RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 7ª. ed. Editora Cortez, São Paulo: 1987.

RODRIGUES. Evelise Vieira Melo. Tempo e Espaço para as atividades lúdicas. Ver. Criar- Revista de Educação Infantil. Editora Criarp. N° 14. Março/ Abril de 2007.

SIMONETTO, Sandra Regina J. Relatório Final do Estágio Supervisionado e da Prática Pedagógica. Dois Vizinhos: 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Edusp, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas. Atividades lúdicas com sucatas. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1989.

A ARTE COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA

RESUMO

A Arte sempre foi a base da comunicação humana desde seus primórdios até os primeiros anos da criança. Começamos a entender o mundo que nos cerca através dos desenhos e sinais que nos são apresentados. Demonstrar as emoções e retratar a sociedade e a época em que estamos inseridos, através das mais variadas formas artísticas, sempre foi um traço civilizatório comum. Trazer a arte para a escola era uma necessidade consolidada com a evolução dos estudos pedagógicos. Esta pesquisa tem como objetivo situar a arte como área do conhecimento humano, como ciência, que deve estar presente no ambiente escolar, bem como, mostrar o processo base do conceito de “fazer artístico” como trabalho e aprendizado e não apenas intuição e dom.

Palavras-chave: Arte-educação. Disciplinas escolares. Abordagem Triangular.

ABSTRACT

Art has always been the basis of human communication from its earliest days to the earliest years of the child. We begin to understand the world around us through the drawings and signs that are presented to us. Demonstrating the emotions and portraying the society and the time in which we are inserted, through the most varied artistic forms, has always been a common civilizing trait. Bringing art to school was a consolidated need with the evolution of pedagogical studies. This research aims to situate art as an area of human knowledge, as a science, that must be present in the school environment, as well as show the basic process of the concept of "artistic making" as work and learning and not just intuition and gift.

Keywords: art education. School subjects. Triangular Approach.

1. INTRODUÇÃO

A Arte é parte intrínseca da vida humana, sendo a principal forma de comunicação do homem em seus primórdios da humanidade e primeiros anos de vida. A história da Arte varia de acordo com o tempo e

sociedade em que está incluída. Daí vem a necessidade imperiosa de colocar as mais variadas formas de arte dentro da sala de aula, a fim de formar pessoas preparadas para entender o mundo que as cerca e a proximidade com sua própria sensibilidade.

A arte já foi considerada um dom, um privilégio de poucos, genialidade, enquanto sabemos atualmente que o processo artístico resulta de muito aprendizado e dedicação do artista.

Atualmente, Arte é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos e cabe a escola oferecer ao aluno a possibilidade de vivenciar e experimentar a expressividade artística que é comum aos seres humanos.

Esse aspecto educativo do processo artístico de criação e apropriação cultural ainda está muito longe da realidade cotidiana em sala de aula. Após muita luta por parte dos artistas e professores, entendeu-se que a Arte deveria incluir a grade das disciplinas escolares e auxiliar na formação artísticoemotivo-social do aluno.

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a visão atual sobre Arte na Educação e o fazer artístico em sala de aula.

2. ARTE NA EDUCAÇÃO

A visão contemporânea de Arte na Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas, um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola.

No Brasil, esta concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular cuja proposta é de tratar Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

Esse posicionamento político e conceitual dos educadores em Arte fomentou mudanças na forma de ver a relação entre as crianças e a Arte e o ensino da Arte para crianças. Esse novo olhar sobre Arte na escola, para ser objetivado, necessita de mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino da Arte. Atualmente, há uma preocupação oficial com a instituição de princípios curriculares, sintetizadas em documentos como PCN e RCNEI que, ao tratar de Arte, tem tomado como referência de concepções contemporâneas sobre o assunto, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

Realizar a leitura da construção da área de arte poderá ajudar o professor a encaminhar ações pedagógicas com consciência das demandas específicas da arte.

2.1. ARTE COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO RECENTE

O estético e o artístico foi, desde o início dos tempos, uma forma de conhecer e explicar o mundo. Simbolizar foi e é forma de humanização. O entorno percebido é sentido/pensado esteticamente e representado. No ato de ler e representar, o homem constrói sentidos para necessidades, desejos, sentimentos e conhecimentos.

Como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos. As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da

identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos. Nesse sentido, as linguagens da Arte têm uma dupla significação na escola: por um lado, atuam como formas de comunicação e expressão para toda e qualquer informação das áreas de conhecimento e, por outro, têm, em torno delas, uma construção histórica que as institui como uma área de conhecimento.

Por muito tempo, a escola percebeu a Arte na generalidade das linguagens, como mais um recurso de expressão e comunicação de sentimentos e do conhecimento pertinente às outras áreas. Por possibilitar a expressão, foi articulada para trabalhar conflitos psicológicos. Como técnica, permitia a construção de habilidades motoras que serviriam para desenvolver outras formas de representação tais como a escrita.

As mudanças na Arte e as transformações na visão da Educação tramaram, ao longo do tempo, significados que se articulam, hoje, naquilo que se tem chamado de Arte-conhecimento na escola.

Na história da educação escolar, a Arte sempre se fez presente, e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios que a Escola assumia em cada época. Contudo, a significação para os usos que se fez da Arte na Educação não dependeu somente do papel que se atribuía à escolarização, pois o conteúdo e a própria história da Arte, em sua amplitude de dimensões, permitiam que lhe fosse atribuída sentidos e funções diferentes.

Segundo Biasoli (1999, p. 90): o conceito de Arte foi objeto de diferentes interpretações: Arte como técnica, como produção de materiais artísticos, como lazer, como liberação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação.

Enquanto linguagem forjada no movimento cultural a Arte envolve a expressão individual e coletiva de sentimentos e valores da cultura; há um fazer que dá forma à expressão e envolve técnica, construção de habilidades, utilização de instrumentos e conhecimento da sintaxe da linguagem. A escola tem tomado esses aspectos em separado e atribuído a eles funções diversas, fragmentando as dimensões da Arte em função de objetivos alheios à área. Os usos e significados para a Arte foram articulados na relação entre os princípios da educação e o que a área de Arte poderia oferecer para objetivar tais princípios.

Os ideais de educação democrática do início do século XIX, aliados aos avanços da psicologia, culminaram no movimento da Escola Nova, que propôs uma mudança de foco nos princípios e no fazer pedagógico. Contrapondo-se à escola tradicional, centrada na autoridade do professor e no ensino através da reprodução de conteúdos previamente definidos, a Escola Nova priorizava os interesses e necessidades do aluno, enfocando, principalmente, o seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, concebe-se Arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. A Arte, portanto, não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que

proporciona o ambiente necessário – situações e materiais – para o livre desenvolvimento das crianças.

Se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas superenfatizavam aquelas necessidades, se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem, se a educação tradicional estava destinada aos objetivos pré-estabelecidos, os progressistas frequentemente deixavam as aulas fluírem, se a educação tradicional negligenciava as "particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender" (EISNER apud BARBOSA, 1997, p.81).

Enquanto na educação a Escola Nova se contrapunha à Escola Tradicional, no campo da Arte, os modernistas chamavam à atenção para a Arte da criança, valorizando a originalidade e a qualidade expressiva das produções infantis e dos povos aborígines. Alegavam eles, que a força criativa dessas produções se justificava por esses povos e as crianças não serem afetados pelas convenções sociais e manterem assim, reguardados os canais puros da criatividade. A criatividade pura, livre das convenções, que era a meta dos artistas modernistas acabou também por ser a meta para muitos professores progressistas.

A educação centrada na criança e nos processos de aprender, influenciada por interpretações da Psicologia e aliada aos ideais modernistas da Arte, fomentou a ideia de que Arte na escola serviria à auto-expressão e que o professor não deveria intervir, pois o desenvolvimento do processo criador ocorre naturalmente em experiências individuais de expressão da energia criativa intrínseca.

A ênfase na expressão fez com que o ensino da Arte priorizasse a atividade de liberação emocional e se voltasse, basicamente, para a construção afetiva, relegando, desse modo, os processos de cognição. Supervalorizava-se a Arte como livre expressão e o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, em detrimento do pensamento reflexivo. A atividade artística, transformada, assim, em técnicas para expressão de emoções e conflitos, acaba por distanciar os alunos do contato refletido com os elementos que compõem as linguagens artísticas, bem como da construção cultural que há em torno da Arte. Arte na escola tornou-se, principalmente, um fazer movido pela emoção. Na programação das escolas, as ciências faziam parte do universo cognitivo e a Arte, do domínio das emoções e dos sentidos.

A centralização das intenções para a presença da Arte na escola, enquanto um fazer que possibilitava a expressão de sentimentos, geralmente conduzia os professores a não se preocupar com intervenções no sentido de propiciar avanços no conhecimento da Arte. A Educação não tinha como objetivo o acesso aos códigos de Arte não disponíveis no cotidiano dos alunos. Dessa maneira, o aluno não era, intencionalmente, levado a pensar sobre sua produção em relação ao repertório cultural da Arte; nem era desafiado a construir novas relações para seu processo de criação e/ou de conhecimento da Arte.

Como reflexo destas concepções acerca da arte na escola, o planejamento, numa visão tecnicista de ensino, divide os

objetivos de ensino em três ângulos: Cognitivo, Afetivo e Motor. O fazer artístico passa a ser utilizado para atingir a objetivos voltados para o afetivo e para o aspecto motor. Expressão e elaboração de sentimentos e ou desenvolvimento de habilidades se constituíam nas finalidades da Arte na escola.

Os ideais escolanovistas, tomados equivocadamente ao extremo, fez com que, na escola, o olhar se voltasse apenas para os processos de aprender, e que não mais se refletisse sobre a ação do professor, isto é, sobre o outro lado da moeda, o ensino.

Contemporaneamente, a educação tem realizado o movimento de rever esses equívocos e considerar a influência do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

É importante ressaltar que os ideais de educação democrática do escolanovismo não necessariamente pressupunham o trabalho com Arte voltado somente para a livre expressão. O educador norte americano John

Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e — Escola Nova, se contrapõe ao conceito modernista de Arte somente como expressão ao defender a Arte como experiência. A experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam.

“A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias...” (Dewey, 1980, p. 91).

Segundo, Dewey, enquanto experiência, a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura.

Uma experiência possui uma unidade que lhe identifica, a existência desta unidade está constituída por uma qualidade que penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas. Essa unidade não é somente emocional, prática ou intelectual, no entanto tais adjetivos podem servir para caracterizar uma experiência, pois ao olhar uma experiência pode-se observar a predominância de uma dessas propriedades.

As experiências com obras de Arte têm como característica predominante a qualidade estética, no entanto, a qualidade estética não é privilégio das experiências com a Arte. Para esse autor, a qualidade estética está presente em todas as experiências, contribuindo assim, para a sua completude.

A experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção. (Barbosa, 1998, p.22).

Na contemporaneidade alguns princípios da educação mudaram, mas na Arte também ocorreram transformações conceituais. Ao contrário do modernismo, que valorizava sobretudo a originalidade e independência em relação ao entorno, a Arte contemporânea retoma a presença e a influência de imagens no ato criador. Imagens produzidas em determinada cultura desencadeiam outros elementos aos processos de criação. Forja-se, desse modo, uma con-

cepção de Arte que não nega a presença da história e da influência dos códigos culturais na criação artística. Como afirma Barbosa, apud Biasoli (1999, p. 90): “Na Pós Modernidade o conceito de Arte está ligado à cognição, o conceito de fazer está ligado à construção, e o conceito do pensamento visual está ligado à construção do pensamento da imagem”.

Barbosa (1991), tratando da linguagem plástica da Arte, resgata a importância da presença de imagens nos processos de ensino, para a formação do fruidor em Arte. A exemplo dela, outros autores têm ressaltado os significados do contato com obras de Arte em todas as linguagens. A leitura de obras pode ser um recurso do ensino da Arte voltado para qualquer manifestação artística.

É consenso, entre os autores que buscam a valorização da cognição em Arte, que a emoção, para se tornar sensível, passa por um fazer que é inteligível, o artista se vê diante do desafio de encontrar o vocabulário para sua emoção e o faz influenciado pela história da área, por sua história pessoal e pela cultura em que atua como criador de representações.

A mudança que acontecia na Arte não foi, contudo, prontamente assimilada pelas escolas. A escola ainda via na Arte um instrumento para expressão, um saber do qual o aluno se aproxima pela sensibilidade e imaginação. A presença da Arte na escola ainda se relacionava ao espontaneísmo, à auto-expressão, à expressão de sentimentos e ao desenvolvimento da criatividade, estando longe de ser motivo de reflexão e de construções voltadas para o ensino e aprendizagem.

Os educadores, preocupados com a valorização da Arte como um saber que deveria ter na escola a mesma valorização e espaço que as outras áreas, estruturaram movimentos de resgate da Arte na escola. Desses movimentos preocupados com currículos de Arte, podemos destacar entre outros, o DBAE (Discipline Based Art Education), nos EUA e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte, no Brasil.

Tendo avaliado a situação do ensino da Arte nos Estados Unidos no final da década de 70 e início da década de 80, pesquisadores contratados pela Getty Foundation chegaram à conclusão que poucas escolas norteamericanas integravam a Arte no rol das disciplinas acadêmicas. Este grupo averiguou que o status degradante da Arte nas escolas devia-se, principalmente, à maneira como ela era ensinada. O trabalho nas escolas, concluíram, não dava nenhuma ênfase às contribuições culturais e históricas contidas nos trabalhos de Arte.

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver e favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo

a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. (BARBOSA, 1991).

Essas diretrizes contemporâneas para o tratamento da Arte direcionam sua visão em três de suas dimensões que, na prática de sala de aula, se tornarão complementares: Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento.

- Arte como linguagem - As linguagens artísticas têm uma sintaxe própria que lhes dá significação e faz com que possam ser lidas. Realizar leituras e estabelecer sentidos para as manifestações artísticas significa entrar em contato com a forma como estas se constituem e interpretar as combinações das relações significantes da mensagem artística.

- Arte como expressão da cultura – Revela a preocupação com a influência cultural presente no entorno da produção artística, seja no momento da produção, da distribuição ou da apreciação. Observar a Arte em sua relação com a cultura significa estar construindo os elementos de significação que nos possibilitam o melhor entendimento dos atos e obras artísticas. Significa também estar tecendo relações com aspectos políticos, ideológicos e econômicos, entre outros.

- Arte como conhecimento – A Arte é entendida como qualquer outra área do conhecimento humano, com uma história e repertório próprio que podem ser vivenciados e refletidos pelos alunos.

No Brasil, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte propõe que para se olhar a Arte enquanto conhecimento é necessário articular o fazer artístico, a contextualização e a leitura de obras.

O objeto de conhecimento é a própria Arte, suas várias linguagens e códigos. O indivíduo chega à produção artística através de um processo (sentir, pensar, construir e expressar) no qual as experiências anteriores acumuladas pelo sujeito articulam o antigo e o novo, dando-se aí uma aprendizagem significativa, na qual o professor, os colegas e o meio desempenham um papel de mediação cultural e de intervenção em área de desenvolvimento potencial do aluno.

No início da década de 80, em seu contato com professoras de Arte, Ana Mae Barbosa percebia que a situação do ensino da Arte no Brasil não era diferente daquela que existia nos EUA. Os professores de Educação Artística das diversas instituições do país, embora empreendessem a luta política de sua valorização profissional, ainda falavam de sua prática justificando a Arte na escola pelo desenvolvimento da criatividade, “desenvolvimento este possibilitado pela auto–expressão e autoliberação de sentimentos em situações de espontaneísmo e laissez-faire em sala de aula”. (Marques, 1999, p.32).

Era urgente que, além da luta política, também se empreendesse a luta conceitual. No período entre 1987 e 1993, como diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, Ana Mae articula um trabalho com objetivos semelhante ao do Getty Center, no que diz respeito aos princípios básicos do que é Arte e do que deve ser ensinado na escola. Sintetiza esse trabalho e reflexão na Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

A causa da Arte no currículo escolar,

tanto do DBAE norte–americano quanto da proposta triangular de Barbosa, aparece como uma batalha epistemológica a fim de dissocia-la do espontaneísmo e emparelhá-la às outras disciplinas do currículo como forma de conhecimento, pois, se Arte não é tratada como conhecimento, mas como um grito da alma, não estamos fazendo educação cognitiva nem emocional.

Embora enfatize a necessidade de ações cognitivas na construção do pensamento em Arte, em contraponto ao espontaneísmo oriundo do seu entendimento de Arte somente sobre o viés da emoção, defender a Arte como um conhecimento não exclui as suas outras dimensões.

Arte como conhecimento vem sendo, assim, o slogan das décadas de 80 e 90, que de certa forma, veio substituir, sem excluir, as crenças anteriores de Arte como técnica e/ou Arte como expressão.

Aparentemente esta corrente tem sido defendida tanto por aqueles que participaram ativamente, como professores defensores da liberação da expressão, quanto pelas novas gerações que somente a experimentaram.

Para Barbosa (1991) o principal objetivo da Arte na escola é formar o indivíduo conhecedor, fruidor e decodificador de Arte. Nesse sentido, a Abordagem Triangular pode atuar como pressuposto conceitual para que as práticas de ensino da Arte sejam revistas e reconstruídas.

“A Abordagem Triangular foi originalmente constituída de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica, ao designar os processos de ensino e aprendizagem por três ações mental e sensorialmente básicas: criação no fazer artístico, leitura de obra de Arte e contextualização; a segunda, refere-se a sua origem, baseada nos princípios de três outras abordagens: as Escuelas al Aire Libre, mexicanas, O Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano.”

(BARBOSA, 1998, p.34-35)

As Escuelas al Aire Libre, surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, constituíam um movimento educacional que pretendia a recuperação do padrão mexicano de Arte e Artesania, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da Arte local e o incentivo à expressão individual. Desse movimento Barbosa, se diz influenciada, principalmente, pela inter-relacionamento entre Arte como expressão e Arte como cultura, na situação de ensino e aprendizagem.

O Critical Studies ou Estudos Críticos é uma categoria de ensino da Arte, formulada na Inglaterra, que aliava cultura à expressão individual; estudando criticamente a obra em todos os seus aspectos e analisando o produto estético presente na mesma, em suas relações contextuais. Sobre os Estudos Críticos, David Thistlewood afirma que:

“Usando uma definição ampla, mas flexível, pode-se dizer que Estudos Críticos é a esfera do ensino da arte que transforma os trabalhos de arte em percepção precisa e não casual, analisando sua presença estética, seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais econômicas e políticas e seus efeitos culturais. Isso pode parecer vago, mas de qualquer maneira eles garantem duas certezas: seja qual for a noção

que se tenha de Estudos Críticos, é necessária uma metodologia de ensino, e porque os artefatos que serão considerados obras de arte surgem de uma conquista extraordinária, este ensino frequentemente salienta a comunicação de conceitos sofisticados e pouco comuns." (THISTLEWOOD apud BARBOSA, 1997, p. 143).

Barbosa também ressalta a influência do que foi colocado pelo movimentode apreciação estética, encampado pelo DBAE nos Estados Unidos. A partir de um projeto desenvolvido pela Getty Center for Education in the Arts, cujo objetivo era elevar a qualidade do ensino da Arte nas escolas dos Estados Unidos, através do trabalho com conteúdos específicos da Arte, organizou-se uma proposta que trata, de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da Arte. Proposta esta que corresponde às atitudes que as pessoas têm diante da Arte:

"Eisner diz que as quatro disciplinas básicas do DBAE correspondem às quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas a olham. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre as suas qualidades." (PILAR & VIEIRA, 1992, p.5)

A pesquisadora Ana Mae Barbosa, trabalhando as vertentes da crítica e da estética na leitura de imagens, constituiu a Abordagem Triangular, a qual foi organizada em três eixos que significam ações a serem observadas pelo professor ao propor Arte na escola: a Contextualização, a Apreciação da Obra de Arte (leitura de imagem) e o Fazer artístico. Os eixos da abordagem não tratam de uma demarcação temporal, mas da articulação de ações para apreender os sentidos das manifestações artísticas.

A Contextualização é marcada pela busca de reconstruir, junto aos alunos, o contexto no qual o trabalho de Arte aconteceu, situando-o em relação às experiências do entorno desses alunos. Inicialmente, esse eixo era denominado de história da Arte.

Atualmente, Ana Mae tem preferido tratar o eixo história da Arte por Contextualização, pois, segundo a autora, reconstituir o contexto do trabalho em relação às experiências atuais é bem mais que estabelecer uma narrativa única ligada a história da Arte; contextualizar envolve o universo estético vivencial que cerca a obra, envolve ver a cultura que cerca a Arte e, nesse sentido, a pluralidade dessa cultura, que pode ser reconstruída de várias formas, e não apenas pela narrativa histórica.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a Arte não está separada da Economia, da Política, e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos, de lugar em lugar, e não existe visão desinfluenciada e isolada. "Construímos a história a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de Arte e outras manifestações culturais" (BARBOSA, 1991, p.19).

A Leitura de Obras diz respeito à atribuição de significados às obras de arte, através da análise estética e crítica da produção artística, seja ela ligada ao campo da música, das artes cênicas, da dança ou das artes visuais. A Leitura de obras de Arte "é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica do aluno" (Barbosa, 1998, p.40). O movimento de crítica literária e ensino de literatura americana

Reader Response fundamentou a ideia de leitura de obras como diálogo entre o leitor e o objeto.

Deste diálogo, mediado pela cultura, emergem os significados da obra.

O movimento Reader Response não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram, valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstruticistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de Arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do mundo. Assimilação e acomodação, na relação leitor-objeto (reader-response), são processos fundamentais que se impõem.

A leitura de obra é uma articulação de sentidos em que o referencial do leitor se entrelaça ao da obra. Considera-se o texto - obra a partir dos significados construídos na experiência de olhar, uma experiência dialogal culturalmente marcada, que envolve cognição, emoção, repertório anterior do leitor, situação em que a leitura é proposta, entre outros. Desse modo, a leitura é sempre uma interpretação cultural, na qual a construção de significados completa o sentido da gramática visual proposta na obra, é sempre momento de criação de sentidos.

A referência de leitura presente na Abordagem Triangular influiu no surgimento da ideia de releitura enquanto uma prática pedagógica. Releitura é um termo usado pelos autores quando se referem à linguagem plástica da arte. Neste trabalho, estendi o termo também às outras linguagens, usando-o para falar das produções das crianças a partir da leitura de obras, seja na pintura, no teatro, na literatura ou na dança. A leitura das imagens nessas representações oferece às crianças novos repertórios que serão incorporados ao seu repertório pessoal. A nova representação- releitura- é fruto do diálogo entre o que as crianças já haviam construído e aquilo que foi possível construir depois da experiência com as imagens das obras.

Para Analice Dutra (1999, p.11- 21), a ideia de releitura está relacionada ao entendimento de leitura como compreensão e decodificação de um texto. Ler um texto significa entender sua trama; no caso da pintura é entender a trama de cores, formas, texturas e volumes; e atribuir a ela significados. Essa significação emerge do diálogo entre o que está proposto na obra e as relações que o leitor estabelece com ela.

Ampliando esse conceito para outras linguagens, podemos dizer que as crianças também estabelecem, entre outras leituras que as obras de arte oferecem, uma leitura da música e dos movimentos da dança, bem como dos movimentos, figurinos e cenários do teatro. Os sentidos para as leituras e a criação de outros símbolos – releitura - são fruto da sensação e percepção e das possibilidades da criança de organizar as experiências estéticas e artísticas em um outro objeto. No exercício de releitura há a articulação dos três eixos da Abordagem Triangular.

2.2. O FAZER ARTÍSTICO

Nas situações de produção, a dimensão expressiva de aproximação da Arte emerge num processo criativo que é pessoal e, ao mesmo tempo, cultivado. Pessoal, porque o aluno está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos

e desejos, cultivado porque este processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização da Arte) e pela leitura de obras. O fazer propicia a descoberta de possibilidades e limitações em relação ao repertório, aos materiais, e aos instrumentos da linguagem, objetos da representação, ao mesmo tempo em que articula as referências que se tem de leitura e contextualização na construção de formas com maior força expressiva.

Os aspectos formais da obra são importantes, mas o processo de significação contextualista faz com que percebamos os sentidos da obra de Arte como construções sociais e culturais.

Os pressupostos teóricos que embasam a Abordagem Triangular, aqui colocados, recebem a contribuição de outras teorias para articulação da intervenção do professor em sala: a concepção epistemológica de Jean Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil e a construção do conhecimento, a concepção histórico-social de Vygotsky, que enfatiza a relação aprendizagem-cultura, as contribuições de John Dewey, no tocante à importância das experiências significativas e as teorias contemporâneas de

Arte.

Barbosa (1998, p.41), analisando as influências em torno da Abordagem Triangular, afirma que ela é construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista. Por tudo isso e por articular Arte como expressão e como cultura na sala de aula, também a considera Pós-Moderna, sendo para ela, essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

O cerne, de onde emanam e para onde convergem essas reflexões, apontam para a educação estética das pessoas, pois, embora pensar o mundo esteticamente seja natural aos humanos, o desenvolvimento dessas percepções dependerá das vivências culturais. Nem todos estão tendo acesso às vivências culturais em Arte. O que as reflexões contemporâneas sobre Arte e ensino colocam são princípios para que se articule, na escola, uma educação estética e artística voltada para a formação do fruidor de Arte. Nesse caso, pensa-se a educação estética através da Arte.

Cabe perguntar a quem essa educação se destina, quem é esse humano que pensa esteticamente o mundo para qual o professor estará articulando situações de ensino e aprendizagem, como ele percebe o que está a sua volta, como articula seu pensamento e como representa seus sentimentos e pensamentos.

Se o objetivo é a formação do apreciador de Arte, é preciso, na Educação Infantil, ver a relação entre os objetos culturais e as possibilidades de leitura de mundo e de apreciação da criança.

Ferraz & Fusari (1993) traçam diretrizes para o trabalho de Arte com crianças, relacionando tal trabalho ao desenvolvimento das possibilidades perceptivas das crianças, mediadas pelo outro e pela ambiência natural e cultural.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discrepância entre o conteúdo de Arte nos documentos oficiais e currículos escolares e sua real aplicação em sala de aula

é gritante. Consideramos um avanço a obrigatoriedade do ensino de arte, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que é neste momento que criaremos um fruidor de arte e conquistaremos um público artístico fiel.

Reconhecer a Arte como área do conhecimento humano e trazê-la pra escola com ares de ciência humana é, sem dúvida, o maior ganho do processo de ensino de arte no país, mas ainda esbarramos numa barreira social que desmerece a Arte e a coloca como disciplina inferior e complementar, jamais básica, pra formação do aluno. Temos, portanto, o conteúdo dos documentos e uma necessidade de organização da escola para recebê-lo e incorporá-lo à prática docente.

Os documentos oficiais da escola ainda justificam a presença da Arte por colaborar para o desenvolvimento geral das crianças no que se refere aos aspectos perceptivos, motores e psicológicos. A intenção subjacente às práticas de ensino é de favorecer a criatividade e a livre expressão ou de utilizar atividades que envolvam linguagens artísticas, com o fim de desenvolver habilidades (habilidades essas que visam preparar para a leitura e escrita, especialmente na Educação Infantil).

O pouco conhecimento da história da Arte e metodologia do ensino da Arte conquistados durante a formação acadêmica dos professores (cursos de Pedagogia) faz com que essa forma de perceber a presença da arte como complemento educacional e desenvolvimento motor e emocional do aluno seja aceita com facilidade, esquecendo de se fazer a relação destes conceitos com o referencial cultural em que foram gerados e sem que eles sejam colocados em relação ao desenvolvimento histórico da área de Arte. Isto é, no ensino da Arte não se observa o contexto cultural de produção e nem se coloca a importância do contexto de aplicação ou de recepção. A ênfase ainda recai somente no fazer.

No entanto, mesmo que o professor tenha tido acesso a referenciais, como a Abordagem Triangular, há ainda um percurso a construir entre essa abordagem e a sala de aula, pois a construção de mediações é um processo que envolve outras relações pertinentes à formação das professoras e ao contexto em que estas ocorrem, respeitando as demandas trazidas pelos alunos e pela comunidade escolar.

A partir de tais considerações, podemos concluir que para o sucesso da área de Artes como disciplina é necessário que os professores considerem as necessidades dos alunos, dando base sólida para o desenvolvimento artístico da criança independente da Arte escolhida.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fani. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983.

ALVES, Erinaldo do Nascimento. A recepção do vídeo no ensino das artes visuais: a informação estética no contexto escolar. 1999. 203f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. Teatro e educação: uma visão de área de práticas de ensino. 1998. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciên-