formas como as mensagens são transmitidas e que implicações elas possam vir a acarretar, nos seus receptores, bem como pela busca de autenticidade na produção criativa. Nesse aspecto, também se torna relevante o uso de métodos de leitura de imagens, como proposições para a prática reflexiva e crítica acerca do fazer artístico e da própria compreensão sobre a vida.

40⁴⁰ Arthur Danto, *Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História*, 2006, pp. 18-19.

3.2 Semiótica para leitura de imagens

De acordo com o atual texto das orientações curriculares para o Ensino Médio, constatou-se a valorização do uso da análise semiótica para leitura de imagens⁴¹, que pode ser promovida durante as aulas de Artes. Dessa forma, considerou-se ser interessante o uso de tal método analítico como uma proposição para leitura de imagens, também no âmbito do trabalho aqui abordado. Com isso, fez-se necessário uma revisão do que seria a semiótica mais adequada para interpretação de textos não verbais, que resultou na relevância de se estudar a Semiótica Peirceana, descrita a seguir.

Alinhado à corrente filosófica pragmatista do início do século XX, o filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) desenvolveu esquemas para teorias semióticas. Essas seguem em estudo e desenvolvimento na atualidade. Segundo seus esquemas, os processos de semiose na cognição humana ocorrem por intermédio de uma relação triádica entre: um objeto, físico ou mental; um signo, que representa o objeto; e o interpretante, referente à ideia que o signo provoca em um determinado intérprete. Peirce concebeu que as relações semióticas ocorrem, no indivíduo, através da experiência com determinados objetos, que implicam entendimentos subjetivos, a partir de três diferentes níveis de compreensão, definidos por ele como: primeiridade, secundidade e terceiridade⁴². Tal estrutura triádica, contudo, é de complexa definição. Lucia Santaella, pesquisadora brasileira, estudiosa e entusiasta das teorias peirceanas, ressalta tal complexidade citando J. Ransdell⁴³:

A razão está no fato de que essas formulações não são definições lexicais ou estipulativas (descrições de usos já existentes ou intencionadas), mas são muito mais tentativas de definições reais, isto é, descrições dos fenômenos nos seus aspectos mais fundamentais e com respeito às várias facetas que eles exibem a partir de vários pontos de vista. Desse modo, formulações que verbalmente (e, às vezes substancialmente) são necessariamente incoerentes entre si, mas, isto sim - e acredito que elas geralmente são - descrições da mesma coisa tal como é percebida em seus modos mutuamente consistentes e complementares.

Com isso, a autora avalia que a forma reducionista de se entender um signo por meio da formulação “signo é alguma coisa que representa algo para alguém” é equívoca, pois, assim, irá se “emperrar um entendimento mais amplo e dilatado das aplicações possíveis que a definição

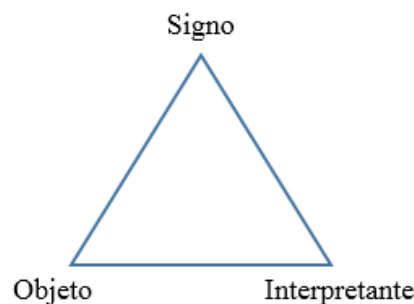
⁴¹ Vide p. 15.

⁴² Charles Sanders Peirce, *Semiótica*, 1990.

⁴³ Joseph Ransdell, 1983, p. 21 *apud* Lúcia Santaella, *A Teoria Geral dos Signos: Como As Linguagens Significam As Coisas*, 2000.

recobre”⁴⁴. Porém, para se iniciar uma compreensão acerca dos estudos do Signo, é possível indicar que suas relações cognitivas se dão da seguinte forma: “Qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*”⁴⁵. Logo, o Signo não possui uma definição concisa e única, podendo surtir infinitas possibilidades de interpretação; pois, à medida que ele passa a ser significado, já está em processo de ressignificação. Ou seja: não se pode desvincular um signo de sua interpretação, pois ele é justificado por meio de outros signos. Segundo L. Vieira e A. Dias⁴⁶, "os signos '*designatum*', intérprete ou interpretante, envolvem-se uns aos outros e são atributos relacionados ao processo funcional da semiose". Esta relação pode ser observada conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6: Relação triádica da semiótica peirceana.



Fonte: Baseado em PIGNATARI, 2004 *apud* VIEIRA; DIAS, 2014.

Nesta relação signo-objeto-interpretante, há três categorias de experiência correspondentes aos níveis de percepção individual, como já foi mencionado. São elas: 1) Primeiridade (monádica), referente à qualidade de sentimento ao ser ter um primeiro contato com um texto verbal ou não-verbal; ou seja, à sensação pura e espontânea decorrente deste contato, e que, portanto, não pode ser articulada. Neste momento, não há uma análise, comparação ou imaginação do fenômeno com o objeto ao qual ele corresponde. Trata-se de um momento presente, que sugere dúvidas e hipóteses em relação ao que foi sentido; 2) Secundidade (diádica), diz respeito à emoção e reação após o sentimento espontâneo da Primeridade; ou seja, à percepção da qualidade sentida, já a relacionando a algo retido na memória do Interpretante. Neste momento, há uma relação com o passado do Interpretante, que estará aplicando um esforço

⁴⁴ Lúcia Santaella, A Teoria Geral dos Signos: Como As Linguagens Significam As Coisas. 2000, p. 11.

⁴⁵ Charles Sanders Peirce, 2000, p. 74 *apud* Luciana Vieira e Almerinda Dias, 2014.

⁴⁶ Luciana Vieira e Almerinda Dias, 2014, p. 41.

para inter-relacionar e integrar a sensação pura ao objeto representado por meio do Signo. Neste sentido, portanto, existe uma resistência atrelada a conflitos e limitações pessoais, buscando entender o fenômeno considerado, sugerindo métodos de análise para isso; e 3) Terceiridade (triádica), refere-se à mediação entre o Signo e Objeto que se quer conhecer e a consciência, a fim de regular o fenômeno percebido. Neste momento, há uma compreensão e interpretação de um Signo por meio de outro Signo, em uma associação que tende a formar hábitos e que, posteriormente, configurarão leis. Logo, este momento está associado ao futuro, influenciando na criação de teorias e possibilidades interpretativas.

4 Relatório de Estágio Docente

Devido ao levantamento das orientações curriculares para o Ensino Médio, bem como uma revisão bibliográfica dos conteúdos comentados em tais documentos, pensou-se na formulação de um projeto educativo para o Estágio, que procurou estar de acordo a tais parâmetros. Visto que a realidade escolar escolhida não possuía muito incentivo por parte da Escola sobre conteúdos artísticos e que os alunos não tinham grandes conhecimentos sobre essa área, fez-se um planejamento que visasse uma fundamentação teórica e histórica do campo de Artes no Ocidente, para, concomitante a tais aportes teóricos, serem criadas representações inicialmente rígidas e regradas e, após, autoexpressivas, valendo-se de pesquisa acerca do que se pretendia representar e de métodos para análise das imagens que foram criadas.

4.1 Plano de Ensino

O Plano de Ensino, desenvolvido para trabalhar com as questões apresentadas nos capítulos anteriores, tratou-se de uma proposição educativa que parte do pressuposto de que, vivenciando-se plenamente os questionamentos advindos das realizações em Arte Contemporânea e sua busca pela autenticidade criativa, foi necessário desmistificar, num primeiro momento, a ideia de que "representação bonita" é uma representação figurativa e fiel à realidade representada. Com isso, visou-se estimular processos de cognição por meio do gesto e da prática da linguagem do Desenho, que é a mais acessível em termos de materiais e de exercícios. Afinal, a ideia de que Desenho e, em sua extensão, a própria Arte, referem-se ao esforço de uma representação fidedigna à realidade empírica remonta a estereótipos dos padrões de beleza que permeiam o senso comum nas sociedades ocidentais. Isto pode se dever ao fato de que a compreensão do fazer artístico provém de uma construção sócio histórica, cujas raízes remontam à Antiguidade Clássica, por sua vez reavivadas no Renascimento. Ao longo de tal percurso, atribuiu-se ao artista um *status* de distinção social, enquanto intelectual e detentor de um "bom gosto" soberano ao gosto vulgar e popular. Nessa concepção, construída historicamente, afirmou-se a representação do ideal de beleza seguindo “proporções geométricas, de padrões exatos, segundo as leis da perspectiva”⁴⁷. Com isso, a representação mais livre e de acordo com as vivências cotidianas passou a ter um caráter de inferioridade - o que, em absoluto,

47 Joedy L. B. M. Bamonte, *Desenho no século XXI: No esgotamento técnico, as re-significações*, 2010, p. 1313.

não se coaduna com ideias pertinentes ao atual o ensino escolar e nem com a visão contemporânea de Arte, já explicitada nos capítulos anteriores. Em relação a essa hierarquia entre alunos que "sabem desenhar e os que não sabem", a estudiosa do ensino de desenho na escola, Juliana Cossap Lopes observou que, ainda hoje, "o desenho é considerado uma habilidade somente ao alcance de quem já nasceu para isso"⁴⁸.

Desta forma, a proposta de ensino do estágio docente em pauta visou a, conjuntamente com o desmistificar da ideia de perfeição e de beleza ideal da forma e da representação, também a apresentar a evolução do pensamento em Arte e como ele é exercido no contexto da atual sociedade pós-moderna. Tal sociedade é globalizada, híbrida e multicultural - onde, inclusive, as fronteiras entre as Artes Visuais e Artes Aplicadas estão cada vez mais diluídas, abarcando um campo que abrange fenômenos do cotidiano sociocultural e da indústria do entretenimento. Dessa forma, foi importante cuidar para que a compreensão da linguagem do Desenho não tivesse como foco suas ferramentas e métodos, mas sim uma aprendizagem a partir dessas, que serviriam como canais para a expressão física de alguma ideia individual posta em imagem não-verbal: a representação. Segundo Joedy⁴⁹, "Há um abismo entre a liberdade de expressão buscada nos métodos contemporâneos e as técnicas acadêmicas que trabalham o desenho. Permanecer somente em um desses extremos é negar-se a alcançar a amplitude da linguagem". Por isso, propôs-se, partir do recurso mais elementar e simples, tal como a cópia em grade com o lápis grafite e papel, subsidiado por história e teoria em Arte, motivar e desafiar os alunos a descobrirem, a partir de pesquisa individual acerca dos conteúdos estudados, uma autoexpressão e a construção cognitiva de forma autônoma.

Esse percurso autoexpressivo e da conquista de autonomia para aquisição de conhecimentos, que foram incitados nos alunos, corresponde a um amadurecimento do processo criativo - um aspecto fundamental para as proposições educativas da disciplina artística. Tal aspecto pode ser constatado pelo uso da relação teórico-prática em Artes Visuais, que são exploradas de forma simultânea entre as aulas expositivas e a construção do conhecimento de forma autônoma, através de uma plataforma individual de aprendizagem (o Portfólio *online*) e da prática em sala de aula. Nesse sentido, o foco educativo do projeto de ensino foi despertar, no estudante, a curiosidade sobre seu objeto de estudo e a apropriação do tema, escolhido por ele de forma "inconsciente". Pois, somente no envolvimento lúdico, estético e físico com seu objeto de

48 Juliana C. Lopes, 2011, p.146 *apud* Alice C. Wapler, 2013, p. 19.

49 Joedy L. B. M. Bamonte, *Desenho no século XXI: No esgotamento técnico, as re-significações*, 2010, p. 1315.

estudo, acreditou-se gerar a construção do conhecimento individual e a assimilação de ideias, hora vistos nas aulas expositivas, hora explorados na pesquisa individual e nos experimentos práticos.

Em relação à pesquisa individual, realizada ao final do Estágio pelos alunos, foi proposto um modelo de sala de aula invertida (*b-learning*), fazendo-se uso de tecnologias da informação e comunicação como complementares ao ensino presencial; mais especificamente, a plataforma *online* Tumblr (<https://www.tumblr.com/>), onde foram construídos os Portfólios individuais dos alunos, bem como um Portfólio educacional, da professora estagiária, que servia de guia para o desenvolvimento dos trabalhos.

4.2 TIC utilizada para *blended-learning*: Plataforma Tumblr

A plataforma *online*, utilizada para a realização de uma sala de aula invertida, foi o Tumblr; uma rede social que possui um sistema de *blogging*⁵⁰, permitindo aos usuários a publicação de textos, vídeos, links, citações, áudios e "diálogos". A categoria do Tumblr está entre os blogs de formato convencional WordPress, Blogger e Twitter, que, ao contrário deste último, não possui um limite de caracteres nas publicações. Na rede social Tumblr, utilizada como uma investigação para possivelmente ser também uma plataforma de ensino, os usuários que se cadastram podem criar um perfil e, através dele, "seguir" (*follow*) outros perfis, de modo que as atualizações desses apareçam em uma *dashboard* - um painel de atualizações na página inicial do usuário. Dessa forma, também é possível "curtir" ou "favoritar" uma postagem visualizada, ou re-blogá-la. O Tumblr também pode ser conectado com as redes sociais Facebook, Google Plus e Twitter, de modo que as atualizações dos usuários apareçam também nelas, se estes quiserem.

O sistema de personalização e customização do blog individual tem como foco a facilidade de uso (*affordance*⁵¹), permitindo que os usuários criem seus próprios temas de apresentação, fazendo seleção de imagens de fundo ou de seus avatares, bem como das cores de fontes e de *links*. Outra facilidade dessa plataforma é o acesso via celular. Considera-se, assim,

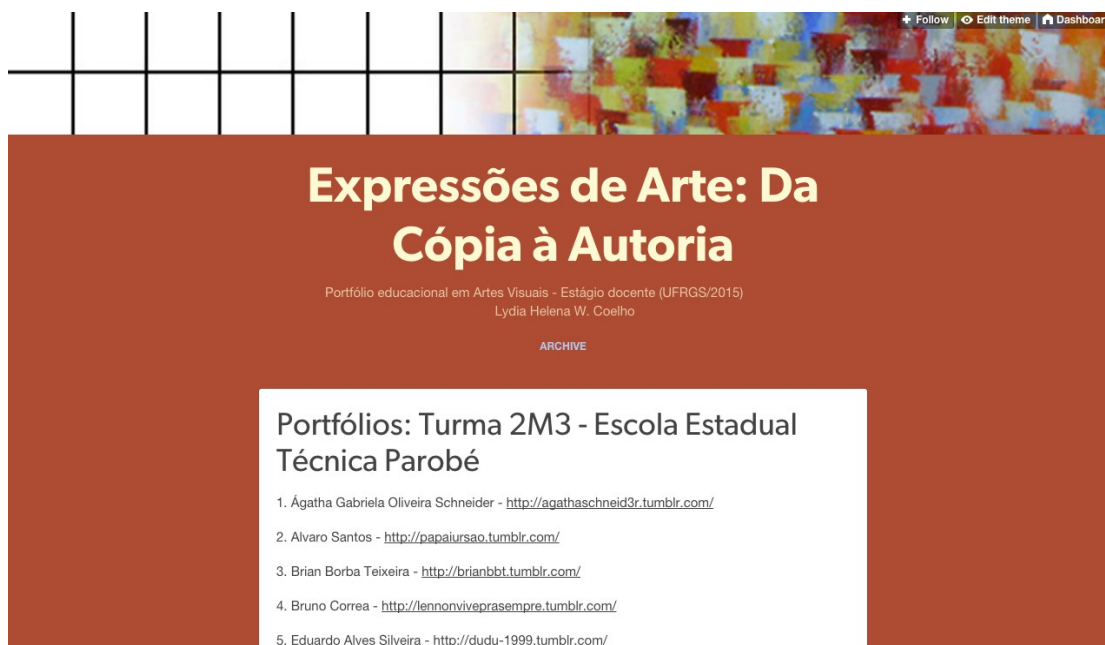
⁵⁰ Blog corresponde a páginas da internet onde regularmente são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, tanto podendo ser dedicados a um assunto específico como ser de âmbito bastante geral. Podem ser mantidos por uma ou várias pessoas e têm normalmente espaço para comentários dos seus leitores. Blogueiro é o nome dado a quem publica num blog e blogging corresponde à atividade de postar em blogs.

⁵¹ David A. Norman, *Affordance and design*, 2014.

que esta plataforma, por ser de fácil acesso e estar atualizada junto às tecnologias de programação de *websites*, tem um aceite positivo por parte do grande público, dentre os quais se encontram jovens na faixa etária dos alunos de Ensino Médio, onde o projeto de ensino foi aplicado.

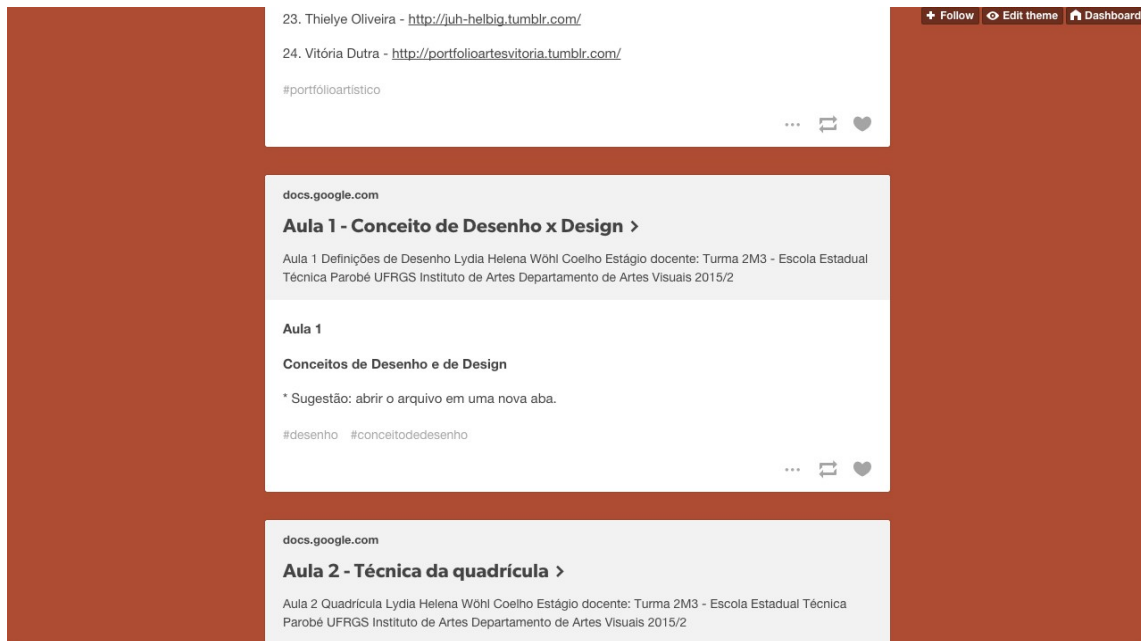
Durante as aulas, o Tumblr foi utilizado como plataforma de ensino híbrido, o *blended-learning*. O *blog* do Estágio, considerado um Portfólio educativo, continha as apresentações em *slides* das aulas, divididas em tópicos intitulados, por exemplo, “Aula 1 – Conceito de Desenho”. Além dos *slides*, o Portfólio educativo também continha *links* de Portfólios individuais dos alunos, nos quais postavam trabalhos realizados nas aulas presenciais e em casa, a distância. Além disso, o registro do estágio também continha fotografias tiradas durante as aulas, tópicos de curiosidades sobre assuntos que surgiam (tais como Teoria das Cores e *Gestalt*), e também alguns artistas contemporâneos de referência para a realização das representações autênticas, como William Kentridge (África do Sul, 1955) e Heather Hansen (EUA, 1970). As Figuras 7 e 8 apresentam recortes do Portfólio educativo com o sistema de *blogging*.

Figura 7: Página inicial (*home*) do Portfólio Educativo utilizado no Estágio.



Fonte: <http://expressoesdearte.tumblr.com/>. Acesso em 25/11/2015.

Figura 8: *Links* das aulas no Porfólio Educativo utilizado no Estágio.



Fonte: <http://expressoesdearte.tumblr.com/>. Acesso em 25/11/2015.

4.3 Descrição das Aulas

A realização do Estágio Docente ocorreu por meio de dez (10) aulas de observação, no primeiro semestre de 2015, e de dez (10) aulas práticas, no segundo semestre, totalizando 40 horas-aula de estágio com a turma de Ensino Médio, a 2M3. A descrição dos procedimentos das aulas práticas, cada uma com 2 horas-aulas de 100 minutos, ocorreu conforme apresentação.

Aula 1

Ideia central

Introdução à ideia de perfeição da forma enquanto uma construção sócio-histórica, que é questionada na atualidade.

Objetivos

Geral

Propor o início de uma discussão, entre alunos e professor, acerca do Desenho Artístico e sua modificação ao longo do tempo, desde a Arte Rupestre até os dias atuais.

Específicos

- Apresentação do conceito de Desenho Artístico e sua diferença com o Design, a partir de um viés sócio-histórico;
- Oferecer noções mínimas da História da Arte, enfocando na História do Grafismo nas sociedades ocidentais;
- Iniciação à próxima etapa, que é o desenho de retrato com auxílio mecânico.

Conteúdos

Raiz etimológica/conceito da palavra Desenho e Design, com revisão nas línguas: Português, Francês, Italiano, Espanhol, Inglês; sucinta revisão histórica do Grafismo, apresentando imagens de desenho, desde a dita Arte Rupestre até a Arte e o Design Gráfico contemporâneos (GOMBRICH, 2000; MAYNARD, 2005; MARTINS, 2007; MEGGS, 2009). Definições de Desenho por artistas contemporâneos, quais sejam: William Kentridge (KOVATS, 2013, p. 35), Sol Lewitt (Site Oficial, 2015), Claude Heath (Site Oficial, 2015) e Richard John (2006).

Procedimentos

Aula expositiva e interativa (100 minutos): 1º) Apresentação de como seria a Avaliação final do Estágio, através dos Portfólios individuais dos alunos, mais bem explicados ao longo dos encontros; 2º) Apresentação dos conteúdos da aula, em *Power Point*.

Recursos e materiais

Laboratório de Informática:

- Internet: Apresentação da plataforma *Tumblr* aos alunos, bem como o Portfólio Educacional da disciplina (<http://expressoesdearte.tumblr.com/>), onde constava o *Powerpoint* da aula sob o título *Aula 1*.
- *Datashow*: Aula expositiva em *Powerpoint*.

Referências bibliográficas

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. São Paulo: Editora LTC, 2000.
MARTINS, L. G. F. Etimologia da palavra Desenho (e Design) na sua língua de origem e em quatro de seus provincianismos: Desenho como forma de pensamento e de conhecimento. III Fórum de Pesquisa Fau.Makenzi, 2007. Disponível em: http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/FAU/Publicacoes/PDF_IIIForum_a/MACK_III_FORUM_LUIZ_MARTINS_2.pdf Acesso em 21/06/2015
MEGGS, P. B. História do Design Gráfico. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MAYNARD, P. Drawing Distinctions: The Varieties of Graphic Expression. London: Cornell Paperback, 2005.

KOVATS, T. The Drawing Book, Tania Kovats (org.), 2013.

JOHN, R. 16 notas sobre o Desenho. Site oficial, 2006. Disponível em:

<http://cargocollective.com/richardjohn/textos> Acesso em 22/06/2015

Site oficial de Claude Heath: <http://www.claudeheath.com/> Acesso em 22/06/2015.

Figura 9: Alguns slides da Aula 1.

Aula 1

Definições de Desenho

Lydia Helena Wöhl Coelho

Estágio docente:
Tema: 2M3 - Escola Estadual Tereza Parodi

UFERS
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
2015/2

O que é CONCEITO?

Do Latim CONCEPTIO, que significa “compreensão”, e também CONCIPERE, que significa “pegar e manter firme” → prefixo COM, “junto”, mais sufixo CAPERE, “tomar, pegar, segurar, receber, recolher, conceber”.

A partir do século XIV, assumiu o sentido atual de “pegar mentalmente; entender”.

Dicionário Priberam: Faculdade de conhecer ou conceber algo na mente; mente como sede das concepções.

3/37

Avaliação

- Constituição de um Portfólio digital, através da plataforma Tumblr (<https://www.tumblr.com/>);
- Portfólio com trabalhos desenvolvidos em aula;
- Também pode-se escrever/grafar livremente considerações sobre Desenho ou reflexões pessoais.
- Datas de entrega a serem definidas a cada aula.

2/37

Conceito de Desenho

- **Significado:** Ato de grafar em alguma superfície ideias ou criações da mente.
- **Origem:** Latim *Designare*: Marcar, ordenar, representar ou arranjar. Formado pelo prefixo DE - “origem e afastamento” + sufixo *SIGNARE* - “marcar, apontar”, próximo de: *SIGNUM* - “sinal, marca”.

Origem a palavra em Italiano *Disegno* (século XIII), que deu origem aos vocábulos *Dessain* (francês - *Dessin*), *Diseño* (Espanhol - *Diseño*), *Design* (Inglês - *Drawn*) e *Desenho* (Português).

Inglês: Draw ≠ Design

- Inglês antigo *Drawan*;
- Escandinavo antigo *Dragan*;
- Alto alemão antigo *Tragan*.

Significado: *carregar, arrastar, trazer, trazer, extrair*

- Ideia de trazer determinado material sobre uma superfície com o intuito de produzir uma marca; desenhá-la.
- Pode ter relação com o grupo “*Drakon*”, que serve para designar grandes serpentes.

Estruturador do pensamento visual e de sua comunicação *propositiva*:

- Acrescenta-se na 1ª Revolução Industrial, com a sucessão produtiva, que exige *modelos*.

Relativo à ideia de *Designar*: nomear; escolher.

“Origem e afastamento” do “Signo”

4/37

Arte Clássica: Surgimento da Estética

- Arte como mimesis do mundo empírico, porém idealizado;
- Busca pela harmonia/equilíbrio entre corpo e espírito, o que também se reflete nas formas de representação;
- Formação plena do indivíduo: Platão;
- Mito: Religiosidade próxima às formas de percepção e ação humanas;
- Platão: Mundo das ideias é atingido pelo filósofo - devido entre o mundo inteligível e sensível - busca pela integração do bem, do belo e do bom (estética metafísica);
- Aristóteles: Estética = Arte poética.

Vaso das corceiras
Pintor do Egeu
500 a.C.
Atenas
Bibli: *tesaurus*

16/37

Arte Contemporânea: Arte e o cotidiano

Definições de artistas contemporâneos

William Kentridge (Joanesburgo/África do Sul, 1955)

“Desenho para mim é sobre fluidez. Deve haver um vago sentido sobre o que você irá desenhar, mas coisas ocorrem durante o processo que podem modificar, consolidar ou criar dúvidas sobre o que você sabe. Logo, o desenho é um teste de ideias; uma versão em slow motion do pensamento. Ele não chega de imediato, como a fotografia. O incerto e o impreciso modo de construir um desenho é às vezes o modelo de como construir um sentido. O que termina em clareza não começou desse jeito”

Tradução livre. The Drawing Book, Tania Kovats (org.), 2013, p. 35

31/37

Piet Mondrian, 'The Blue Tree', 1910

Composition No. II, Composition in Line and Color, 1913

- Busca pela síntese formal (relativo à forma) de representação.

29/37

Fonte: da autora, em: <http://expressoesdearte.tumblr.com/> Acesso em 28/11/2015.

Aula 2

Ideia central

Revisão histórica e teórica sobre o uso de técnicas de redimensionamento e padronização por quadrícula.

Objetivo geral

Descobrir a técnica da quadrícula como recurso para desenho de cópia.

Conteúdos

Apresentação em *Power Point*, mas também utilizando o quadro branco, dos métodos de redimensionamento em desenho com auxílios mecânicos. Estes auxílios foram usados desde a Antiguidade – tais como os egípcios, gregos e romanos - e também a partir da Era Renascentista (EDWARDS, 2002, p. 196 e 197; HOCKNEY, 2006; ROSENFELD, 2013). Para ilustrar esses métodos, foram apresentados desenhos e técnicas dos artistas: Jan van Eyck (1390-1441, Países Baixos), Albrecht Dürer (1471-1528, Países Baixos), Johannes Vermeer (1632-1675, Países Baixos) e Chuck Close (1940, EUA).

Procedimentos

- 1º) Alunos criaram seus Portfólios na plataforma Tumblr, customizando-os.
- 2º) Apresentação das técnicas de redimensionamento em desenho desde a Antiguidade até o séc. XIV, em *Powerpoint*.
- 3º) Solicitação de um retrato de livre escolha da personagem, para a próxima aula. Foi solicitado que eles enviassem a imagem por e-mail para a professora, que iria imprimir e trazer na aula seguinte.

Recursos e materiais

Laboratório de informática:

- Internet: Alunos criaram seus Portfólios *online*.
- *Datashow* e uso do quadro branco, para demonstrações gráficas.

Referências bibliográficas

EDWARDS, B. *Desenhando com o artista interior: um guia inspirador e prático para desenvolver seu potencial criativa*. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Claridade, 2002.

HOCKNEY, David. *Secret Knowledge: Rediscovering the Lost Techniques Of Old Masters*. Viking Studio, 2006.

ROSENFELD, L. Da quadrícula à quadratura, à grade e ao pixel. *Uberlândia v. 9 n. 2 p. 314-333 jul./dez. 2013*. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvrouver/article/view/29409/16288> Acesso em 17/08/2015

LEUNG, R.; ROCKWOOD, A. L. *Camera Lucida and Camera Obscura*. Disponível em:

<http://www.scientiareview.org/pdfs/201.pdf> Acesso em 19/08/201.

Figura 10: Alguns slides da Aula 2.

Aula 2

Quadrícula

Lydia Helena Wöhl Coelho

Estágio docente
TUBIANA DE SOUZA FERREIRA TORRES FERREIRA

UFRRJ
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
2015/2

Esquemas seguem um sistema de grades como guia, não como respostas rígidas:

- A figura em pé deve ocupar 18 quadrados;
- A linha do peito deve ser 1/5 de altura, na linha 6;
- A linha da nádega inferior deve estar em uma meio altura, na linha 9;
- A linha do cotovelo deve estar em 1/3 de altura, na linha 12;
- Os ombros e o pescoço devem estar na linha 15;
- A linha da panturrilha, entre o joelho e a sola do pé, deve ser na terceira linha;
- A linha 14 deve atravessar o mamilo;

Para obter aproximação de medidas do corpo humano (por slides)

Proporções do corpo humano na Antiguidade Clássica (por cabeças)

* Pólicles - V a.C., Delfos - Classe de 7 cabeças;
** Laocois - IV a.C., Apolonia - Classe de 7 1/2 cabeças.

Homem vitruviano, Leonardo da Vinci 1490 (34x25 cm) - Divina proporção

Tratado:

- O comprimento dos braços abertos de um homem é igual à sua altura;
- Um pulso é o comprimento de quatro dedos;
- O comprimento máximo nos ombros é um quarto da altura de um homem;
- A distância entre o meio do peito e o topo da cabeça é um quarto da altura de um homem;
- A distância entre o cotovelo e a ponta da mão é 1/4 da altura de um homem;
- A distância entre o cotovelo e a sola é 1/4 da altura de um homem;
- O comprimento da mão é 1/10 da altura de um homem;
- A distância entre a linha de cabelo na testa e as sobrancelhas é um terço do comprimento do rosto;
- O comprimento da orelha é um terço do da face;
- ...

David Hockney

O Conhecimento Secreto: Redescobrimos as Técnicas Perdidas dos Grandes Mestres (2001)

- Por volta de 1430 --> Uso de lentes e espelhos (efetos óticos);
- 1806 - Físico inglês William Hyde Wollaston inventa e patenteia a Câmara Lucida (ou Câmara Clara); Prisma fixado a uma lente que permite ao observador ver o objeto real e a imagem dele projetada em uma superfície;

Perspectiva curvilinear

O Canal Arcofólio
Jan van Eyck
1494, Oito nobres
na sala, Museu
Galleria Nazionale,
Londres

Câmara Obscura

384-322 a.C. - Aristóteles afirmava que um feixe de luz entrando por um pequeno orifício em uma sala escura projetava a imagem externa, invertida, na parede oposta ao orifício (princípio da câmara pinhole);

1038 d.C. - Alhazan (Bagdad) descreveu um modelo de trabalho da câmara obscura em "Tratado Óptico". Embora Alhazan não tenha controlado o dispositivo, seu trabalho influenciou um filósofo medieval Roger Bacon, que era interessado em óptica;

1267 d.C. - Roger Bacon criou linhas ópticas convencionais usando espelhos e os princípios básicos da câmara obscura. Mais tarde, ele usou uma câmara escura para projetar uma imagem do sol diretamente em cima de uma parede oposta.

Estas câmaras medievais eram literalmente "salas escuras," dentro do quarto, podia-se ver o que estava acontecendo lá fora.

Albrecht Dürer, Quadrícula, 1525; Florença, Galleano Diagea e Stampa degli Uffizi.

Aulas 3 e 4

Ideia central

Desenho de redimensionamento a partir dos retratos escolhidos individualmente.

Objetivo geral

Exercitar a técnica de redimensionamento em quadrícula, utilizada por artistas do Renascimento (Aula 2).

Conteúdos

Exercício da técnica de Quadrícula para redimensionar um retrato, mediada pela noção de que se trata de uma prática milenar, enquanto um recurso que possibilita a padronização ou a *mimesis* da realidade visível.

Procedimentos

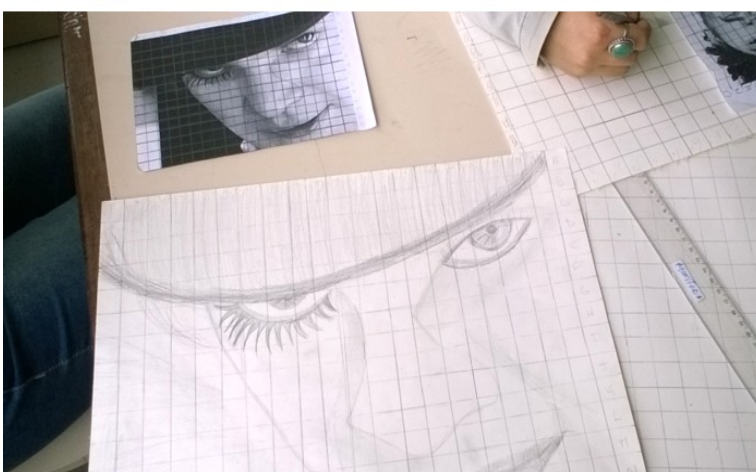
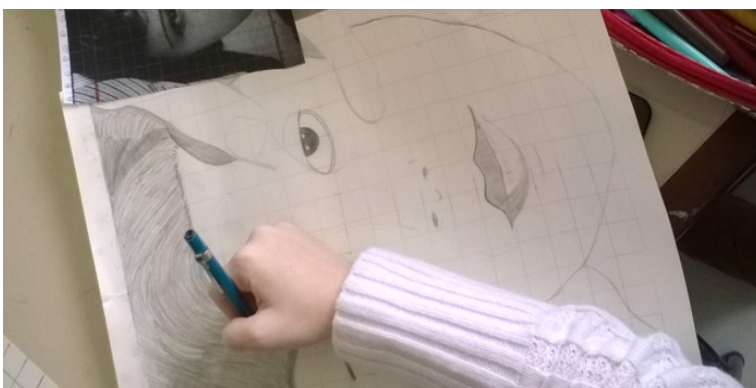
Alunos quadricularam a imagem do retrato em uma grade de 1x1 cm. Após, ampliaram a grade para uma folha A3, para 2x2 cm. Com isso, fizeram uma cópia do retrato na folha A3, de acordo com as células correspondentes da quadrícula em 1x1 cm.

Recursos e materiais

Laboratório de Artes:

- Retratos impressos em folha sulfite A4
- Papéis A3 de gramatura 140
- Lápis grafite 2B e 6B
- Réguas

Figura 11: Alunos trabalhando com a Quadrícula, em aula.



Aula 5

Ideia central

Introdução à evolução do pensamento em Arte.

Objetivo geral

Subsidiar a construção de conhecimentos básicos sobre as compreensões em Arte, desde a Antiguidade até o Modernismo, levando-se em conta a mudança das questões de gosto e de autenticidade.

Conteúdos

Evolução do pensamento em Arte desde a origem do termo "Arte", passando pelas diferenças entre as Artes Liberais e Arte Mecânicas e a valorização social do artista exigida por artistas renascentistas, culminando na criação de Academias de Belas-Artes, até o surgimento das vanguardas modernas, quando rompeu-se de forma mais incisiva a divisão de arte aplicada com arte erudita, questionando a relevância criativa da arte industrial e a função da Arte enquanto linguagem autoexpressiva.

Procedimentos

1º) Uso de *datashow* para aula expositiva sobre os conteúdos em *Powerpoint*;

2º) Internet: Questionário contendo seis (6) perguntas, que respondido nos Portfólios individuais.

Foram elas:

Com base no que foi estudado até agora, responda às seguintes questões no seu Portfólio:

- 1. Qual a etimologia da palavra Arte?*
- 2. Como as artes tradicionais (Pintura, Escultura, Gravura e Desenho) eram vistas até o Renascimento? E depois?*
- 3. Quando surgiu o termo Belas Artes e a que ele se refere?*
- 4. Cite alguns dos movimentos que causaram uma ruptura com a Arte Acadêmica (Belas Artes), ao final do século XIX.*
- 5. Como a Arte passou a ser vista durante as vanguardas modernas?*

Recursos e materiais

Laboratório de Informática:

- *Datashow*

- Computadores com acesso à Internet.

Figura 12: Respostas do Questionário em um Portfólio discente.



Fonte: Portfólio aluno (Tumblr).

Referências bibliográficas

SILVA, M. F. O embate entre artes liberais e artes mecânicas e o discurso da educação profissional no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Disponível em:

file:///Users/lydiacoelho/Downloads/18898-39911-1-PB.pdf Acesso em: 03/10/2015

FOGAZZI, S. V.; ZORDAN, P. G. Da pintura e Da Cor: Filosofia. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115038/000954865.pdf?sequence=1> Acesso em: 04/10/2015

GOMBRICH, E. A história da Arte. São Paulo: Zahar, 1993.

OSBORNE, H. Estética e Teoria da Arte. São Paulo: Editora Cultrix e Editora USP, 1974.

Aula 6

Ideia central

Desenho de observação utilizando quatro técnicas diferentes.

Objetivo geral

Exercitar métodos inusitados de se representar elementos observados, exercitando o lado direito do cérebro, extrapolando o "lugar-comum" da realização e leitura de imagens.

Conteúdos

Prática de quatro técnicas de desenho de observação, pautadas pelas cinco habilidades básicas de desenho, sugeridas pela arte/educadora norte-americana Betty Edwards (2002; 2005). Segundo a autora (2005, p.18), existem cinco habilidades básicas para se realizar um bom desenho, que são a percepção de: bordas, espaços, relacionamentos, luzes, sombras, e percepção do todo, ou também *gestalt*. Tais habilidades podem ser mais bem desenvolvidas se incitarem o uso de ambos os lados do cérebro, cabendo ao indivíduo optar ora por um modo ora por outro, na busca por uma compreensão mais ampla de determinada situação conflitante, que exige uma solução. Desse modo, constroem-se um maior domínio das estruturas de pensamento, conhecimento de si e uma ruptura de hierarquias das formas de percepção da realidade. Conforme Edwards (2002, p.22): "as duas observações da realidade (lado esquerdo e lado direito) se conciliam, preservando nosso senso de ser uma pessoa única, um eu, enquanto uma identidade única".

A fim de desenvolver habilidades ligadas ao lado direito do cérebro (pensamento visual, espacial e relacional), que, segundo Edwards, são as "esquecidas" pela nossa cognição, foram trabalhadas as seguinte técnicas: Desenho espelhado; desenho de "ponta cabeça"; desenho de espaço negativo; desenho de hachura.

Procedimentos

Aula prática:

1º) Desenho espelhado: Completou-se o desenho do Jarro de Rubin (Jarro Reversível, do psicólogo dinamarquês Edgar Rubin, 1915), que estava desenhado pela metade, utilizando-se a mão que o aluno está habituado a desenhar;

2º) Desenho de "ponta cabeça": Cada aluno recebeu uma imagem do desenho de Pablo Picasso, Retrato de Léon Bakst, de 1922. Então, fizeram um desenho de observação dele, porém, de cabeça para baixo;

3º) Espaço negativo: Com elementos montados em composição no centro da sala, os alunos fizeram um desenho de observação dessa composição, representando apenas os espaços vazios;

4º) Hachura: Observando as nuances de luz e sombra da composição no centro da sala, os alunos compuseram um desenho só de hachuras;

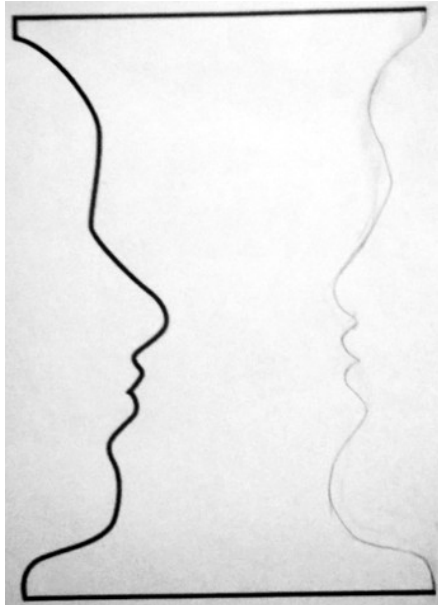
5º) Como "tarefa de casa", foi solicitado que os alunos trouxessem uma descrição escrita ou impressa sobre a biografia da pessoa retratada na quadrícula, descrevendo suas características, tanto físicas como ideológicas. Tal pesquisa também deveria ser postada nos Portfólios, na plataforma online *Tumblr*.

Recursos e materiais

Laboratório de Artes:

- Lápis grafite 2B, 4B e 6B
- Folhas sulfite A4 com os desenhos *Jarro de Rubin* e *Retrato de Léon Bakst* impressos
- Folhas sulfite A4 em branco, para serem realizados os desenhos dos alunos

Figura 13: Desenho espelhado feito por um aluno, em aula.



Fonte: da autora.

Figura 14: Desenhos dos alunos (esquerda) e desenho de Pablo Picasso, que foi copiado de ponta-cabeça (direita).



Fonte: da autora.

Referências bibliográficas

EDWARDS, B. Desenhando com o artista interior. Tradução: Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

_____. Desenhando com o lado direito do cérebro. Tradução: Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Ediouro (4ª Edição), 2005. Disponível em: <https://estudanteuma.files.wordpress.com/2014/09/desenhando-com-o-lado-direito-do-cerebro-betty-edwards-4-edicao.pdf> Acesso em: 11/05/2015.

Aulas 7 e 8

Ideia central

Construção de uma representação autêntica, pautada nas características da personagem retratada em quadrícula (cópia da fotografia).

Objetivos

Geral

Desmistificar a ideia de "representação perfeita", a partir da realização de uma representação autoral baseada em pesquisa, incitando reflexões sobre mensagens não-verbais que podem ser transmitidos em forma de representação.

Específicos

- Criar uma representação autoral a partir do retrato da quadrícula através da pesquisa sobre personagem retratada, considerando suas características;
- Incitar a descoberta de um potencial autoexpressivo no aluno;
- Propor contribuições próprias sobre a quadrícula, a partir da exploração de materiais expressivos diversos.

Conteúdos

Prática para assimilação dos conteúdos vistas nas aulas 5 e 6.

Procedimentos

- 1º) Revisão da biografia da personagem retratada, salientando a época e o lugar ao qual a personagem pertence, para, junto com o professor, discutir que aspectos podiam ser representados no trabalho autoral;
- 2º) Seleção dos materiais e da técnica pelo aluno, dando início à representação autêntica;
- 3º) Construção das representações de forma individual.

Recursos e materiais

- Materiais plásticos diversos, para livre escolha do aluno: Tintas coloridas (guache, aquarela, acrílica e nanquim), canetinhas hidrocor, lápis de cor, lápis grafite, pastel seco, pastel oleoso,

gliter, colagem de revistas. Obs: Grande parte desses materiais foram trazidos pela professora estagiária;

- Papéis canson A3, 140 gm, caso o aluno não quisesse trabalhar por cima do retrato de quadricula.

Referências imagéticas: *L.H.O.O.Q.*: “*elle a chaud au cul*”, Marcel Duchamp, 1919. Grafite sobre fotografia, 19,7 x 12,4 cm; *Marilyn Monroe*, Andy Warhol, 1962. Serigrafia; *Mona Lisa*, Jean Michel Basquiat, 1983. Acrílica e óleo sobre tela; *Lucas I*, Chuck Close, 1986–1987. Óleo e grafite sobre tela, 254 x 213,4 cm; *Ilustração de Barack Obama para a Time Magazine*, Vik Muniz, 2012. Colagem de revistas. Estas imagens podem ser visualizadas na Figura 15.

Figura 15: *L.H.O.O.Q.*: “*elle a chaud au cul*” (direita superior); Marilyn Monroe (esquerda superior); Mona Lisa (direita inferior); Lucas I (esquerda inferior).



Fonte: *Google Images*. Acesso em 10/10/2015.

Figura 16: Representações de um aluno da Quadrícula à Autoria, que foi postado posterior ao término do Estágio em seu Portfólio. Personagem: John Lennon.



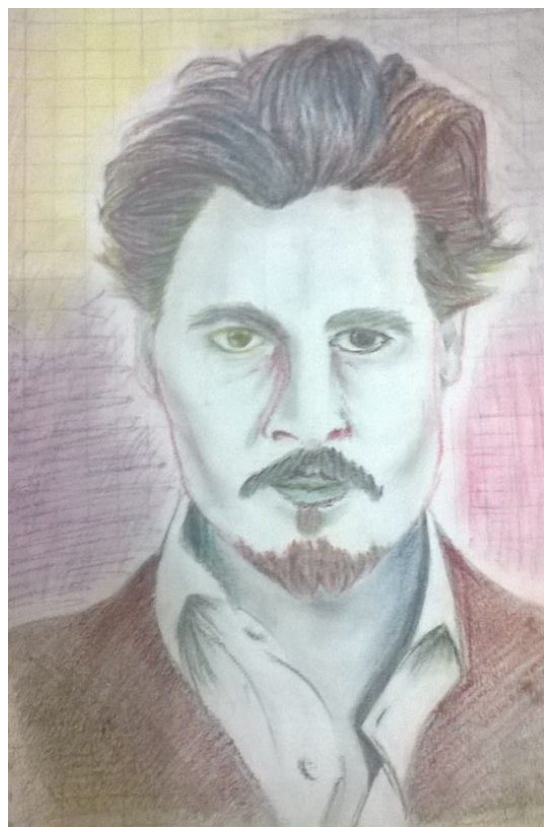
Fonte: <http://shaylowdamascada.tumblr.com/> Acesso em 02/12/2015.

Figura 17: Representação autoral de uma aluna. Personagem: Imany.



Fonte: da autora.

Figura 18: Representação autoral de uma aluna. Personagem: Johnny Depp.



Aula 9

Ideia central

Análise semiótica da representação de um colega.

Objetivo geral

Desenvolver, nos alunos, habilidades de leitura de imagem.

Conteúdos

Método semiótico peirciano para análise de imagens, tanto verbais como não-verbais (PEIRCE, 1990; NÖTH, 1996; SANTAELLA, 2000).

Procedimentos

1º) Inicialmente, foi feita uma apresentação das teorias semióticas peircianas sobre método de leitura de acordo com os estágios: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. Utilizou-se, para isso, uma apresentação em *slides*, apresentados em *datashow*. Esta etapa durou cerca de trinta (30) minutos;

2º) Após a exposição do conteúdo, os alunos trocaram entre si suas representações já prontas;

3º) Com as representações dos colegas em mãos, ou a obra escolhida na tela do computador (utilizando a Internet), os alunos realizaram uma leitura de imagem segundo o método semiótico peirciano, postando tal procedimento em seus Portfólios.

Recursos e materiais

Laboratório de Informática:

- *Datashow* para apresentação em *Powerpoint* dos conteúdos;
- Representações dos alunos em mãos, para realizar a troca com os colegas;
- Computadores com acesso à Internet.

Figura 19: Acima está a análise semiótica de um aluno, postado em seu Portfólio; a baixo, há a imagem do colega, referenciada na análise.

Tudo em um só click.

CONNECT

Link One

Link two

Link three

Link four

Link five

CALENDAR

NOVEMBER 2015

S M T W T F S

ANÁLISE SEMIÓTICA

TERÇA-FEIRA, 10 NOVEMBRO 2015

PRIMEIRIDADE:

Uma mulher, que me parece uma boneca.

Usa brincos diferentes e grandes

Usa batom

Loira

Olhos claros

Cores vibrantes; vivas

SECUNDIDADE:

O desenho que está sobre o papel tem o nome de [Lesley Lawson, modelo, atriz e cantora](#) O Nome artístico dela é Twiggy, nasceu em Londres, setembro de 1949

Em fotografias originais ela apresenta em formato preto e branco

Na arte representada por Gabriela, ela é representada de uma forma colorida

TERCEIRIDADE:

A atriz representada por Gabriela, mostra um olhar que me parece encarar algo

Também lembra os desenhos de Romero Brito, com a famosa arte dos Pop Art no rosto.



Font Portfólio aluno (Tumblr).

Referências bibliográficas

- PEIRCE, C. S. Semiótica. [Título original: *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*]. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 2ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1990.
- NÖTH, W. A semiótica no século XX. São Paulo: Annablume, 1996.

SANTAELLA. L. A Teoria Geral dos Signos: Como As Linguagens Significam As Coisas. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

Aula 10

Ideia central

Finalização e avaliação do Projeto Educativo.

Procedimentos

Laboratório de Informática:

- Finalização dos Portfólios *online*

- Aplicação de Questionário *online* pela Plataforma *Google Drive*, adicionado ao Portfólio educacional, para avaliação quantitativa da Proposta Educativa, através do link:

<https://docs.google.com/forms/d/1iZUK7mGHVaUZGWGPIQVXAxVRcbnv27NPKhdBZQ533>

[FQ/viewform](#) Acesso em 23/11/2015.

4.4 Avaliação do Estágio

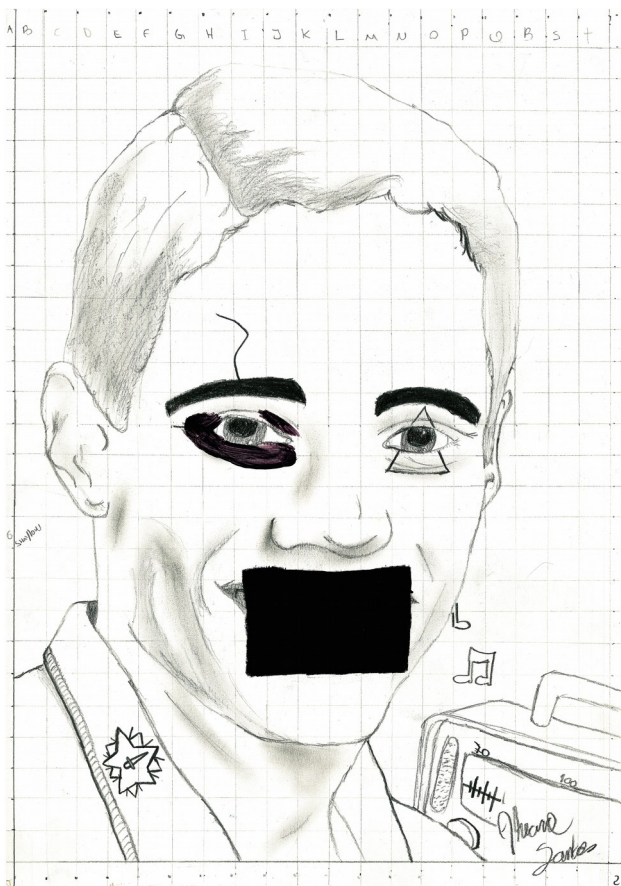
Para fins de avaliação do Estágio prático, foi feita uma observação da produção de três discentes, que foi mais significativa, bem como da dinâmica ocorrida em sala de aula. Também por meio da aplicação de um questionário de múltipla-escolha com os alunos, no último dia de aula, onde eles assinalaram as alternativas que mais bem corresponderam às suas experiências e aprendizados.

4.4.1 Observações

As aulas do Estágio ocorreram, de modo geral, sem grandes problemas, interrupções ou situações desrespeitosas em relação às propostas ou à prática docente. Os alunos acompanharam as aulas expositivas com interesse, interagindo com elas por meio de perguntas e comentários. Os momentos de aplicação de questionários e atividades práticas também ocorreram de forma positiva, com engajamento; alguns alunos, inclusive, permaneceram em sala de aula realizando atividades mesmo após o horário de encerramento. Além disso, também observou-se alunos ajudando uns aos outros a entender as atividades práticas, ou então, pesquisando sobre determinado assunto na Internet, durante a aula.

São muitos os alunos da 2M3 que poderiam ser avaliados neste trabalho, porém dois (2) deles foram considerados mais relevantes, a saber: o aluno aqui chamado de nº 1, desde o período de observação demonstrava curiosidade sobre os conteúdos do Estágio, pois realizava as tarefas propostas com assiduidade. Ao longo do Estágio Prático, o interesse continuou e, sem muita surpresa, observou-se que o aluno acompanhou de forma satisfatória as atividades propostas; já o aluno aqui chamado de nº 2, que não compareceu a algumas aulas do Estágio Prático, demonstrou uma significativa capacidade de autonomia para estudo, pois acompanhou o conteúdo através do Portfólio Educativo. Dessa forma, o nº 2 realizou as tarefas sempre na data prevista, podendo acompanhar também as aulas presenciais – aqui, constata-se a eficácia do experimento de *blended-learning*. As Figuras 21 e 22 apresentam a produção desses alunos, com comentários avaliativos.

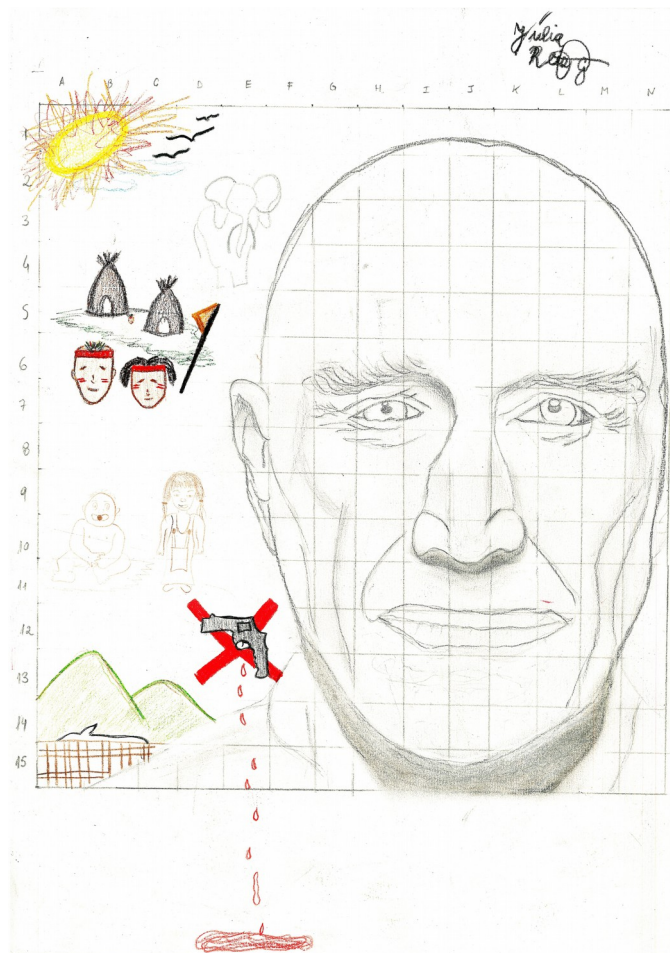
Figura 20: Representação autoral do aluno nº 1.



Fonte: da autora.

Observou-se que o aluno nº1 talvez tivesse interesse pelas aulas do Estágio por já ter certa habilidade para o desenho de observação, pois realizou as atividades práticas com rapidez e facilidade. Este aluno vinha a todas as aulas presenciais e também auxiliava aos colegas a realizarem seus trabalhos, explicando as propostas. Mais que isso, acredito que tenha ido além de sua habilidade prévia, compreendendo a proposta geral do Estágio. Pois, mesmo mantendo a característica figurativa, pesquisou sobre a personagem retratada e criou a representação autoral relacionada a sua pesquisa, preocupando-se com a análise do observador. Dessa forma, representou o compositor Chico Buarque com signos relativos às letras de suas músicas, a saber: uma tarja preta na boca, denotando censura; notas musicais que saem de um rádio antigo, como se estivesse nos anos 1970; manchas roxas no olho direito, possivelmente como se tivesse sido torturado pelo DOI-CODI; símbolo que remete ao marxismo costurado na jaqueta; etc.

Figura 21: Representação autoral do aluno nº 2.



Fonte: da autora.

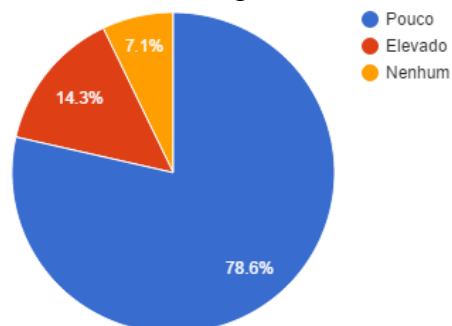
Como foi mencionado, o aluno nº2 não vinha a todas as aulas do Estágio, de modo que, ao perceber que não estava acompanhando a matéria, passou a pesquisar no Portfólio Educativo o que era trabalhado em aula. Desta forma o aluno realizou grande parte de suas tarefas a distância – realizando inclusive o Questionário da Aula 5, que requisitou atenção em aula por grande parte dos alunos. Assim, percebe-se o esforço despendido por esse aluno ao estudar de forma autônoma, em casa. O seu trabalho final também demonstra compreensão da proposta final do Estágio; pois, segundo comentários seus, as figuras ao fundo da personagem retratada como cópia, o fotógrafo Sebastião Salgado, ilustram motivos de interesse da personagem, que possui um trabalho de cunho etnográfico e foto-jornalístico. Porém, este aluno constatou que Sebastião Salgado representava tais motivos em preto-e-branco, aplicando uma interpretação sua sobre eles. O aluno achou que tal forma de representação não condizia com as realidades das figuras fotografadas pelo jornalista, representando-os, portanto, com cores. Dessa forma também, o aluno quis deixar o fotógrafo em preto-e-branco, uma vez que era através do olhar dele que as outras figuras, em cores vívidas no mundo real, ficavam “em tons de cinza”.

4.4.2 Questionário

O questionário avaliativo, realizado *online* através da Plataforma *Google Drive*, contou com sete (7) questões, em forma de enunciados, cujas respostas eram de múltipla-escolha. Dezenove (19) alunos responderam ao questionário, dentre os vinte e quatro (24) da lista de chamada. Isso corresponde a uma amostra de 70,83% sobre o total de alunos que acompanharam o Estágio Prático.

O título do questionário, disponibilizado durante a última aula por meio da Plataforma *Google Drive*, e postado no Portfólio Educativo, era: “Avaliação das Aulas de Artes. Estagiária Lydia Coelho. Turma: 2M3, Escola Parobé – 2015/2”. O enunciado, após o título, era: “Com base nos estudos construídos e adquiridos ao longo destas aulas de Estágio, marque a alternativa mais adequada:”. Após título e enunciado principal, foram enumeradas de 1 a 7, frases afirmativas, às quais os alunos assinalavam concordar ou não com elas, ou então como forma de classificação da experiência obtida através do Estágio. O Gráfico 1 apresenta o nível de conhecimento sobre Artes que os alunos tinham antes do Estágio.

Gráfico 1: **Questão 1.** Classifique o nível de conhecimento sobre Artes que você tinha antes do Estágio.

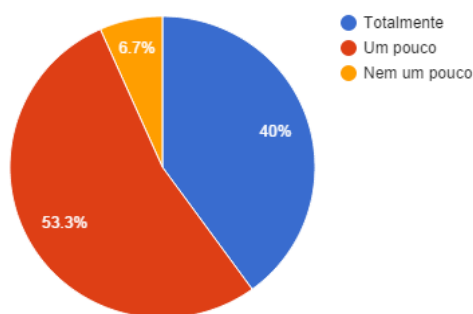


Opções de resposta: Nenhum (7,1%); Pouco (76,6%); Médio (0%); e Elevado (14,3%);

O Gráfico 1 demonstra que grande parte dos alunos (78,6%) considerou ter pouco conhecimento em Artes, antes da realização do Estágio. Considerando-se que quatro (4) alunos deixaram de responder ao questionário, esse índice de “pouco conhecimento” poderia ser ainda maior; o que indica que há, de fato, a lacuna educacional evidenciada no período de observação. Mas isso não demonstra uma falta de interesse discente, apenas o pouco incentivo da realidade escolar em relação a esse campo do conhecimento.

A segunda pergunta avaliava o auxílio que o Estágio prestou aos alunos, em relação aos conteúdos artísticos.

Gráfico 2: **Questão 2.** O Estágio me ajudou a entender melhor sobre os fenômenos artísticos, suas manifestações, história, teoria e crítica.



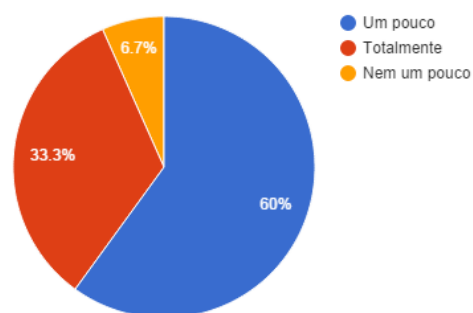
Opções de resposta: Nem um pouco (6,7%); Um pouco (53,3%); Totalmente (40%).

De acordo com o Gráfico 2, 53,3% dos alunos sentiu-se parcialmente favorecido pelas aulas do Estágio, em relação aos entendimentos dos fenômenos artísticos. Possivelmente porque

a abordagem dos conteúdos vistos em aula foi uma experiência inédita para eles, implicando na dificuldade de assimilação total da proposta. Contudo, 40% dos alunos considerou que o Estágio os auxiliou totalmente; o que indica que quase a metade da turma compreendeu a importância da contextualização e da leitura de imagens para as Artes Visuais, restando a apenas 6,7% do alunos a falta de compreensão total dessa importância.

A terceira pergunta avaliava a capacidade dos alunos de relacionar os assuntos vistos em aula com outras áreas do conhecimento.

Gráfico 3: **Questão 3.** O Estágio favoreceu meu entendimento sobre as relações das Artes Visuais com outras áreas do conhecimento.

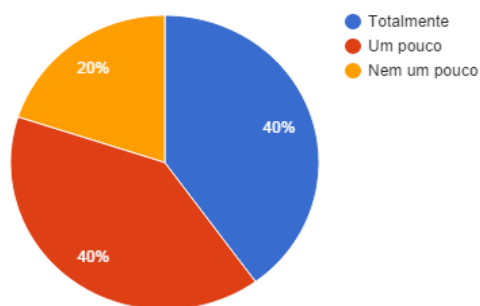


Opções de resposta: Nem um pouco (6,7%); Um pouco (60%); Totalmente (33,3%).

No que corresponde à interdisciplinaridade da proposta do Estágio, por meio do Gráfico 3 é possível constatar que mais da metade dos alunos (60%) compreenderam parcialmente a relação dos conteúdos artísticos com outras áreas do conhecimento. Próximo desse índice está a porcentagem de alunos que compreenderam totalmente essa relação inter-áreas, em 33,3%; e nenhuma compreensão teve um índice baixo, de apenas 6,7%. Isso pode se dever ao fato de as aulas expositivas apresentarem a relação das técnicas e manifestações artísticas com tecnologias e conhecimentos científicos dispostos em cada época, atrelados ao contexto sócio-cultural ao qual estavam submetidos. Por isso, a interdisciplinaridade parece ter ficado evidente no Estágio.

A pergunta 4 avalia a confiança adquirida pelo aluno para fazer leitura de imagens, através de exercícios propostos no Estágio.

Gráfico 4: **Questão 4.** Penso ter mais competência para fazer leitura de imagens, agora.

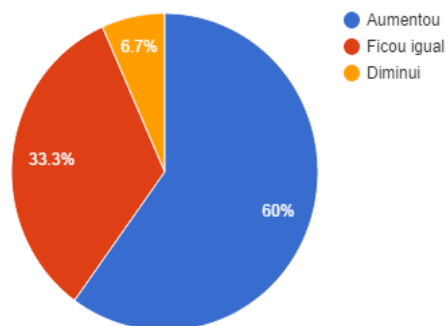


Opções de resposta: Nem um pouco (40%); Um pouco (40%); Totalmente (20%).

Para essa pergunta, as respostas “Totalmente” e “Um pouco” tiveram o mesmo índice percentual, o que pode representar que 80% dos respondentes se sente mais confiante para realizar leitura de imagens, mesmo que tenha sido abordado apenas um método para isso. Porém, como foi trabalhada a proposta triangular ao longo do Estágio, leituras de imagens também ocorreram de outras formas, como através da relação contexto-obra e das técnicas utilizadas como recursos expressivos, uma vez que os alunos precisaram realizar uma pesquisa para decidir qual a melhor técnica para compôr seu trabalho autoral. Apenas 20% dos alunos ainda não se considera apto a fazer leitura de imagens; um índice negativo grande, comparado às perguntas anteriores. Talvez porque foi curto o tempo de Estágio Prático; se tivesse o ano inteiro para trabalhar com a turma, as técnicas de leitura poderiam ser mais bem exploradas.

A quinta pergunta do questionário visa avaliar o aprendizado amplo da Proposta Educativa, que, em última instância, buscou aumentar o interesse dos alunos pelo campo de conhecimento artístico. Assim, acreditou-se que o aprendizado deles poderia ser ainda maior depois do Estágio, pois eles iriam atrás do conteúdo de forma autônoma. Essa questão buscou avaliar eles nesse sentido.

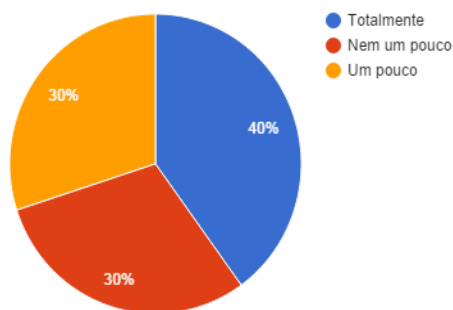
Gráfico 5: **Questão 5.** Você considera que sua curiosidade sobre temas de Arte.



Opções de resposta: Diminui (6,7%); Ficou igual (33,3%); Aumentou(60%).

Em relação ao aumento da curiosidade sobre temas de Arte, mais da metade dos alunos (60%) considerou ter aumentado; 33,3% considerou ter permanecido igual; e 6,7% achou que diminuiu. A porcentagem de alunos que considera que a curiosidade diminuiu é a mesma das questões 2 e 3. Pode-se concluir, desse modo, que provavelmente tenham sido os mesmos respondentes que assinalaram as alternativas negativas em relação ao aprendizado, em todas as questões. Esse fenômeno pode demonstrar uma angústia frente ao ensino por esses respondentes. Pois, como foi comentado na avaliação da questão 2, o conteúdo abordado no Estágio não era simples, sobretudo para alunos que não estavam acostumados a estudar o campo artístico. Dessa forma, as aulas podem ter parecido “massantes”, implicando no desinteresse de 6,7% dos alunos. De qualquer forma, 60% considerou ter aumentado, o que já corresponde a um resultado positivo frente ao objetivo geral da Proposta Educativa do Estágio. As questões 6 e 7 visam avaliar o uso da Plataforma Tumblr como uma ferramenta de ensino.

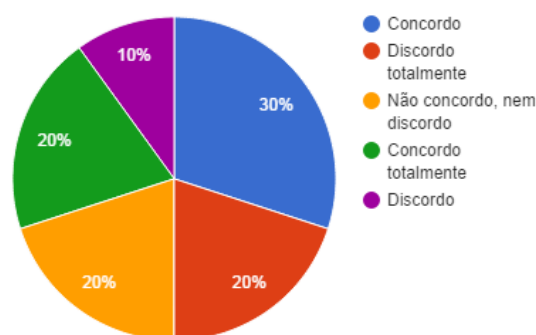
Gráfico 6: **Questão 6.** A utilização da Plataforma EAD (Tumblr) facilitou o processo de ensino-aprendizagem.



Opções de resposta: Nem um pouco (30%); Um pouco (30%); Totalmente (40%).

O Gráfico 6 não indica um consenso sobre o uso da Plataforma Tumblr como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem; 30% considera que ela não facilitou; 30% que facilitou um pouco; e 40% que facilitou totalmente. Essa divergência de opinião pode demonstrar que uma Plataforma *online*, enquanto uma ferramenta de ensino, ainda é uma novidade para os alunos. Apesar disso, o índice de alunos que se sentiu favorecido pelo seu uso ainda foi maior que as alternativas “Nem um pouco” e “Um pouco”. Isso é um aspecto positivo em relação ao uso de mídias digitais em sala de aula na Educação Básica.

Gráfico 7: **Questão 7.** A Plataforma Tumblr (www.tumblr.com) é uma boa ferramenta de ensino.



Opções de resposta: Discordo totalmente (20%); Discordo (10%); Não concordo, nem discordo (20%); Concordo (30%); Concordo totalmente (20%).

As respostas relativas à questão 7, demonstram a já constatada divergência de opinião da questão 6. Por isso, permanece como maior índice aquele que avalia de forma positiva o uso da Plataforma Tumblr, com 30% para a opção “Concordo”. Já a opção “Concordo totalmente” está com a mesma porcentagem das alternativas de opinião neutra e negativa, o que demonstra a mistura de experiências positivas e negativas em relação ao uso da Plataforma. Tais evidências podem significar que recursos *online* para o ensino ainda são uma novidade na Educação Básica, e que ainda não há maiores esclarecimentos sobre seu uso ser favorável ou não entre os alunos.

Conclusão

A realização deste trabalho tinha como objetivo principal promover a autoestima e autoconfiança para práticas artísticas em alunos do Ensino Médio. Para isso, buscou-se desmistificar, num primeiro momento, a ideia de genialidade e necessidade de representação fidedigna à realidade visível, enquanto uma concepção que hierarquiza as relações humanas, classificando pessoas entre melhores ou piores para trabalho em Artes, bem como para outros campos de conhecimento; isso, em última instância, implica em complicações para a vida social adulta, que seguirá reproduzindo tais concepções discriminatórias. Tal objetivo fundamentou-se nas atuais orientações curriculares para a Educação Básica, sobretudo para o Ensino Médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e também em estudos sociais que deflagram a complexidade do sujeito contemporâneo, submerso a uma realidade híbrida e multicultural. Este hibridismo também decorre do fato de que o uso de tecnologias digitais vem modificando as compreensões acerca de delimitações territoriais, culturais e do próprio tempo, antes concebido como linear e relativo a relações de causa e efeito.

Com tal objetivo foi realizado um experimento ao longo de meu Estágio Docente por meio de uma revisão histórica do conceito de Arte – aqui compreendido como um campo do conhecimento que proporciona aos alunos o que chamamos autenticidade do sujeito que cria e apresenta possibilidades para ele expressar-se de forma individual, subjetiva e autônoma. Esta compreensão demonstrou ser, de antemão, um desafio para a assimilação de uma realidade escolar que privilegia o ensino de conteúdos lógico-matemáticos, pragmáticos e racionais. Porém, com a dúvida de como trabalhar tal compreensão, partiu-se da aproximação e encontro de uma “língua comum” com tais alunos. Assim, partiu-se de aulas expositivas e de trabalhos práticos rígidos, também fazendo-se uso de mídias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, por estarem de acordo com a complexidade do indivíduo contemporâneo, que exigem maior adaptabilidade, pró-atividade e autonomia para aquisição de conhecimento.

A Proposta Educativa, portanto, visou estruturar um exercício de assimilação do atual conceito de Artes, através de abordagem teórica fortalecida pela prática que vai da cópia em Quadrícula à atribuição de significados individuais. Acreditou-se que, assim, o aluno não estaria copiando um outrem ou uma realidade como ela se dá à visão; mas, por fim, fazendo por si mesmo, a partir da apropriação de ideias e de referenciais imagéticos. O aluno, defrontando-se

com um aporte teórico e a diversidade de estilos e materiais, apropriou-se de forma autêntica deles, criando sua própria proposta e tornando-se parte de seu produto. Essas apropriações aqui são encaradas como a conquista do direito de ser artista, como descoberta de uma autoconstrução e liberdade. Afinal, as Artes, dentre outras características, visam a apresentar que a liberdade pode ser conquistada por meio da capacidade de trabalhar com tais componentes, encontrando uma forma de romper com eles, transformando-os em um poder seu.

Por meio da avaliação da proposta do Estágio, constatou-se que houve dificuldade de compreensão total dos conteúdos com caráter reflexivo e que exigem postura criativa, frente à busca de soluções próprias, à exceção de uma minoria entre os alunos. Contudo, não se verificou falta de interesse discente. Antes, atribuiu-se a isso o pouco incentivo da realidade escolar em relação a esse campo do conhecimento. Apesar de os alunos serem nativos digitais, demonstrarem gosto por celulares e jogos eletrônicos, e terem avaliado bem o uso da Plataforma Tumblr, o uso educativo desse recurso exigiu bastante insistência por parte da Estagiária, para que todos mantivessem seus Portfólios atualizados. De tal forma, é possível identificar que recursos *online* para o ensino ainda são novidade na Educação Básica, carecendo de maiores esclarecimentos sobre seu uso ser favorável entre os alunos.

A metodologia em parte foi reformulada ao longo do Estágio Prático, de acordo com as necessidades surgidas a cada aula. Apesar de serem poucos os alunos que compreenderam a proposta na sua integridade, a avaliação quantitativa do questionário demonstrou ser positiva a sua receptividade, demonstrando que quase todos os alunos aumentaram o interesse por temas de Arte. Dessa forma, considero ser satisfatória a realização desse experimento educativo, cujo objetivo principal era promover a consciência de si e do outro.

Referências

APPLE, M. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ALKALAI, Y. E. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. Disponível em: http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf Acesso em: 16/09/2015.

BAMONTE, J. L. B. M. Desenho no século XXI: No esgotamento técnico, as re-significações. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”. Cachoeira / Bahia, 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/joedy_luciana_barros_marins_bamonte.pdf Acesso em: 25/05/2015.

BARBOSA, A. M. A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias. In: A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BÜRDEK, B. E. História, teoria e prática do design de produtos. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 13/09/2015.

CASTELLS, M. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza Editorial, 1998. v.I.

CANCLÍNI, N. G. Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ciudad de México: Editorial Grijalbo S.A., 1990. Disponível em: http://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf Acesso em 25/11/2015.

_____. A sociedade sem relato. Antropologia estética da iminência. São Paulo: Edusp, 2012.

FEDELI, O. Cultura Popular e Cultura de Elite, cultura de massa. São Paulo: Associação Cultural Montfort, 2008.

- GARDNER, H. Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GREENBERG, Clement. Arte e Cultura – ensaios críticos. São Paulo: Editora Ática, 1996
- HERNANDEZ, F. Educación y Cultura Visual. Sevilla: Morón, 1997.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- MANACORDA, M. A. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Galeano L. Mônaco. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- MIRANDA, A. 2000. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf> Acesso em: 17/11/2015.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: Romanowski, J. P. et al. (Orgs.) Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. V. 2, Curitiba: Champagnat, 2004.
- NORMAN, D. A. Affordance and design, 2014. Acesso em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.208.9103&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 10/10/2015.
- OSBORNE, H. Estética e Teoria da Arte. São Paulo: Editora Cultrix e Editora USP, 1974.
- PEIRCE, C. S. Semiótica. [Título original: *The Collected Papers of Charles Sanders Pierce*]. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 2ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1990.
- POLETO, J.; KREUTZ, L. HALL, Stuart: A identidade cultural na pós-modernidade (2001). Revista Conjectura: filosofia e educação, América do Norte, 19, mar. 2014. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2515> Acesso em: 26/08/2015.
- PONTES, T. B. Planejamento de aula no Ensino Superior na modalidade *blended-learning*: Requisitos para rede social educativa. Dissertação de Mestrado Profissional. Pós-graduação em Ciência da Computação - UFPE. Recife, 2013.
- Portal MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 13/09/2015.
- DANTO, A. Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História. São Paulo: USP, 2006.

Porftólio Educativo do Estágio Docente: <http://expressoesdearte.tumblr.com/> Acesso em 30/11/2015.

PRIKLADNIKI, F. Desconstução e identidade: o caminho da diferença. Dissertação de Mestrado em Letras, 2007. Diposnível em: <http://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2007/FabioPrikladnicki.pdf> Acesso em 09/11/2015.

SANTAELLA. L. A Teoria Geral dos Signos: Como As Linguagens Significam As Coisas. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

VIEIRA, L. DIAS, A. T. B. B. B. Análise Semiótica de Capas de Livros Didáticos. Revista Comun. & Inf., Goiânia, GO, v. 17, n. 2, p. 38-54, jul./dez. 2014.