

Mediação em Galeria de Arte: possibilidades

Mediación en Galería de Arte: posibilidades

Mediation in Art Gallery: possibilities

Maria Betânia e Silva

bet_arte@hotmail.com

Departamento Teoria da Arte e Expressão Artística -UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO Brasil

Camila Oliveira Sobreira

mila_sobreira@hotmail.com

Departamento Teoria da Arte e Expressão Artística -UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO Brasil

Tipo de artigo: Original

RESUMO

A ideia central deste artigo diz respeito a possibilidades de mediação em Galerias de Arte baseadas na experiência de mediação realizada com um grupo de crianças entre seis e oito anos de idade da Educação Integral do SESC Casa Amarela. O texto apresenta algumas propostas de atividades e ações educativas realizadas com o grupo durante a mediação da exposição “Figura, paisagem e natureza-morta” da Galeria de Arte do SESC Casa Amarela na cidade do Recife.

Palavras-chave: Mediação; Galeria de Arte; Educação Integral

RESUMEN

La idea central de este artículo hace referencia a posibilidades de mediación en galerías de arte sobre la base de la mediación de una experiencia con un grupo de niños de entre seis y ocho años de Educación Integral SESC Casa Amarilla. El texto presenta algunas propuestas de actividades educativas y acciones realizadas con el grupo durante la exposición de mediación “Figura, paisaje y naturaleza muerta” e la Galería de SESC Casa Amarilla, ciudad de Recife.

Palabras Clave: Mediación; Galería de arte; Educación Integral

ABSTRACT

The central idea of this article concerns possibilities of mediation in art galleries based on the reported experience of classes for children from six to eight years old of integral education from SESC Yellow House. This paper discusses some proposed activities and educational activities with the group during mediation exposure Figure, landscape and still life Art Gallery of SESC Yellow House in the city of Recife.

Keywords: Mediation; Art Gallery; Integral Education.

1. Introdução

Este artigo reflete e problematiza a temática da mediação por meio de uma experiência realizada na Galeria de Arte do SESC/Casa Amarela, localizada no bairro de mesmo nome, na cidade do Recife.

O objetivo do texto está centrado nos desafios que têm sido constantemente apresentados no acesso, reflexão e compreensão da arte contemporânea por parte do público, em geral, e, particularmente, das crianças. Assim, algumas questões nos impulsionaram a desenvolver o trabalho que o leitor está acompanhando nesta narrativa: como podemos aproximar a arte contemporânea às crianças? Que tipos de atividades podemos realizar, a partir da observação de obras contemporâneas expostas, de modo que se torne uma aprendizagem significativa e prazerosa? É possível estimular o desenvolvimento dos sentidos em crianças por meio de experiências vivenciadas em galerias e espaços culturais? Experiências vivenciadas em galerias de arte contribuem para que as crianças construam sua compreensão do mundo? Apresentamos aqui os processos reflexivos e as ações que possibilitaram o desenvolvimento de atividades durante a exposição que aconteceu na Galeria do SESC/Casa Amarela, concentradas na vivência de oito encontros consecutivos com crianças entre seis e oito anos de idade.

2. Apropriando-se do contexto: o SESC e ações educativas, sua Galeria, a exposição em questão

O SESC, Serviço Social do Comércio, é uma instituição mantida por empresários do comércio de bens, serviços e turismo, que visa uma melhor qualidade de vida aos seus trabalhadores e famílias. Fundado em nível nacional no ano de 1946, instalou-se em Pernambuco no ano seguinte, atuando nas áreas de Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência para a população em geral, inclusive as de periferia e municípios do interior.

O SESC Casa amarela é uma das oito unidades do Estado de Pernambuco e possui uma escola desde o ano de 2006,

que atende alunos não-pagantes (filhos de funcionários) e pagantes (público em geral), sendo estes últimos, em sua maioria, moradores de baixa renda dos bairros mais próximos da localidade que fica situada, na região norte da cidade do Recife. E se a escola da instituição é nova, mais nova ainda é a prática da educação integral.

Com apenas nove anos de funcionamento a educação integral, exclusiva para o ensino fundamental, conta com aulas de Artes Visuais, Cinema, Esportes e Recreação, durante todos os dias da semana, sempre no turno da tarde. Cada estudante pode escolher suas atividades, aumentando a permanência e aprendizado na escola. Além disso, os estudantes são divididos por faixa etária e não por turma, como é o exemplo do grupo com o qual realizamos essa investigação e trabalho. Foram quinze alunos entre seis e oito anos de idade.

Não tão recente assim é o histórico da educação integral no Brasil, que desde o início do século XX visa a necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico, conforme o documento Educação Integral (BRASIL, 2011).

Foi um dos primeiros movimentos em prol da causa, liderado por Plínio Salgado na década de 30, do século XX, que junto com os militares, defendia uma educação político-conservadora, diferente dos anarquistas, que, na mesma época, traziam ideias político-emancipadoras.

Apenas em 1950, na cidade de Salvador, com Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propôs uma educação em que a escola possibilitasse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em

que vivia (BRASIL, 2011).

Na década seguinte, 1960, encontramos o modelo de educação integral no Plano Humano, criado pelo presidente Juscelino Kubitschek, tendo Anísio Teixeira como coordenador da comissão, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos, entre outros. A partir de então, já na década de 80, foi feita a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, na cidade do Rio de Janeiro, com a Escola Integral em horário integral. Em contexto mais recente, vemos em 2000, na cidade de São Paulo, os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Assim, essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracterizou pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de formação completa e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam (BRASIL, 2011).

No estado de Pernambuco a implantação do sistema integral de educação tomou um intenso impulso no governo de Eduardo Campos ao ampliar significativamente as instituições de ensino públicas dentro desse formato.

Partindo desses princípios, a escola do SESC/Casa Amarela introduziu a Educação Integral, tendo como uma das atividades, as aulas de Artes Visuais em sua Galeria de Arte. As aulas acontecem uma vez por semana, e, atualmente, são ministradas por estudantes estagiários do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Enquanto um/a acompanha crianças de 9 a 11 anos, outro/a acompanha a faixa etária de 6 a 8 anos.

As atividades em Artes Visuais, no SESC/Casa Amarela, em geral, estão relacionadas às exposições realizadas na própria Galeria e isso possibilita o desenvolvimento de processos de mediação mais prolongados; explorando ao máximo as obras, os artistas, as técnicas etc. No caso desse estudo, trabalhamos com a exposição fotográfica “*Figura, Paisagem*

e *Natureza-Morta*” dos artistas plásticos Gil Vicente, Manoel Veiga e Renato Valle, como mostra a imagem abaixo.



Figura 1 – Cartaz de divulgação da exposição. Acervo das autoras

As discussões desenvolvidas sobre a Proposta Triangular de Ensino proporcionaram a liberdade de contextualizar a exposição, fazer uma leitura das obras e propor atividades a partir dessas vivências. A própria abordagem metodológica foi elaborada no contexto de um museu e a mesma propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura das produções do campo da arte, sua produção e sua contextualização (BARBOSA, 2004).

Nosso objetivo maior era poder contribuir no processo de formação de um novo público fruidor da arte, desejando entender essa fruição como um processo de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos significativos, por meio de possíveis críticas artísticas.

3. Planejamento das ações e o exercício da prática

Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte (PILLAR, 2002, p.72). Essa reflexão abordada pela autora, que já desenvolveu várias pesquisas com e sobre o público infantil, contribuiu de forma

significativa para pensar as possibilidades de mediação adequadas à faixa etária do público de nosso estudo.

A atitude investigativa, inquieta e curiosa de um docente e um profissional que trabalha no campo da arte é fundamental, pois sem ela as ações podem permanecer estáticas e sem maiores contribuições no processo educacional dos sujeitos. A atitude investigativa permite uma abertura de todos os nossos sentidos e possibilita o entendimento mais amplo de que o ser humano é um todo interconectado e que não é possível pensa-lo em compartimentos estanques e independentes. Sem a atitude investigativa, inquieta e curiosa bloqueamos nossos sentidos.

Visitar um espaço cultural, uma galeria de arte pode possibilitar novos encontros estéticos. Estar em frente a obras originais de arte permite explorar a dimensão, a nitidez, as cores, as formas, as texturas, os sons, os cheiros etc. As surpresas, sensações e emoções podem ser estimuladas, despertadas, aprimoradas.

Com o nosso olhar sensível e pensante, com a pele antenada, com o corpo receptivo nos deixamos capturar para o diálogo com que o museu nos presenteia (MARTINS; PICOSQUE, 2008).

4. Ver para ter consciência da participação no meio

Em nosso primeiro contato com o grupo de crianças fizemos a apresentação da exposição *“Figura, paisagem e natureza-morta”* numa roda de conversa onde procuramos dialogar sobre os artistas, alguns elementos da pintura e também várias curiosidades sobre as fotografias ali expostas.

Na sequência saímos pela galeria, onde acontecem também as aulas, observando cada fotografia. Ao todo eram quarenta e três. Não seria um quantitativo de imagens demasiado extenso para as crianças de seis a oitos anos? Porém, com o

diálogo estabelecido e provocando seus olhares e reflexões sobre o que viam abordamos questões relacionadas às cores, a forma como as imagens foram fotografadas pelos artistas etc. As reações foram variadas, sendo a maioria, de curiosidade e apresentação de várias hipóteses do como as obras foram realizadas. Martins e Picosque (2008) nos dizem que essa não é uma operação espontânea e ingênua, pois a arte se oferece como um campo de ação intrigante. A obra de arte só se oferece a quem conquista seu acesso e cada leitura é como um convite a releitura porque a obra de arte tem sempre algo novo a dizer.

Nas fotografias de Gil Vicente, que foram realizadas no decorrer da cidade, os estudantes criaram narrativas e procuramos aproveitar para ampliar o estímulo no processo de educação visual provocando-os com novas questões.

As fotografias de Renato Valle, por sua vez, foram feitas numa cidade do interior do estado de Pernambuco. Imagens que falam. Imagens que despertam o olhar sensível do artista provocando o espectador.

Já nas obras de Manoel Veiga tivemos a possibilidade de comentar sobre o abstracionismo e nesse momento o processo de imaginação aflorou significativamente, pois algumas crianças socializaram as imagens que viam nas fotos.

Ao imaginar, isto é, ao criar suas primeiras ficções a criança prepara-se para dialogar (RICHTER, 2003, p.195). O primeiro encontro do processo de mediação e investigação tinha chegado ao fim.

5. Ver: conhecer pela visão seres, coisas, cores e formas do mundo ao redor

No segundo encontro as crianças já estavam familiarizadas com as imagens visualizadas na exposição e a qualquer

pergunta elaborada as respostas eram imediatas. A atividade, naquele dia ensolarado, se referiu às fotografias de Renato Valle. Relembramos as crianças que o artista fez um registro pessoal da cidade de Cortês, interior do Estado. Uma imagem, porém, chamou muita atenção das crianças. Era um cachorro sem uma pata e um boi morto, e logo o questionamento despontou: como isso aconteceu?

No diálogo eles foram refletindo e produzindo narrativas. Levantamos várias questões, inclusive sobre o processo de registro das imagens quando ainda não existia a fotografia e, imediatamente, as crianças responderam: com a pintura! Abordamos também o desenho de observação, sua importância como registro em viagens do passado e de familiares. A autora Barbosa (2008) chama a atenção ao se decidir utilizar o desenho de observação como uma atividade de ensino de arte, particularmente, quando se refere às obras observadas e diz que o importante é que não se exija sua representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para as crianças copiarem.

Partimos, então, para duas opções de atividade: a primeira observar as fotografias, apenas de Renato Valle e escolher uma para desenhar; a segunda escolher um amigo também para observar e desenhar. O material fornecido às crianças foi cartolina para cada uma, lápis e borracha. Nesse momento as crianças ficaram bastante empolgadas e atentas para realizar a atividade, procurando alguma imagem ou um colega para retratar.

O olho não é um passivo captador biológico, perceptivo do real, há nele um fator cultural fundante do real. O meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social (RICHTER, 1999).

Ao final os trabalhos foram visualizados por todos. Podemos observar alguns desses momentos nas imagens a seguir.



Figura 2 e 3 – Foto Gabriela Veríssimo. Acervo das autoras.

6. A criança como produtora de um processo de comunicação

No terceiro encontro com o grupo de crianças pedimos que eles fizessem um paredão, sentados no chão, em frente a algumas fotos de Renato Valle (Ver fig.04). Relembramos mais uma vez nome e artistas da exposição, além das fotografias de Renato e como ele as tirou. Novamente, a maioria das crianças lembrou as informações. Nesse encontro optamos por trabalhar com a correspondência carta e ou cartão postal. Elas comentaram o que era e para que servia esse meio de comunicação.

Partimos, então, para a ação e cada criança recebeu um envelope contendo em seu interior um pedaço de cartolina, lápis, borracha e hidrocor. Cada criança escreveu na frente do envelope o seu respectivo nome e para quem iria enviar. Dentro do envelope, havia um pedaço de cartolina e colocaram em apenas um lado o nome da cidade que gostariam de desenhar. Do outro lado fizeram um quadrado para colocar o selo e algumas linhas para escrever o nome do destinatário. Eles se concentraram bastante e gostaram da atividade. Compartilharam o material com os colegas e durante a atividade trocaram experiências de viagens, pensaram em várias pessoas para enviar o cartão postal. Desenharam-se nas cidades que retratavam, e mostraram uns aos outros o resultado de seus trabalhos.

O valor da gratuidade, esse sentimento de festa, essa instantaneidade da invenção caracterizam a infância como

um momento de vida fundamentalmente poético (RICHTER, 2003, p. 193).

O que importa no processo artístico não é a incorporação de algo supra-sensório, mas, sim a transformação da realidade sensória (RICHTER, 1999). A autora também comenta que nas criações artísticas não importa o que é, mas, fundamentalmente, o que poderia ser; não o real e sim o real possível.

7. Ampliando o campo perceptivo

Como fazer para despertar um encontro sensível com a arte? Como tornar significativa uma visita a uma exposição? Essas questões ganham evidência na medida em que compreendemos que nós vivemos numa época na qual a arte apreça ser uma língua estrangeira (MARTINS; PICOSQUE, 2008).

Com as fotografias de Manoel Veiga, as crianças foram convidadas a observar três das seis que ali estavam expostas. A escolha foi pelas coloridas. Abordamos o processo do como o artista as havia registrado, a partir de seus próprios quadros abstratos. Algumas crianças disseram que não tinham gostado, outras imaginaram imagens figurativas. Pedimos que elas observassem a quantidade de cores que as fotografias possuíam. As crianças falaram de cada cor que achavam. Voltamos à roda de diálogo e apresentamos três potes de tinta com as cores primárias. Começamos, então, a explicar a atividade. Falamos das cores primárias, que elas formam outras cores, das misturas que o artista fazia nas telas e, que nesse encontro, iríamos descobrir outras cores a partir delas.

Organizamos as crianças em quatro trios e uma dupla. Elas estavam muito empolgadas para dar início às atividades e colaboraram bastante no grupo. Um círculo de cartolina dividido em partes iguais e um pincel foram entregues para cada equipe. Como pintamos seis cores no círculo, cada

criança poderia pintar duas cores. Primeiro mostramos a cor ou fazíamos a mistura para todos verem e perguntamos as crianças onde poderíamos encontrar essas cores na rua, em casa, nas roupas etc. Pois, Derdyk (1994) já havia afirmado que quanto maior é o campo perceptivo, mais revelações gráficas se obtém. Pudemos perceber que as crianças interagiram muito bem. Surpreenderam-se com as cores descobertas e adoraram a atividade.

8. Investigando outras possibilidades do fazer artístico

A cada encontro com as crianças foi possível perceber o quanto cada atividade desenvolvida nos encontros anteriores tinha sido significativa. Suas memórias registravam os passos percorridos nessas ações e tanto a arte, pouco a pouco, se aproximava desse pequenino público, quanto o mesmo penetrava nesse mundo mágico da arte.

Na nova etapa de trabalho realizado durante a mediação com este grupo de crianças, a atividade teve uma conexão com a anterior. Ou seja, trabalhamos com a outra série de fotografias do artista Manoel Veiga, exposta também na Galeria. Colocamo-nos todos em frente às obras para podermos observá-las e conversar sobre as mesmas. Dialogamos sobre o processo de produção das obras. As obras foram produzidas a partir de fotos tiradas do espaço, que o artista pesquisou no site da NASA. Em seu computador ele inverteu as cores, ou seja, o que era branco ficou preto e o que era preto ficou branco. Baseado nisso, propusemos a atividade seguinte.

Cada criança recebeu uma folha de papel ofício e um pedaço de carvão, em seguida, desenharam como era o espaço para eles. O interesse das crianças crescia a cada encontro realizado e as mesmas expressavam grande empolgação com o uso do novo material. A maioria delas nunca havia trabalhado com o carvão. Alguns expressaram a sua insatisfação em usar o material e não gostaram. Mas, mesmo assim, aos poucos, foram experimentando, interagindo e explorando as possibilidades de uso do carvão.

De acordo com essas observações Derdyk (1994) nos ajudou a compreender que as crianças nascem sem percepção de figura-fundo, pois ainda não possuem a bagagem cultural e memorial para identificar as formas e a tridimensionalidade a que elas se sujeitam. No entanto, conforme a consciência de forma vai se desenvolvendo, a criança vai tentando reproduzi-la no papel.

Assim, o prazer em descobrir o efeito do carvão na própria pele possibilitou o uso de outro suporte: o próprio corpo e também do colega. Ao concluir essa nova experimentação outra folha de papel lês foi entregue e desta vez a atividade seria inversa: primeiro a pintura do fundo de carvão e em seguida o desenho com o dedo ou borracha para deixar as partes em branco. Todos fizeram as atividades e no final colocamos todos os desenhos no meio no círculo. Cada um, porém, quis mostrar o seu.



Figura 4 – Foto Gabriela Veríssimo. Acervo das autoras.

9. Transportando as imagens da memória

Faltava-nos trabalhar com as fotografias do artista Gil Vicente e foi o que fizemos no encontro seguinte. Inicialmente, observamos a série verde e levantamos questões sobre o uso da cor que já havíamos trabalhado nos encontros anteriores. Quais eram, então, as cores mais presentes em suas obras? As respostas imediatas foram verde e preto.

Para estimular o processo de observação, percepção e reflexão diante das imagens questionamos sobre onde aparecia o verde, em quais objetos e se os tons eram os mesmos. Em seguida uma série de imagens com cores foi apresentada às crianças, mas, predominantemente, com o verde. Uma era um personagem de desenho animado. Outra era um tênis, outra um animal e, por fim, uma fruta.

Ao observar o personagem de desenho animado a identificação foi imediata por parte de todos. Pillar (2002) comenta que ao ver, estamos entrelaçando informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação. Então, cada criança queria falar de algum outro personagem da mesma cor e a proposta da atividade foi lançada. As crianças teriam que pensar agora que personagens, objetos, animais ou frutas eram predominantemente azuis, vermelhos ou amarelos.

Cada uma escolheu uma cor e recebeu metade de uma cartolina. Os meninos presentes escolheram azul e as meninas escolheram vermelho. As crianças adoraram a atividade e, enquanto faziam, conversavam sobre várias possibilidades de desenhos. Na roda final algumas crianças pediram para apresentar seus trabalhos aos colegas e assim fizemos com todos.

O saber e as informações que professores possuem valem muito. Mas, é importante a disponibilidade para o encontro com o outro, com a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao pensar/sentir, levando a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas relações (MARTINS; PICOSQUE, 2008).

10. Reinventando imagens

Na outra série do artista Gil Vicente o foco do registro estava centrado em pernas. Então, ao observar as fotografias o diálogo foi iniciado e as crianças comentavam que o artista

tinha recortado a parte superior das pessoas. Durante o diálogo e as leituras que as crianças faziam das imagens aproveitamos aquele momento para contextualizar a história daquelas fotografias. Gil Vicente chegou numa manhã na casa de seus pais e se deparou com várias fotografias da sua família, molhadas e espalhadas pelo chão da sala. Sua mãe falou que elas molharam após uma chuva e as deixou no chão para secar. O artista, então, fotografou as fotos de sua família, mas se interessou apenas pelas pernas, pois queria sair da ideia comum das fotografias que as pessoas fazem do corpo todo ou do rosto.

Na continuação de nosso diálogo, as crianças começaram a comentar que aquelas pessoas estavam dançando na praia ou numa festa e desenvolveram narrativas com histórias e situações imaginárias. Essa postura dialoga com o que os autores Asp, Costa, Mello (2003) dizem ao colocar a imagem no centro da aprendizagem e considerar imprescindível o estudo e o entendimento dela para a realização de uma alfabetização visual, o ensino de arte encontra um elemento vitalizador na leitura da obra, trazendo para o fazer a reflexão sobre como isso acontece na produção plástica. Os autores comentam que ao aproximarmos as crianças de aspectos significativos do legado artístico-cultural da humanidade, proporcionando-lhes a oportunidade de reelaborar e transformar a vivência e ou conhecimento desse legado em sua própria vida, buscamos ampliar a sua visão de mundo e sua capacidade de interferência criadora na sociedade.

Logo após esse momento, a atividade proposta consistiu numa releitura. Assim, olhar o mundo ao nosso redor e criar a partir de tantas coisas que vemos no mundo, na arte, na TV, enfim, tudo aquilo que nossa retina registra pode ser usado (BARBOSA, 2008).

Dividimos, então, a turma em três grupos. Distribuímos revista, tesoura, papel e cola. Em seguida cada criança deveria escolher uma perna/pé de uma imagem veiculada na revista e recortá-la. Após esta seleção deveriam colar essa figura no final do papel, na vertical. Quando todos já haviam

terminado, cada grupo recebeu hidrocor e a proposta feita foi a seguinte: eles iriam completar o desenho, criando um personagem diferente daquele apresentado na revista. Pensariam também num cenário para compor o desenho. Assim, como as atividades anteriores realizadas com o grupo, essa também foi muito participativa e suas expressões de satisfação podiam ser visualizadas. Novamente, ao fim da atividade os trabalhos foram socializados e todos puderam observar o de seus colegas.

Na produção associada às imagens, as crianças, pouco a pouco, foram exercitando, nos encontros desenvolvidos nesse processo de mediação, o ver, o observar, o expressar, além de interpretar e ampliar o conhecimento dos elementos visuais.

Ao concluirmos esse trabalho pudemos perceber que diversas são as possibilidades que podem ser utilizadas para proporcionar o acesso, a reflexão e compreensão da arte contemporânea, mesmo para crianças na faixa etária contemplada nesse estudo.

11. Considerações Finais

Ao concluir o processo de mediação sobre a exposição *“Figura, paisagem e natureza-morta”*, rememoramos com as crianças todas as etapas que tínhamos vivenciado com a arte contemporânea. As obras vistas e revistas, os artistas que as tinham produzido, as atividades e experiências que vivenciamos a partir daquelas obras. Cada criança recebeu uma pasta para guardar seus trabalhos.

A vivência desta experiência possibilitou desenvolver várias reflexões: a conexão entre a teoria e a prática, o desenvolvimento de ações que possibilitem a educação estética e a alfabetização visual dos sujeitos, o acesso à arte e suas múltiplas possibilidades de compreensão, investigação e produção, pois de acordo com Pillar (2002) a

educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de arte.

Com todo o bombardeio de imagens que recebemos diariamente, em publicidades, na tv, internet, nos livros etc. a necessidade de uma educação voltada para o alfabetismo visual se torna cada vez mais importante, pois conforme Dondis (2007) aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como vivemos, sem esforço. Se o mundo contemporâneo nos leva a esse apelo visual, como vamos ler e interpretar as imagens? Como ser visualmente críticos? A visão é natural, criar e compreender mensagens visuais é natural, até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo.

Encerramos nosso artigo, reiterando a importância do educador e de seu papel no percurso educativo do sujeito. Educação é a base? Não temos dúvida.



Figura 5 – Foto Gabriela Veríssimo. Acervo das autoras.

Referências

ASP, Carlos A.B.; COSTA, Fabíola C.B.; MELLO, Yara R.B. In: CAMPOS, Neide P. de; COSTA, Fabíola C.B. (Orgs.). Artes Visuais e Escola: para aprender e

ensinar com imagens. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou quê? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2004, p. 13-23. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>

BRASIL. Educação Integral, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> p.13-16
SESC. Disponível em: <<http://www.sesc-pe.com.br>>

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino da Arte, In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e manobras no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-82.

RICHTER, Sandra. Infância e Imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2003, p.181-198.