

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

HELENA CARDOSO DOS SANTOS


**A ARTE COMO ELEMENTO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL I**

MONOGRAFIA

MEDIANEIRA-PR

2014

HELENA CARDOSO DOS SANTOS



**A ARTE COMO ELEMENTO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista na Pós Graduação
em Ensino de Ciências – Polo Ibaiti-PR, Modalidade
de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica
Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira.

Orientador: Prof. M.Sc. Edward Kavanagh

MEDIANEIRA-PR

2014



TERMO DE APROVAÇÃO

A ARTE COMO ELEMENTO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

Por

HELENA CARDOSO DOS SANTOS

Esta monografia foi apresentada às 8h30min do dia 5 de abril de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Ensino de Ciências - Polo de Ibaiti-PR, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. M.Sc. Edward Kavanagh
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Prof. Dr. Éder Lisandro de Moraes Flores
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Dra. Silvana Ligia Vincenzi Bortolotti
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho às minhas queridas amigas Neiva e Luzia que muito me ajudaram e apoiaram durante o desenvolvimento desse curso e ao meu amado marido Sidnei que sempre me deu muita força para continuar e jamais desistir.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força que sempre encontrei Nele em todos os momentos de minha vida e por todos os benefícios que me concedeu.

Ao meu esposo Sidnei, pela paciência, dedicação e estímulo para concluir este curso.

À minha querida amiga Neiva, pela paciência no decorrer deste curso.

Ao meu orientador Edward Kavanagh, pela orientação durante a construção deste trabalho, pelo carinho dedicado e por suas palavras de incentivo.

À UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Medianeira e à Universidade Aberta do Brasil – UAB, professores e tutores do Curso de Especialização em Ciências, pelo apoio proporcionado.

“A arte desempenha um papel vital na educação da criança.”

Lowenfeld e Brittain

RESUMO

SANTOS, H. C. dos. A Arte Como Elemento no Ensino da Educação Ambiental no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental I. 2014. Monografia – UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Este trabalho traz uma discussão sobre a arte-educação e sua contribuição no desenvolvimento cognitivo da criança do Ensino Fundamental. Tem como objetivo estudar a arte como instrumento no ensino da Educação Ambiental no Brasil, analisando atividades passíveis de serem utilizadas na conscientização ambiental e formação de pensamento crítico dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, possibilitando um olhar que dê o real valor ao ensino da arte-educação às crianças. Assim, no decorrer do trabalho, serão tratados assuntos pertinentes ao ensino da arte na educação, incluindo um breve histórico da Arte, da presença das artes visuais na Educação Infantil e no ensino Fundamental I e da arte como instrumento para a Educação Ambiental. O resultado desse estudo é buscar a opinião dos autores que fundamentaram e escreveram sobre este assunto, bem como perceber que os educadores não estão preparados para a prática dessa atividade. Esta investigação contribuiu para uma reflexão sobre a importância dada à arte-educação e sobre a arte como instrumento para a Educação Ambiental no desenvolvimento das crianças que se encontram no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Arte. Educação Ambiental. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SANTOS, H. C. dos. The art as element in Teaching Environmental Education in Brazil: Early Childhood Education and Elementary Education. In 2014. Monograph - UTFPR-Federal Technological University of Paraná.

This paper presents a discussion of art education and its contribution to cognitive development of elementary school. Aims to study art as a tool in the teaching of environmental education in Brazil, analyzing activities that can be used in environmental awareness and training of critical thinking of students from kindergarten and elementary school, enabling a look that gives real value to teaching art education for children. Thus, in this work, relevant to the teaching of art in education, including a brief history of art, the presence of the visual arts in Early Childhood Education and Elementary Education I and art as a tool for environmental education issues will be addressed. The result of this study is to seek the opinion of the authors that supported and wrote about this subject as well as realize that educators are not prepared to practice this activity. This research contributed to a reflection on the importance given to art education and the art as a tool for environmental education in the development of children who are in elementary school.

Keywords: Art. Environmental Education. Elementary Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	12
3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	13
3.1. Definição de Arte.....	13
3.2. História da Arte	15
3.3. A Historiografia da Arte e suas Correntes	16
3.3.1. A Arte Antiga.....	19
3.3.2 A Arte na Idade Média	20
3.3.3 A Arte no Renascimento	20
3.3.4 A Arte no Mundo Moderno.....	21
3.4. Presença das Artes Visuais na Educação, Ideias e Práticas Correntes..	22
3.5. Orientações Didáticas para o Professor Trabalhar com Artes no Ensino Fundamental I.....	24
3.6. A Organização do Tempo em Artes Visuais ao Trabalhar com Crianças da Educação Básica	27
3.6.1 Atividades Permanentes	27
3.6.2. Seqüências de Atividades.....	27
3.6.3. Projetos.....	28
3.7. A Arte como Instrumento para a Educação Ambiental.....	34
3.7.1. A Educação Ambiental e a Sociedade.....	34
3.7.2. A Educação Ambiental e o Ensino.....	38
3.7.3. A Associação da Arte ao Contexto da Educação Ambiental.....	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

A arte leva para outro campo da vida, onde se pode expressar com compreensão e sentimentos, os anseios e as dificuldades; a arte leva a descobrir a realidade que envolve e que poderá ser renovada. O processo ensino aprendizagem enriquece a todos, pois respeitar cada ser em suas superações e habilidades é dever de todo cidadão partindo do pressuposto de sermos iguais e termos os mesmos direitos, independentemente de raça, cor ou sexo.

A pesquisa procura apresentar a importância das artes na vida das pessoas, pois é por meio da arte que se proporciona conhecimentos, experiências, momentos ricos de sensibilização criação e expressão e se cria também um processo de ação reflexiva, transformando a prática educativa dos professores regentes em sala de aula da educação básica.

O objetivo deste trabalho é efetuar um estudo da arte como instrumento no ensino da Educação Ambiental no Brasil, analisando atividades passíveis de serem utilizadas na conscientização ambiental e na formação de pensamento crítico dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Assim como a música, a pintura, a dança, a poesia, o artesanato, a culinária, inúmeras extensões da arte podem contribuir para a aquisição de aprendizagens ligadas às normas de conteúdos, bem como elevar os conhecimentos acerca da cultura, valores da vida cotidiana dos alunos da educação básica.

O trabalho é estruturado da seguinte forma: primeiramente será relatado um breve histórico do ensino da arte, sua definição, historiografia e periodização. A seguir será abordada a presença das artes visuais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, bem como as orientações didáticas: como trabalhar arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Em seguida, será apresentada a arte como instrumento para a Educação Ambiental e o Ensino-Aprendizagem, finalizando com algumas considerações.

Para a realização deste trabalho utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e descritiva que consta de material já elaborado por outros autores, para facilitar o entendimento do mesmo.

Por fim destinar-se-á este trabalho a todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, da rede regular de ensino, em especial aos professores da Educação Especial da escola que atuo como professora do Ensino

Fundamental I, porque todos devem ter a oportunidade de trabalhar com a arte como instrumento para a Educação ambiental criando e recriando sempre que possível, num ambiente de ensino e aprendizagem, seja com as crianças “ditas normais” ou com as crianças com necessidades educacionais especiais que merecem e precisam de carinho, atenção e valorização.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para atingir os objetivos do trabalho será utilizado o método da pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O método de pesquisa bibliográfica, procura explicar um problema a partir de referências teóricas e/ou revisão de literatura de obras e documentos que se relacionam com o tema pesquisado. Ressalva-se que, em qualquer pesquisa, exige-se a revisão de literatura, instrumento de pesquisa bibliográfica, que permite conhecer, compreender e analisar os conhecimentos culturais e científicos já existentes sobre o assunto, tema ou problema investigado, imprescindível para qualquer tipo de pesquisa, oportunizando à sociedade um relevante crescimento cognitivo.

Também de acordo com Gil (2002), pode-se definir pesquisa bibliográfica como a busca por informações ou como uma seleção de documentos que condizem ou se relacionam com o problema do trabalho de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é caracterizada pelo desenvolvimento a partir de livros, periódicos, artigos, entre outros, ou seja, a partir de fontes já elaboradas ou de “papel”, não exigindo que o pesquisador contemple de forma direta, o seu objeto de pesquisa, porém, é necessário que os materiais utilizados sejam de fontes seguras e condizentes com o assunto tratado no trabalho de pesquisa. (ALVES, 2003)

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

3.1. Definição de Arte

A Arte para o homem sempre foi algo importante, como maneira de se expressar; isso é comprovado ao observar os homens das cavernas, no período pré-histórico. Tendo sido este o período o mais fascinante da história da arte, diante do fato de não ter nenhum registro dessa época, pois ocorreu anteriormente a escrita, e tudo o que está constatado foi feito por meio de pesquisas de antropólogos, historiadores e dos estudos da moderna ciência arqueológica.

A era pré-histórica foi iniciada com o “Paleolítico – Idade da Pedra Lascada”; nesse período o artista desenhava um animal, por exemplo, do jeito que ele o via, normalmente nas paredes das cavernas em que habitavam, representando o animal capturado e abatido; hoje essa representação é justificada como um ritual, uma espécie de magia para que o caçador-artista conseguisse êxito na sua caça, acreditando ele que ao desenhá-lo conseguiria, com isso dominá-lo. (INTERNET, 2014)

Para Argan (1984), o campo da arte é difícil de ser limitado, porque abrange um leque muito variado de amplitudes. Se a arte for pensada historicamente, pode-se falar em arte desde a pré-história até os dias de hoje. Especialmente ocorre uma amplitude similar; pode-se dizer que todas as áreas habitadas do globo terrestre, em todos os continentes, possuem, independentemente do grau de desenvolvimento das comunidades humanas que as habitam, formas de expressão que podem ser chamadas de artísticas, ou seja, formas de expressão de arte.

Segundo Argan (1984) outra tentativa de definir os limites do campo da arte passa pela excelência técnica. “Quase todas as técnicas praticadas pelo homem têm produzido por vezes obras artísticas, mas nenhuma técnica tem produzido sempre obras com valor artístico”. Há quadros que são obras de arte, mas há quadros que não são, existem esculturas de valor artístico e outras que não possuem valor algum.

A arte é sempre fruto do trabalho humano, com o emprego de técnicas, é o resultado de uma operação intelectual e uma atividade operacional, que resulta em uma determinada forma, algo dado a perceber por meio da percepção. (ARGAN, 1984)

A atribuição do valor “arte” a uma produção humana, social e culturalmente construída, embora tenha limites bastante elásticos, tem especificidades para sua consecução. A principal dessas condições é a geração de uma consciência coletiva (mas nunca unânime, ou se quer hegemônicas) sobre a atribuição de arte a uma determinada obra humana. Isso quer dizer que, para uma obra ser considerada “de arte”, é preciso um consenso mínimo de sua natureza artística. (ZULIAN, 2010)

Ainda de acordo com Zulian (2010), na cultura ocidental, a atribuição de arte já está consolidada em um cânone de autores, técnicas e obras que remonta à antiguidade e vai até o século XIX, ou mesmo até a metade do século XX. Os autores e obras inclusos nesse cânone já são a priori, considerados produtores e obras de arte. Ninguém, ou muito pouca gente, questiona a natureza artística dos integrantes desse cânone. É evidente que o reverso também é verdadeiro, ou seja, produções que, ao longo do tempo, não foram incluídas no cânone artístico, não têm seu valor de arte evidenciado de forma tão apriorística.

No Renascimento, agrega-se um novo fator de atribuição da natureza artística: o surgimento de um mercado específico de arte, principalmente nas artes visuais que, analogamente ao cânone, constrói um ranking de obras e autores, relacionando valor artístico com valor de mercado. (ZULIAN, 2010)

A partir da “revolução da luz” impressionista e dos movimentos vanguardistas de desconstrução da forma e da imagem, o mercado passou a ser a instância hegemônica de atribuição artística; o valor atual é hegemonicamente definido pelo mercado de arte, na geração de um consenso que parte da visão de críticos de arte e donos de galerias. O artístico, assim, passou de uma atribuição de valor de consciência a uma atribuição de valor de mercado. (ZULIAN, 2010)

Para a atribuição de arte às produções do passado, o cânone de atribuição de consciência ainda atua articulado ao ranking do mercado. Esse cânone “se constrói naquilo que Argan (1984) chama de literatura artística”:

Em todas as épocas e em todas as culturas existiu a consciência do valor artístico. As coisas de valor artístico sempre foram direta ou indiretamente associadas àqueles que a sociedade considerava os valores supremos: o culto do divino, a memória dos mortos, a autoridade do estado, a história. Sempre as coisas que se reconheceu valor artístico se transformaram em objetos de particulares atenções: expostas, admiradas, celebradas, conservadas, protegidas, transmitidas de geração para geração. A literatura que de diversas maneiras trata da arte é apenas pálido testemunho parcial do valor atribuído à arte, mas também por ela se vê como a arte foi desde a antiguidade uma das componentes essenciais, e por vezes

verdadeiramente o eixo do sistema cultural. Dela se ocuparam os filósofos cientes da impossibilidade de construir um sistema de saber sem ter em conta a arte: a partir do século XVIII criam-se se sucedendo até os nossos dias, autênticas filosofias da arte. Dela se ocuparam os literatos e, sobretudo os historiadores, conscientes da importância das obras de arte como fatos históricos e acontecimentos memoráveis, na história religiosa e civil. Pelo meio do século XVI surge, com as *Vite*, de Georgio Vasari, a primeira história da arte específica, que traça o desenvolvimento orgânico dos fatos artísticos por um período de cerca de três séculos, ilustrando os contributos originais das personalidades emergentes, de Cimabue a Miguel Ângelo. (ARGAN, 1984)

Arte pode ser definida como fruto da criação do homem e de seus valores junto à sociedade, dentro dela existem vários procedimentos e técnicas utilizadas para compor uma obra, pode-se identificá-las de todas as formas: arquitetura, música, cinema, teatro, dança, etc., ela é uma necessidade que faz o homem se comunicar e refletir. (PRÊTO, 2014)

3.2. História da Arte

A história da arte está relacionada à cultura dos mais variados povos existentes. Ela atravessa os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente. A arte está presente a nossa volta e com ela se compõe a história de uma sociedade; cada objeto artístico apresenta uma finalidade. Desde a pré-história, o homem sempre criou elementos que o ajudassem a superar as suas necessidades. (PRÊTO, 2014)

Existem objetos do homem que representam os seus sentimentos, algo que a utilidade pública muitas vezes não consegue questionar, somente considera a sua beleza; estes são conhecidos como obras de arte. Obras de arte fazem parte da cultura do povo e são capazes de ilustrar situações sociais ou não. Georgio Vasari (1993), em *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti*, construiu as bases para a construção do cânone renascentista na Itália (ZULIAN, 2010).

A forma e a metodologia de escrita histórica de Vasari permaneceram como padrão até o século XIX, quando, no bojo da revolução da escrita da história na Europa, a história da arte passou por uma redefinição radical, quer em relação a método e a objeto, quer em relação aos seus pressupostos teóricos. Essa mudança radical acabou, já na primeira década do século XXI, por levar ao questionamento radical de possibilidade de existência de uma história da arte, questionamento este

posto já no anúncio da crise da pós-modernidade pelo movimento Morte da História da Arte. (ZULIAN, 2010)

Para Argan (1984) a história da arte constitui um campo historiográfico próprio, que:

[...] não consta somente reagrupamento dos fatos artísticos segundo certos critérios de ordem, mas visa também explicar historicamente toda a fenomenologia da arte. A obra de arte não é um fato estético que tem também um interesse histórico porque tem um valor artístico, é uma obra de arte. A obra de um grande artista é uma realidade histórica que não fica atrás da reforma religiosa de Lutero, da política de Carlos V, das descobertas científica de Galileu. Ela é, pois, explicada historicamente, como se explicam historicamente os fatos da política, da economia, da ciência. (ARGAN 1984, p.17)

É evidente que isso não reduz nem retira a especificidade do campo artístico na construção da obra de arte. As questões enfrentadas e as respostas encontradas na produção de uma obra de arte são questões especificamente artísticas. Mas como toda obra de arte é, por definição, cultural, e porque a própria arte faz parte de um sistema cultural, há uma clara relação entre as questões artísticas e as questões sociais e culturais de uma determinada época. (ZULIAN, 2010)

A arte não é um mero reflexo de uma conjuntura cultural e social, ela é um agente, um sujeito da história, e a história da arte é um campo historiográfico específico, assim como a história da ciência ou história da alimentação, com seus problemas, métodos e objetos próprios, mas que se encontra indissoluvelmente articulada à história geral da cultura, fornecendo a esta contribuições específicas de como a cultura é percebida e elaborada pela arte de forma particular. (ZULIAN, 2010)

3.3. A Historiografia da Arte e suas Correntes

Existem várias formas de expressão, serão destacadas três correntes da historiografia da arte, que se definem por seus métodos de trabalho. Essas correntes constroem espaços e definem olhares históricos sobre a arte a partir de perspectivas, lugares e fundamentos diferenciados. São elas: a formalista, a sociológica e a iconológica. (ZULIAN, 2010)

O método formalista parte da concepção teórica da “pura visualidade”, e seus maiores expoentes são, teoricamente, Konrad Fidler, e, na produção histórica,

Heinrich Wölfflin. Para a corrente formalista, a obra de arte se constrói de formas específicas que constroem um sentido próprio. Wölfflin desenvolveu, em seu livro *Conceitos fundamentais da história da arte* (WÖLFFLIN, 1996), uma categorização específica dos elementos formais: linear e pictórico; superfície e profundidade; forma fechada e forma aberta; multiplicidade e unidade; clareza e não clareza.

Pode parecer uma abstração arbitrária; mas, como é fácil de ver, a cada categoria corresponde o seu oposto, e nesta série de opostos Wölfflin pretende representar aquilo que considera os dois grandes rumos da arte: a representação e a expressão, o clássico e o não-clássico, a arte do mundo mediterrânico e a arte do mundo nórdico. De um lado está a representação, que implica a distinção, mas também o paralelismo e o equilíbrio entre aquilo que é representado e aquele que representa, entre o mundo como objeto e o homem como sujeito; no outro está a indistinção e depois a identificação do dinamismo da vida com o dinamismo dos cosmos. (ARGAN, 1984, p.33)

Construções similares foram estabelecidas por outros historiadores formalistas, como Alois Riegl, Wilhelm Worringer e Henri Focillon, com objetos e abrangências diversas, mas todas construídas numa perspectiva dual. (ZULIAN, 2010)

O risco do método formalista encontra-se na construção de elementos formais constantes, invariáveis, que podem levar a um “retardamento do processo histórico”, e não se pode esquecer que, “nas mutações históricas da arte, há tempos mais longos e tempos mais curtos; e que cada artista opera na base de uma cultura sedimentada e difusa e que a sua busca pessoal contribui para alargar, aprofundar, mudar”. (ARGAN, 1984, p.33)

O método sociológico parte da afirmação de que a obra de arte é produzida no interior de uma sociedade e em uma situação histórica particular e específica. O artista, o produtor da obra de arte, é inserido na dinâmica social e econômica. Assim, como qualquer outro produto, a obra de arte é fruída e a sua fruição influi em seu processo de produção.

O historiador da arte que adota o método sociológico estuda:

[...] especialmente os mecanismos de encomenda, da avaliação e da remuneração, quer dizer por que interesses, de que maneiras e com que fins, os expoentes do poder religioso, político e econômico adquirem obras de arte. (ARGAN, 1984, p.36)

A origem do método sociológico remonta ao pensamento positivista do século XIX; Argan (1984) ressalva a incorreção daqueles que consideram o método sociológico vê a obra de arte apenas como documento histórico e não considera as questões referentes a sua qualidade. Mas também critica a limitação e estreiteza de seu campo de produção:

Sem se aventurar as novas direções de pesquisa mais condizentes com suas premissas e seus objetivos: a relação entre a atividade artística e o mundo da produção e do trabalho; a sua organização no quadro de atividades sociais; a fruição artística a diversos níveis sociais e os seus meios (decalques, gravuras, reproduções mecânicas, etc.). (ARGAN, 1984, p.37)

Se o método formalista vê o processo de formação da obra de arte na consciência do artista, o método sociológico busca as suas origens e a sua existência na realidade concreta da sociedade e da cultura. (ZULIAN, 2010)

Método iconológico se fundamenta na asserção de que a atividade artística é movida por motivos mais profundos que a consciência ou a sociedade, motivos que estão nos níveis do inconsciente individual e/ou coletivo. (ZULIAN, 2010)

O pioneiro do método iconológico foi Abraham (Aby) Warburg, historiador de arte alemão, cuja biblioteca pessoal sobre ciências sociais deu origem ao famoso Instituto Warburg, mas o desenvolvimento do método foi realizado principalmente por Erwin Panofsky, para as artes figurativas.

Para Panofsky (1991) as formas representativas na pintura, como a perspectiva, por exemplo, são classes de imagens. Assim, na história da humanidade há o que ele chama de uma cultura de imagens, e a história da arte seria elaborada não por meio de conceitos, mas por meio de imagens. “As imagens têm no mundo uma existência própria; propagam-se, embora alteradas, em todas as classes sociais, não conhecem limites de “escolha”, nem de estilo, nem de nação”. (ARGAN, 1984, p.39)

Essa “existência própria” das imagens pode ser bem compreendida a partir do seguinte exemplo:

Por vezes um grande monumento o “Colosso” é reproduzido de maneira mais ou menos esquemática, reduzido a um símbolo, a uma sigla a que e atribuem os mais diversos significados: alusão à universalidade do império romano, ao sacrifício dos mártires cristãos ou, simplesmente, indica a cidade de Roma. Seja como for, a imagem do “Colosso” faz parte do inconsciente coletivo, torna-se um sinal que pode assumir diversos

significados, mas que cada um pode decifrar como quiser. (ARGAN, 1984, p.39)

A crítica que se faz ao método iconológico diz respeito a não consideração da qualidade da imagem, e da sua impossibilidade de elaborar procedimentos que a assegurem. O método, assim, “limitar-se-ia a recolher e ordenar um imenso, mas indiscriminado material icônico, em que se misturam as criações do gênio e as medíocres e por vezes mesquinhas imagens devotas, ilustrativas, populares” (ARGAN, 1984, p.39). O melhor exemplo disso, na atualidade, talvez seja o agrado popular pelas conhecidas estampas de calendários ou “folhinhas”.

Dessa forma, “na cultura da imagem, os processos da associação e transmissão surgem de fato muito mais complexos e estruturalmente diversos dos da cultura da forma, que querem a relação direta e consciente” (ARGAN 1984, p.39). Assim as críticas que negam a historicidade do método iconológico não se sustentam, pois, é justamente como um método histórico que o método iconológico trabalha e descreve os processos específicos da cultura artística, que especificam a sua maneira de evoluir e difundir-se como cultura da imagem (ZULIAN, 2010).

O senso comum do campo historiográfico de história da arte a divide em quatro grandes períodos temporalmente definidos: a Arte Antiga, a Arte na Idade Média, a Arte do Renascimento e a Arte do Mundo Moderno (JANSON & JANSON, 1996, p.4). Cada período comporta um número variável de subperíodos, definidos temporal, espacial ou estilisticamente. É evidente que essa periodização traz certo determinismo em seus recortes, mas, de uma forma ou de outra, qualquer periodização também o traria (ZULIAN, 2010).

3.3.1. A Arte Antiga

Esse período compreende uma longa duração temporal e uma vasta abrangência espacial. Abrange o período compreendido entre cerca de 35.000 anos antes de Cristo, no Paleolítico, até cerca do ano 300 depois de Cristo, com o declínio e queda do Império Romano, e estuda manifestações artísticas da Europa, Ásia, África, Américas e Oceania. É normalmente dividido em Arte Pré-Histórica, Arte Egípcia, Arte no Antigo Oriente Próximo e no Mar Egeu, Arte na Grécia, e Arte Etrusca e Romana.

3.3.2 A Arte na Idade Média

Para fins deste trabalho, a Idade Média não é um referencial estritamente temporal, mas esteticamente definido. Diz respeito à crise da concepção romana de arte e ao surgimento de novos referenciais alternativos a ela, os quais embora influenciados pela forma romana de produzir arte construíram espaços próprios de concepção, finalidade técnicas e temáticas para a produção da obra de arte. (ZULIAN, 2010)

Assim sendo, ainda dentro do período cronologicamente compreendido pelo Império Romano, surgiram especificamente na pintura, que eram componentes dos espaços de contestação à hegemonia romana, como foi o caso da arte cristã primitiva e, depois da separação entre o Império Romano do Ocidente e do Oriente, da arte bizantina. (ZULIAN, 2010)

A arte da Idade Média é normalmente colocada nas seguintes fases: Arte Cristã Primitiva e Arte Bizantina, Arte da Alta Idade Média, Arte Românica e Arte Gótica. (ZULIAN, 2010)

3.3.3 A Arte no Renascimento

Os termos Renascimento ou Renascença são hoje usados para identificar o período da História da Europa que é o espaço de tempo compreendido aproximadamente entre fins do século XII e meados do século XVII. Porém, não há consenso entre os historiadores, nem entre os historiadores da arte, sobre essa cronologia, havendo variações consideráveis nas datas, conforme o pesquisador consultado. (ZULIAN, 2010)

Esse período foi marcado por transformações em muitas áreas da vida política, social e cultural da Europa, que assinalam o final da Idade Média e o início da Idade Moderna. Apesar das transformações serem bem evidentes na cultura, sociedade, economia, política e religião, caracterizando a transição do feudalismo para o capitalismo e significando uma ruptura com as estruturas medievais, o termo “Renascimento” é mais comumente empregado para descrever seus efeitos nas artes, na filosofia e nas ciências. Ele geralmente diz respeito à redescoberta e à revalorização das referências culturais da Antiguidade Clássica, que nortearam as mudanças desse período em direção a um ideal humanista e naturalista. O

Renascimento, no campo das artes, manifestou-se primeiro na região italiana da Toscana, tendo como principais centros as cidades de Florença e Siena, de onde se difundiu para o resto da Península Itálica e depois para praticamente todos os países da Europa Ocidental e do Norte. (ZULIAN, 2010)

Alguns historiadores, porém, consideram que o termo Renascimento deve ficar circunscrito à cultura e à arte italianas, e que a difusão europeia dos ideais clássicos italianos pertence com mais propriedade à esfera do maneirismo.

No período renascentista, todas as artes tiveram um incremento técnico, estilístico, temático e social diferenciado. O artista deixou de ser um artesão especializado e passou a ser considerado autor e proprietário da sua obra. Como consequência, aconteceu na Itália, e posteriormente em toda a Europa, o surgimento de um mercado de arte, e a obra de arte perdeu o caráter didático e religioso da Idade Média, para se constituir em produto, mercadoria. (ZULIAN, 2010)

Na pintura, o desenvolvimento técnico passou pela fixação dos cânones da perspectiva e pelo uso de novos materiais de pintura, e a temática privilegiada, inclusive na pintura religiosa, passou a ser a natureza e a figura e as produções humanas. A arte renascentista, num amplo espectro, pode ser dividida em: Arte do Gótico Tardio do Norte; Arte do Pré-renascimento na Itália; Arte do Alto Renascimento na Itália; Arte do Maneirismo; Arte do Renascimento no Norte da Europa; Arte do Barroco na Itália, em Flandres e na Espanha; Arte do Barroco Holandês; Arte do Barroco Francês; e Arte do Rococó. (ZULIAN, 2010)

3.3.4 A Arte no Mundo Moderno

Considera-se como Mundo Moderno o mundo construído após a consolidação da ascensão da burguesia, que tem como marco referencial de início, politicamente, a Revolução Francesa, em 1789 e, no mundo do trabalho, a Revolução Industrial, também no final do século XVIII. (ZULIAN, 2010)

A decadência da influência da Igreja da nobreza, a consolidação do humanismo e do racionalismo burgueses, e a ascensão do mercado como instância de normatização da sociedade e da cultura levaram a uma revolução no campo da arte e da pintura. Após um início da racionalização formal das formas e temáticas Greco-romanas no período Neoclássico, e da reação, na recuperação dos sentidos e sentimentos na produção artística no período Romântico, o Realismo e o

Impressionismo começa um processo, que não se encerrou ainda hoje, de fragmentação de imagens e, conseqüentemente, do estilo, da forma, da cor, da temática e da própria concepção da arte, inserida, logicamente, na fragmentação da sociedade instituída pela sociedade de mercado no mundo contemporâneo (ZULIAN, 2010).

Em relação à arte, o período moderno é tradicionalmente dividido em Arte do Neoclassicismo, Arte do Romantismo, Arte do Realismo e do Impressionismo, Arte do Pós-Impressionismo e Arte do Século XX.

3.4. Presença das Artes Visuais na Educação, Ideias e Práticas Correntes

As Artes Visuais têm sido utilizadas nas escolas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos em sala de aula regular. As práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas impressas, como exercícios de coordenação motora fina e viso-motora para fixação e memorização de letras e números são comuns no dia a dia dos estudantes. (BRASIL, 1998)

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na relação com a antropologia, a filosofia, a psicologia, a psicanálise, a crítica de arte, a psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios dança. Esses princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança, ela era livre para expressar seus sentimentos, criar seus desenhos e seus movimentos. (BRASIL, 1998)

Tinha-se a ideia de que a aprendizagem artística era uma consequência automática dos processos de desenvolvimento da criança que resultavam em movimentos artísticos, no entanto em vários países, pela mudança nos rumos do ensino de arte, surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce. (BRASIL, 1998)

A arte da criança sofre influência da cultura, por meio de materiais que faz seus trabalhos e pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte e trabalhos artísticos de outras crianças. É possível identificar espontaneidade e autonomia na expressão e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. (BRASIL, 1998)

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico, suas construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de artes, como o mundo dos objetos e com seu próprio fazer, por isso as crianças exploram, sentem, agem, refletem, e elaboram sentidos de suas experiências, construindo dessa forma significados sobre como se faz, o que é para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) as artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalho de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal.
- Apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- Reflexão-considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presentes nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesões regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também na prática refletiva das crianças ao

aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.

3.5. Orientações Didáticas para o Professor Trabalhar com Artes no Ensino Fundamental I

Ao trabalhar com a leitura é importante o professor elaborar perguntas que incentivam a observação, a descoberta e o interesse das crianças. Este é um bom momento para descobrir que temas são mais significativos para elas. O professor poderá criar espaços para a construção de uma observação mais apurada estimulando a descrição daquilo que está sendo observado, é aconselhável que o professor interfira nessas observações, aguçando as descobertas, fomentando as verbalizações e até ajudando as crianças na apreensão significativa do conteúdo geral da imagem, deixando sempre que as crianças sejam as autoras das interpretações. (BRASIL, 1998)

É interessante fornecer dados sobre a vida do autor, suas obras e outras características. As informações vão sendo simplificadas ou aprofundadas conforme a curiosidade e as possibilidades do grupo. Algumas crianças destacarão cores e outras, dependendo da sensibilidade, poderão arriscar comentários sobre a similaridade gráfica entre o trabalho do artista e de suas próprias produções. É necessário que o professor escolha um determinado contexto para que uma imagem possa ser apresentada, permitindo, que os trabalhos em artes visuais aconteçam em atividades interdisciplinares, que são muito importantes nas relações de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1998)

As crianças têm prazer em reconhecer certas figuras, identificando-as às personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo de alguns filmes vistos na televisão. A partir da visualização de certas imagens, o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações dentro do próprio espaço que a sala oferece, aproveitando os objetos presentes. (BRASIL, 1998)

As crianças devem observar imagem figurativas fixas ou em movimento e produções abstratas. Dando oportunidade para o trabalho com objetos e imagens da produção artística, possibilitado o contato com artistas, visitas às exposições, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências pessoais ou grupais, enriquecendo seu conhecimento do mundo, das linguagens das artes e instrumentalizando-as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos. (BRASIL, 1998)

Por meio da apreciação, as crianças reconheceram e estabeleceram relações com o seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos as culturas regionais, cenas familiares, cores, formas e linhas. Imagens abstratas ou renascentistas podem ser mostradas para crianças observando o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens. É aconselhável que as crianças realizem uma observação livre das imagens e que possam tecer os comentários que quiserem de tal forma que todo o grupo participe. O professor deve atuar como um provocador da apreciação e leitura da imagem, acolhendo e socializando as falas das crianças. (BRASIL, 1998)

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas e texturas. A relação que a criança estabelece com os diferentes materiais se dá por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras.

Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em função de diferentes argumentos. (BRASIL, 1998)

Todas as modalidades artísticas devem ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destacando-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais. O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagem de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenho das crianças, reportando mais a assimilações de dentro da linguagem do desenho

do que os objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas. (BRASIL, 1998)

No processo de aprendizagem em artes visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagem, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em artes visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998)

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se refere a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. (BRASIL, 1998)

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que a criança utilize o que ela já conhece e tem familiaridade, é importante lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem. (BRASIL, 1998)

O professor poderá atribuir maior qualificação à sua ação educativa, tendo clareza do seu projeto de trabalho e garantindo que:

- A criança possa compreender e conhecer a diversidade da produção artística na medida em que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, visitas as exposições, contato com artistas, filmes etc.;
- Exista a possibilidade do uso de diferentes materiais pelas crianças, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados;
- Os pontos de vista de cada criança sejam respeitados estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais;
- As trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaborações conjuntivas e atividades em grupo;
- O prazer lúdico seja o gerador do processo de produção;
- A arte seja compreendida como linguagem que constrói objetos plenos de sentido;

- A valorização da ação artística e o respeito pela diversidade dessa produção sejam elementos sempre presentes. (BRASIL, 1998)

3.6. A Organização do Tempo em Artes Visuais ao Trabalhar com Crianças da Educação Básica

A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades. (BRASIL, 1998).

É aconselhável que o professor esteja atento para redimensionar as atividades propostas, seja em relação ao tempo, ou a própria atividade. Cada criança, pelo seu ritmo, demonstra a necessidade de prolonga o tempo de trabalho ou de reduzi-lo, quando for o caso. (BRASIL, 1998)

No que diz respeito à organização do tempo pode-se apontar três possibilidades de organização: as atividades permanentes, as sequencias de atividades e os projetos. (BRASIL, 1998)

3.6.1 Atividades Permanentes

São situações didáticas que acontecem com regularidade diária ou semanal, na rotina das crianças. Os ateliês ou os ambientes de trabalho nos quais são oferecidas diversas atividades simultâneas, como desenhar, pintar, modelar e fazer construções e colagens, para que as crianças escolham o que querem fazer, é um exemplo de atividade permanente. Esses ateliês permitem o desenvolvimento do percurso individual de cada criança, na medida em que elas podem fazer suas escolhas, regular por si mesma o tempo dedicado a cada produção e experimentar diversas possibilidades. É aconselhável também que se garanta um tempo na rotina para que as crianças possam desenhar diariamente sem a intervenção direta do professor. (BRASIL, 1998)

3.6.2. Seqüências de Atividades

A seqüência de atividades se constitui em uma série planejada e orientada da tarefa, com objetivo de promover uma aprendizagem especifica e definida. São seqüências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade,

auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições. Por exemplo, se o objetivo é fazer com que elas avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho complementares, ajudando-as numa elaboração progressiva e cada vez mais rica de seus conhecimentos e habilidades, como coloca o MEC:

- Jogos de percepção e observação do seu corpo e do corpo de seus colegas;
- Desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel, que pode ser um desenho ou uma colagem de uma parte do corpo humano;
- Observação de figuras humanas nas imagens da arte;
- Desenho a partir do que foi observado;
- Observação de corpos em movimento pesquisados em revistas em vídeos, em fotos;
- Representação figurativa por meio do desenho das apreensões perceptivas do corpo;
- Montagem de painéis que contenham ampliações dos desenhos de figuras humanas elaborados pelas crianças do grupo. (BRASIL, 1998)

Tanto quanto as atividades livres, as sequencias de atividades também levam a apreciar, a refletir, e a buscar significados nas imagens da arte.

3.6.3. Projetos

Os projetos são formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças. Muitas vezes eles não terminam com esse produto final, mas geram novas aprendizagens e novos projetos. (BRASIL, 1998)

A construção de um cenário para brincar ou de uma maquete, a ornamentação de um bolo de aniversário ou de uma mesma festa, a elaboração de um painel, de uma exposição, ou a ilustração de um livro são exemplos de projetos de artes. Os projetos em artes são permeados de negociação e de pesquisas entre professores e crianças. Se de um lado o professor planeja as etapas e pode antecipar o produto final, por sua vez, as crianças interferem no planejamento, alterando o processo a partir das soluções que encontram nas produções. (BRASIL, 1998)

Os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. uma das condições para sua

escolha é que ele mobilize o interesse do grupo como um todo. As crianças, em primeiro lugar, mas também os professores, devem sentir-se atraídos pela questão. (BRASIL, 1998)

É aconselhável que o professor observe atentamente e avalie continuamente o processo, tendo em vista a reestruturação do trabalho a cada etapa do projeto.

A organização da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico.

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira geral, acomodem confortavelmente as crianças, dado o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto que os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. Nesse sentido, vale lembrar que os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças. Devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. Precisam, igualmente, permitir o rearranjo do mobiliário de acordo com as propostas. Faz parte do processo criativo certa desordem no local de trabalho causada, por exemplo, pela variedade de materiais utilizados. A arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a participação das crianças.

O espaço deve possibilitar também a exposição dos trabalhos e sua permanência nesse local pelo tempo que for desejável.

Muitas vezes as atividades nas instituições acontecem num mesmo espaço. O professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de artes visuais, de leitura de livros etc., no canto de artes, podem ser acomodados as caixas que abrigam os materiais, o chão pode ser coberto de jornal para evitar manchas, a secagem das produções pode ser feita pregando os trabalhos em varais ou em paredes, tudo pode ser organizado de forma transitória, mas que possibilite a realização de uma atividade em Artes Visuais. (BRASIL, 1998)

Os materiais são à base da produção artística. É importante garantir às crianças a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes. Alguns deles são corrente, como lápis preto, lápis de cor, pinceis, lápis de cera, carvão, giz, brochas, rolos de pintar, espátulas, papéis de diferentes tamanhos, cores e texturas, caixas, papelão, tintas, argila, massas diversas, barbantes, cola, tecidos, linhas, lãs, fita crepe, tesouras etc. outros materiais podem diversificar os procedimentos em

Artes Visuais, como canudos, esferas, conta-gotas, colheres, cotonetes, carretilhas, papel carbono, estêncil, carimbos, escovas, pentes, palitos, sucatas, elementos da natureza etc. (BRASIL, 1998)

Com relação às sucatas é importante que se faça uma seleção, garantindo que não ofereçam perigo a saúde da criança, que estejam em boas condições e que sejam adequadas ao uso. Cada região brasileira possui uma grande variedade de materiais próprios, tanto naturais quanto artesanais e industrializados. O professor pode e deve aproveitá-los desde que sejam respeitados os cuidados descritos. (BRASIL, 1998)

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM, possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a utilização de recursos de que o professor pode lançar mão. (BRASIL, 1998)

Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características própria, cuja aprendizagem, no âmbito e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- Apreciação – percepção do sentido que o objetivo propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- Reflexão – considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998)

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a população de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanismo etc. o desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. (BRASIL, 1998)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] o movimento Arte – Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. (BRASIL, 1998, p. 30)

A tendência da arte como cognição toma corpo ao longo do tempo, sobretudo com a Lei 9.394/96, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica, sendo adotadas inclusive nos PCNs - Artes, que reconhece o significado de não somente aprender a produzir e apreciar artes, mas também perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, interagindo no contexto sociocultural: “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais”. (BRASIL, 1998, p. 20)

A arte pode ser uma ferramenta utilizada pela educação possibilitando ao aluno a desenvolver sua sensibilidade, percepção, imaginação, levando-o a conhecer as mais variadas formas de apresentá-la. A arte está intimamente ligada à formação integral do indivíduo contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (ampliando seu conhecimento), o aspecto afetivo (estabelecendo relações de afetividade com as experiências adquiridas e criando oportunidades para outras) e por fim sob o ponto de vista perceptivo (através de atividades concretas que possibilitem a percepção em todos os sentidos). Nesse sentido no PCN de Arte consta o seguinte:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico.

Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (PCN de ARTE, 1997, p.19)

No PCN de Arte destaca que um dos fatores para o desenvolvimento da arte é a percepção, com isso é fortalecida a importância do desenho como forma de estimular a criança no desenvolvimento da percepção que é a responsável pela captação, absorção e compreensão do mundo a sua volta, esse exercício a leva a ter êxito em outras disciplinas que ocupam maior relevância no currículo escolar.

Barbosa (2002) destaca que a disciplina Educação Artística, apesar da Reforma Educacional de 1971, nunca conseguiu afirmar-se como uma disciplina

plena sem a necessidade de ficar atrelada a outra, para assim se impor com a devida importância a que ela merece; a autora completa o seu pensamento fazendo referência ao tratamento dispensado a Educação Artística nos dias de hoje, e diz que não é diferente do dispensado naquela época, e, alega que:

[...] o século XIX, especialmente a década de 70, foi o período da história da Educação Brasileira em que a preocupação com o ensino da Arte (concebida como desenho) nos apresenta como mais extensa e mais profunda.

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia de identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971. (BARBOSA, 2002, p. 11)

Barbosa (2002) mostra a luta para afirmar a Educação Artística como uma disciplina com autonomia merecida, visto que, nos anos 70 o Ensino de Educação Artística era englobado ao ensino de Desenho Geométrico para que a disciplina de Educação Artística fosse valorada pelos professores de outras disciplinas bem como pelos alunos. Não só na prática como na História o ensino da arte é relegada a segundo plano, a ponto de afirmar que:

A principal dificuldade para a realização deste trabalho foi à ausência de fontes de informação, uma vez que não há nenhum estudo sobre a evolução do ensino da Arte na escola primária e secundária no Brasil, nem sequer um estudo mais geral sobre ensino da Arte em nível superior no século XX (BARBOSA, 2002, p. 13)

A arte na educação tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à educação infantil, bem como o da arte neste contexto. Os referenciais que fundamentavam as práticas do profissional da educação infantil eram os cadernos de Atendimento ao pré-escolar (1982), criados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): Cap. II Art. 26, § 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15)

Ferraz e Fusari (1999) questionam a importância que é dada a arte, bem como o seu espaço na educação; elas mesmas respondem assim:

Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao conhecê-lo e ao conhecê-lo.

Ferraz e Fusari (1999) reafirmam o valor da arte para a humanidade desde o seu aparecimento, atribuindo a ela, também, o fator do seu desenvolvimento já que devido a ela o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo participação ativa nesse percurso. Para elas, a arte também é um meio de entendimento do homem para consigo próprio, para com o outro e para com o meio em que vive.

Para Ferraz e Fusari (1999) desde o nosso nascimento já somos apresentados a várias manifestações de arte por meio do histórico sociocultural do nosso mundo: “Logo ao nascer, passamos a viver em um mundo que já tem uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético”; segundo elas desde que nascemos somos incitados a interagir com a mais diversa forma de arte, inclusive, mesmo sem perceber a todo o momento estamos produzindo arte, tão somente por estarmos presente com a arte ou com o seu autor. A arte não é uma manifestação que se fecha em si, ela faz um agrupamento de trocas de experiências vividas pelo autor e pelos expectadores.

E, quando estão se expressando ou representando com sensibilidade e imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem frente às pessoas e ao próprio mundo social. Esses autores podem ser os próprios artistas que se dedicam profissionalmente a esse trabalho ou, então, outras pessoas (estudantes, por exemplo) que fazem trabalhos artísticos como atividade cultural e educativa. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15)

De acordo com o que Ferraz e Fusari (1999) escrevem a respeito:

[...] os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem” é nesse momento que ocorre a capacidade de desenvolvimento cognitivo, em particular para os estudantes é nesse exercício de ação e reação que eles interagem para além da sua capacidade de pensamento crítico construtor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (1997) para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental descrevem, em sua apresentação, que a educação em arte propicia a ampliação da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação.

Para o documento, ao conhecer as artes, o aluno poderá se envolver de forma mais criativa com as outras disciplinas.

Como a arte é patrimônio da humanidade, e se manifesta nas diversas culturas, o aluno desenvolverá, através do contato com a arte, a compreensão das diferentes culturas existentes, valorizando o que é próprio de sua cultura.

Os PCNs concebem a arte como objeto de conhecimento e como um conjunto de manifestações simbólicas de uma cultura, e fazem uma ligação entre a ciência e a arte, ao descrever que “para um cientista uma fórmula pode ser ‘bela’, para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas “são problemas a serem resolvidos plasticamente”. Neste documento, aborda-se, entre as várias manifestações artísticas existentes, a música, a dança, as artes visuais e o teatro.

3.7. A Arte como Instrumento para a Educação Ambiental

3.7.1. A Educação Ambiental e a Sociedade

A sociedade humana é atualmente insustentável. Ela tem se tornado mais injusta, desigual e insensível, empurrada por padrões de consumo desmedidos, impostos por modelos de desenvolvimento insanos, completados por um mórbido e renitente crescimento populacional. Segundo Dias (2000, p.15), “apesar dos inegáveis avanços tecnológicos pós-industriais, a humanidade inicia o século XXI lutando, não apenas por solo, mas também por água e ar, num ambiente hostil que remonta à era pré-industrial”.

Esta sociedade experimenta, atualmente, um profundo colapso de ética e de valores humanísticos que se traduz em suas atitudes diárias, tal como o crescimento da corrupção, a corrosão da democracia e as desigualdades sociais.

Para Dias (2000, p. 101):

O êxodo rural, a superpopulação das cidades, o desemprego, analfabetismo, subnutrição, drogas e violência urbana e rural, os conflitos etno-religiosos, são apenas alguns aspectos desta crise, bem como a disseminação, retorno e aparecimento de doenças.

Segundo Dias (2000) as alterações ambientais globais, induzidas e agravadas por fatores humanos, constituem uma crise ambiental generalizada que incluem a destruição de habitats, perda de solo e biodiversidade, poluição, escassez de água, erosão cultural e outras consequências que afetam o ser humano e todo o planeta Terra.

Além disso, a influência do pensamento cartesiano na sociedade industrial moderna seria, de acordo com Leite (2003), "um dos principais fatores para a valorização da visão antropocêntrica da sociedade em relação ao ambiente que a cerca". Este raciocínio explicaria em parte o porquê da perceptível e gradual mudança de comportamento da sociedade com relação aos recursos naturais que vem ocorrendo nestas últimas décadas, mas esta transformação visando apenas à sobrevivência da raça humana, que é dependente destes recursos para sobreviver, sem, contudo, haver uma verdadeira preocupação com o planeta como um todo.

O modelo de desenvolvimento vigente, baseado no consumo e na dominação do capital, tende a perpetuar as relações de opressão e desigualdade, baseando-se em uma visão fragmentada, imediatista e utilitarista do mundo, sem levar em conta os bilhões de outros seres vivos que compartilham os mesmos recursos e a própria dinâmica da biosfera. (DIAS, 2000)

Passou a ser emergencial que se desencadeie uma mudança de paradigma propondo uma sociedade com maior equidade socioeconômica, menos materialista e tecnocêntrica, e mais consciente do papel do Homem na dinâmica da Natureza, de forma que se sensibilize a consciência coletiva no sentido da adoção de medidas tais como a diminuição do consumo e a compreensão dos problemas causados pela explosão populacional, ainda que isto signifique uma retração econômica mundial (DIAS, 2000).

Uma educação renovadora e libertadora com uma visão mais realista do mundo, que não treine o indivíduo a ignorar as consequências ecológicas dos seus atos faz-se então imprescindível para a construção de uma sociedade com outros valores. Haja vista esta necessidade de renovação que já perdura por décadas, surge o conceito de Educação Ambiental, inicialmente idealizada por Patrick Geddes, 1892 no final do Século XIX, e que gradualmente torna-se uma importante alternativa de transformação da sociedade até os dias de hoje. (DIAS, 2000)

Para Dias (2000) existem vários conceitos para a educação ambiental, o conceito mais atual seria um processo por meio do qual as pessoas aprendam como

funciona o ambiente, como dependemos da sua sustentabilidade. O desenvolvimento sustentável é tido como um desenvolvimento que permite à sociedade a distribuição dos seus benefícios econômicos, sociais, enquanto assegura a qualidade ambiental para as gerações presentes e futuras.

Para compreender a importância da Educação Ambiental, é preciso relatar o histórico deste processo, que foi iniciado pelos movimentos ecológicos que tomaram corpo a partir da década de 70 do século passado, principalmente após a crise do petróleo e alguns desastres ambientais cujas consequências econômicas foram mais contundentes do que os prejuízos ecológicos, como nos explica Leite (2003):

Então no ano de 1972, procurando chamar a atenção do mundo para problemas ambientais existentes na época e estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano, ocorre a Conferência de Estocolmo, na Suécia. A delegação brasileira que participa da Conferência chega a afirmar que “não se importaria de pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do seu Produto Interno Bruto.

Em 1975, em Tbilisi, na Geórgia, aconteceu a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela Unesco em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA, que seria o ponto culminante da primeira fase do programa Internacional de Educação Ambiental e lançaria as grandes linhas de orientação para o desenvolvimento da Educação Ambiental no mundo.

O conceito e papel primordial proposto para educação ambiental, segundo a Conferência de Tbilisi, relatados por Dias (2000), seriam, respectivamente:

[...] o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas, que facilitassem a visão integrada do ambiente; que os indivíduos e a coletividade pudessem compreender a natureza complexa do ambiente e adquirir conhecimento, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais.

Esta educação deveria mostrar com clareza a interdependência econômica, políticas e ecológicas do mundo moderno e os mecanismos que estabeleceriam a dinâmica mundial atual. Ainda promover uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno de problemas concretos que se impõe a comunidade e enfocando-as por meio de uma

perspectiva interdisciplinar, crítica, reflexiva e globalizadora. Ela seria efetuada de forma contínua, proporcionando às pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, preparando-os para exercer seus direitos como cidadãos de forma plena, responsável e consciente. Desta maneira, induzindo e motivando a novas formas de conduta do indivíduo, grupos sociais e sociedade, tornando-os assim, mais aptos a agir na busca de alternativas de soluções para os problemas ambientais e sociais vigentes, em busca da melhoria da qualidade de vida. (DIAS, 2000)

Quase duas décadas mais tarde, no Rio-92, a Conferência da ONU sobre o meio ambiente e desenvolvimento (UNCED) que contou com a participação de 170 países, reconhece-se a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento então vigente e a educação Ambiental como processo de promoção estratégico para um novo modelo de desenvolvimento mais sustentável. Esperava-se que as recomendações expressas na Agenda 21 finalmente significassem uma mudança de atitude em relação à educação ambiental, o que apenas ocorreu de forma pouco efetiva anos depois, durante a Rio+5 e a Conferência de Thessaloniki, em 1998. (DIAS, 2000)

Segundo Rosa (2004, p.7), em 1997:

[...] o MEC divulga os novos parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, em que a dimensão ambiental é incorporada como tema transversal nos currículos de ensino fundamental, retirando as algemas conteudistas e reducionistas da educação brasileira. E no ano de 1999, o Brasil promulga a Lei 9. 795 que dispõe sobre a Educação Ambiental e constitui a Política Nacional de Educação Ambiental.

A dificuldade de continuidade das iniciativas governamentais, sempre à deriva das oscilações políticas, também torna a situação fractal. Há falta de projetos apropriados para a devida qualificação dos educadores e a continuidade da capacitação é prejudicada pela alta rotatividade destes nas escolas. Além disso, as dificuldades administrativas, a falta de infraestrutura e a incapacidade da escola adaptar-se as demandas atuais também são problemas que dificultam a efetivação da educação Ambiental no ensino formal (DIAS, 2000).

A escassez de recursos instrucionais, notadamente livros didáticos especializados e realmente adequados ao contexto, disponíveis, constitui outro empecilho. “As próprias universidades, cujo embasamento não raro está distante da

realidade, ainda produzem profissionais que refletem o seu despreparo”. (OLIVEIRA, 1998, p.21)

Como resultado desta educação pouco eficiente, a educação ambiental é até hoje compreendida pela maior parte da população, principalmente a urbana, como algo distante, que diz respeito apenas à preservação da natureza e não a questões relacionadas ao cidadão diretamente e sim aos governos, ou seja, como se não estivesse inserido no meio em que vive.

3.7.2. A Educação Ambiental e o Ensino

As propostas atuais de educação nasceram e desenvolveram-se dentro das organizações escolares sob a ideologia da sociedade industrial, produzindo e perpetuando seus valores. Em consequência disto, nesta forma de educação, de acordo com Brugger (2004, p.30) “o pensamento tende a ser unidimensional e o conhecimento passa a ser esfacelado e o ser humano é colocado em oposição à natureza”.

A educação ambiental preza por uma abordagem holística, ou seja, uma abordagem integral do todo, considerando todos os aspectos da vida e assim compreender a complexidade do próprio ambiente, das suas interdependências ecológicas, políticas, econômicas e sociais. A Educação Ambiental não é mais vista como uma forma de apenas ensinar as pessoas a preservarem a natureza ou não poluírem o meio ambiente, e sim de compreenderem seu papel na biosfera e as consequências de seus desejos e ações. (DIAS, 2000)

A tarefa da educação em si, de acordo com Maturama (2001, p. 86) *apud* Martins (2001, p. 2) é:

[...] formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social.

Seu objetivo deve ser, portanto, a formação humana, tarefa que consiste em guiar e apoiar a criança em seu crescimento, inculcando a capacidade de viver no respeito a si mesmo e ao próximo e o poder de criar. Concordando com este objetivo, Rosa (2000, p.11) afirma que a “Educação Ambiental permite uma

passagem da reprodutividade para a criatividade, buscando sua síntese na consciência prospectiva”.

Em consonância com os objetivos primordiais da educação, Capra (1999, p.237), sugere como alternativa para ações relacionadas à educação, administração, política e economia, um processo que denomina eco alfabetização, o qual se baseia na imitação da natureza. Em sua proposta, a compreensão do funcionamento dos ecossistemas, em aspectos como interdependência, diversidade, não-linearidade, eficiência energética, cooperação, adaptabilidade, natureza cíclica, geram subsídios para um processo educacional mais coerente, criativo e dinâmico.

Oliveira (1998, p.121) argumenta que no ensino formal, ou seja, aquele realizado dentro do sistema escolar, a “educação ambiental deve ser executada por uma equipe multidisciplinar e os temas tratados de forma transversal”, ou seja, reunindo disciplinas em torno de um tema. Para a educação não-formal recomenda-se a elaboração do perfil ambiental da comunidade ou instituição para o qual será planejado. Aspectos sociais, econômicos, culturais e outros devem traçar um mapa político local, e a partir deste perfil, determinadas as prioridades na comunidade, e as estratégias de ação.

A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, surgem, como ferramentas extraordinárias na Educação Ambiental por considerarem os distintos saberes constituídos científicos, populares, filosóficos e religiosos na interpretação do mundo, integração de conhecimentos e dissolução de problemas, mas sua adequação ao sistema metodológico ensino não é simples e acontece de forma muito gradual. Todavia, mesmo que o enfoque interdisciplinar apareça como intenção em propostas relacionada à educação, não se efetiva na prática, devido à carência de pessoal qualificado, aliada à inexistência de metodologia e material apropriado ao tema. A análise dos materiais e dos procedimentos didáticos utilizados no tratamento do tema reflete que o processo se dá de forma desarticulada dos problemas ambientais vivenciados pelo aluno. (MARTINS, 2001)

Tentando solucionar em parte estes problemas metodológicos, existem atualmente várias estratégias de ensino para a prática da educação ambiental, cada uma com suas vantagens e desvantagens e adequada a uma ocasião específica de ensino. Estas estratégias são aliadas na concepção de uma educação mais dinâmica. (Dias, 2000)

Rosa (2000, p.46) também aconselha que no Brasil seja necessário buscar caminhos metodológicos de construção de uma realidade escolar coerente com os princípios da transversalidade, sustentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurando integrar conhecimentos à luz dos problemas de relevância social.

Os materiais didáticos produzidos costumam abordar as questões ambientais de forma generalizada e sem contextualização, tratando apenas os sintomas dos problemas ambientais, sem maiores referências às causas, por que razão estas existe, quem as executa e quais os interesses, e que ações individuais e coletivas podem ser desenvolvidas para reverter a situação. (DIAS, 2000)

A Educação Ambiental, que deveria promover o desenvolvimento do senso crítico e relacionado à liberdade e que procuraria mudar a situação, tirando o ser humano de um estado passivo para uma postura mais ativa diante os problemas, como observa Brugger (2004, p.42) “é reduzida, em grande parte, apenas às suas dimensões naturais e técnicas”.

3.7.3. A Associação da Arte ao Contexto da Educação Ambiental

A arte tem ocupado uma função indispensável desde os primórdios da civilização como forma de desenvolvimento da criatividade humana. Cumming (1998, p. 6), esclarece que “para o artista a pintura não é um fim em si mesmo, mas um meio pelo qual tenta chegar a uma verdade humana fundamental”.

A atividade criativa é inerente ao ser humano por suas possibilidades de múltiplas combinações de idéias, emoções e produções nas diversas áreas do conhecimento. A arte mobiliza continuamente nossas práticas culturais e estas mobilizam valores, ampliando a capacidade de perceber o nosso meio. Assim, ao dar forma a alguma coisa, o homem também se transforma, pois está interagindo constantemente com o ambiente, inclusive através da arte. Contribuindo para este raciocínio Sato (2001) alega que:

A natureza nunca pode ser separada de alguém que a percebe, ela nunca pode existir efetivamente em si porque suas articulações são as mesmas de nossa existência e porque ela se estabelece no fim de um olhar ou ao término de uma exploração sensorial que a investe de humanidade.

Barros (1999, p. 297) alega que “a forma de educação tradicional separa o conhecimento racional do emocional, o intuitivo do intelectual, o corpo da cabeça. A ação pedagógica da arte, por sua vez, trabalha no sentido de reunir estes conhecimentos através de um processo dinâmico de formar e transformar materiais ou idéias, que orientam a ação criativa”. Esta relação mais rica com o conhecimento é preferida como forma de aprendizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC em 1997, pois este recomenda a utilização de diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar as idéias, bem como interpretar e usufruir das produções culturais.

Koslosky (2000, p. 33), explica que existem muitos tipos de Inteligência que permeiam as características psicológicas particulares de cada indivíduo, podendo aparecer em diferentes intensidades em cada um. “Um destes tipos é a Inteligência Pictórica, que mostra a capacidade inerente ao ser humano de reproduzir ou criar imagens por meio de traços e cores”. A expressão pela arte é, portanto, um ato consciente do ser humano ao organizar formas, linhas, cores, sons, movimentos, no sentido de transmitir idéias e sentimentos acerca do mundo e de si próprio. O desenho, a pintura, a poesia e outras formas de arte proporcionam ao indivíduo a representação simbólica de seus conceitos, instigando sua imaginação, criatividade e liberdade de expressão.

Com a adoção de métodos de educação visual, por exemplo, propõe-se a análise dos elementos baseada na observação do ambiente, com o intuito de criar uma linguagem visual para a expressão e comunicação. A análise destes elementos complexos, tais como forma, textura, cor, estrutura, espaço, possibilitam abstrair a partir do geral, de modo a compreender-se as relações específicas entre estes elementos, chegando a significação do todo. “A arte não está presente em todas as coisas, mas pode existir em qualquer lugar e em variadas formas; a questão está em descobri-la”. (MATOS, 2002)

O desenho aparece na Educação Ambiental como uma importante alternativa de registro de observações do meio natural e da sociedade, além de um instrumento de informação da própria ciência, caso da ilustração científica. O desenho ajuda na interpretação e compreensão do mundo pelo indivíduo, principalmente se é baseado na observação, podendo se adequar em várias atividades e em diferentes momentos do processo educativo. (ROSA, 2004)

Muitas são as formas possíveis de combinação da arte ao ensino como um todo sob forma de metodologias de pesquisa e educação, uma vez que a arte abre possibilidades de manter alianças interdisciplinares com outras áreas do saber, reforçando a sua aplicabilidade junto aos princípios da educação ambiental e as novas estratégias de ensino propostas pelo MEC.

Em projetos de educação ambiental, Rosa (2000, p. 82), indica a arte, principalmente o desenho, como “forma de análise crítica de contexto e expressão de problemas e soluções, com o intuito de sensibilizar a sociedade para uma tomada de decisão sobre determinado problema”.

Já Ciommo (2002, p. 159), exemplifica a utilização da arte por meio da “criação de uma cartilha por uma equipe multidisciplinar, e definiu a ilustração como veículo fundamental para facilitar a comunicação do conteúdo junto à população”. O desenho, segundo a autora, mostrou ser a forma mais criativa e acessível a este tipo de material, aliado às fotografias.

A possibilidade de associar a arte à Educação Ambiental passa a ser importante, devendo, pois observar alguns critérios para o desenvolvimento de materiais didáticos que façam uso desta associação, para que estes venham a cumprir sua função junto ao ensino sobre Homem-Natureza. O objetivo primordial destes materiais deve ser abordar não apenas aspectos ecológicos e do ambiente como um todo, mas também situar-se na realidade social e política em questão, e assim servir como base para a reflexão e estímulo ao pensamento crítico.

A construção do material didático como textos e cartilhas, deve envolver o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, como participante em co-autoria dos instrumentos de apreensão do conhecimento. Oliveira (1998, p.91) sugere que se deve estabelecer o envolvimento entre os participantes, explorá-lo sob diversos ângulos, levando os alunos a se manifestarem e se posicionarem, buscando informações que facilitem a compreensão da temática. Todo este trabalho deve ser documentado, individualmente ou em equipe, permitindo a organização do material didático em construção.

Além disso, Pilletti (1991, p.258) *apud* DIAS (2000) alega que:

[...] quando lidamos com experiências diretas, a aprendizagem é mais eficaz, pois é conhecido que aprendemos através dos nossos sentidos (83% através da visão, 11% através da audição, 3,5% através da olfação; 1,5% através do tato; e 1% através da olfação).

No entanto, quando são combinados vários sentidos, a capacidade de aprender aumenta. Desta forma, é importante que no decorrer do processo de construção e utilização do material produzido, sejam combinados outros artifícios além da arte visual puramente, para que o aprendizado ocorra.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou abordar a importância do estudo a respeito da arte-educação deixando claro que ele tem grande importância para o desenvolvimento da criança, mas a sua prática acaba não se concretizando devido a fatores como: falta de capacitação dos professores para o ensino da arte-educação, a imposição do currículo, o qual é constantemente mudado no decorrer da história das artes, e a cada mudança ocorre uma readaptação, a qual não contempla amplamente a arte educação com o seu grau de importância.

Por meio das artes pode-se ler e escrever o mundo, sendo essa que é a leitura mais importante para o desenvolvimento cognitivo, não se pode ler e escrever sem primeiro fazer uma conexão com o nosso interior e com o mundo ao nosso redor, dessa forma a imposição de aplicar desenhos prontos para a criança faz com que ela não estimule o seu raciocínio, e com isso exercite o seu pensamento, fator este que faz com que a criança desenvolva a sua personalidade, o que a torna independente se percebendo capaz de fazer suas próprias construções sem precisar de modelos já pré-estabelecidos.

O que levou a executar esta pesquisa foi à questão da importância dada as disciplinas padrão, o que não acontecia com a arte-educação que era deixada de lado. Constatou-se isso ao presenciar as orientações de uma professora do Ensino Fundamental, na qual ela dizia que o mais importante para as crianças era o ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, o importante, é aprender a ler, escrever, conhecer os números e resolver as operações.

Por meio deste estudo pode-se constatar que a arte-educação é de grande importância para o desenvolvimento global da criança, podendo até servir de alicerce para outras áreas do conhecimento, além de ajudar quando a criança apresenta algum problema nessas referidas áreas.

Pode-se observar que a discussão sobre o ensino da arte na educação é válida e já vem sendo debatida por vários autores e professores.

O ensino da arte na educação deve ser analisado e reestruturado, no que se diz respeito à formação dos professores, metodologia para a aplicação desta disciplina e principalmente, quanto à valorização do ensino da arte como atividade importante para o desenvolvimento social, físico, intelectual, emocional, estético, perceptual e criador da criança.

Além das atividades feitas na escola, o trabalho em casa pode ser de grande importância para o desenvolvimento da criança. Pais bem orientados podem garantir experiências significativas, incentivando a criança a vivenciar momentos que podem ser extremamente importantes para o trabalho com o potencial criador e imaginativo da criança.

Percebe-se que outro fator importante é o ambiente onde serão desenvolvidas estas atividades; é interessante que as escolas pensassem num ambiente planejado na qual os alunos tivessem ao seu dispor diversos materiais para explorar as mais variadas linguagens artísticas.

Todos estes aspectos podem ser melhor explorados por meio de pesquisas de observação, de acompanhamento nas aulas de arte nas escolas de educação infantil e nos ateliers livres recolhendo materiais e informações que revelem as diferenças quanto ao ensino e quanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Outra conclusão é que a arte na educação, trabalhada na perspectiva de projetos de trabalho, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de criação da criança. Assunto importante que, sem dúvida, abre muitas ramificações para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. Rio de Janeiro: Elzevier, 2003.
- ARGAN, G. C. **Guia de história da arte**. Lisboa: Estampa, 1984.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002.
- BARROS, M. **Arte x Educação Ambiental: uma experiência interdisciplinar com professores de 1º grau da rede pública de ensino em Teresina-PI**. In: XII Congresso Nordestino de Ecologia-Mata Atlântica. Ilhéus-BA: Editora Editus, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: II.
- BRUGGER, P. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 3 ed. Chapecó: Argos, 2004.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix. 1999.
- CIOMMO, R. C. **A complexidade sócio-biológica e cultural e a educação ambiental**. Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental. ISSN 1517-1256. Volume 09, julho a dezembro de 2002.
- CUMMING, R. **Para entender os grandes pintores**. São Paulo: Ática, 1998.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 6 ed. Revisada. São Paulo: Gaia. 2000.
- FERRAZ, M. H. C. T. e FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez Editora, 1999.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos Científicos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- INTERNET. Site [http://historia-da-arte.info/mos/view/Arte na Pré-História](http://historia-da-arte.info/mos/view/Arte_na_Pré-História). Acessado em 19/05/2013.
- JANSON, H. W. e JANSON, A. F. **Iniciação à história da arte**. 2 ed. São Paulo; Martins Fontes, 1996.
- KOSLOSKY, I. T. G. **Metodologia para criação de jogos a serem utilizados na área de educação ambiental**. Dissertação, UFSC. Engenharia de produção. Florianópolis, Santa Catarina. Setembro de 2000.
- LEITE, A. S. **Subsídios teóricos para o estabelecimento de relações interdisciplinares entre o design, a comunicação e a educação ambiental**. In: Anais do Congresso Internacional do Design da informação. Sociedade Brasileira de Design da Informação. Recife, 2003.
- MARTINS, S. R. **A contribuição da educação para uma sociedade sustentável. II Congresso de Educação Ambiental na Área do Mar de Dentro**, FURG. Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental. ISSN-1517-1256, Rio Grande - RS, 2001.

MATOS, A. **A arte educação numa perspectiva sócio-cultural: uma experiência.** In: Anais da III semana de pós graduação da UFMG. Fevereiro de 2002. Obtido em 14/09/2013 no site www.ufmg.br/prpg/anais3_humanas.htm.

MATURAMA, H. e REZEPKA, S. H. **Formação humana e capacitação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, E. M. **Educação Ambiental: uma possível abordagem.** Brasília, DF: edição IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos recursos naturais renováveis, 1998.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais.** 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, Ensino de primeira à quarta série, 1997.

PILLETTI, C. **Didática Geral.** 12 ed. São Paulo: Ática. 1991.

PRÊTO, A. **História da Arte.** Site <http://www.aniltonpreto.com.br/historia-da-arte/63-historia-da-arte.html>. Acesso em 20/03/2014.

ROSA, A. C. M. e BIANCO, S. **Educação Ambiental: curso básico à distância.** Ministério do Meio Ambiente Brasília, v. 1: MMA, 2000.

ROSA, A. C. M. e BIANCO, S. **Hortas Escolares: o ambiente horta escolar como espaço de aprendizagem no contexto do Ensino Fundamental.** Programa Hortas Escolares. Florianópolis: Instituto Souza Cruz, 2004.

SATO, M. **Debatendo os desafios da Educação Ambiental.** In: I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro. Rio Grande, 17 a 21 de maio. 2001.

VASARI G. **Le vite dei piú eccelenti pittori, scultori e architetti.** 2 ed. Roma; Grandi Tascabili Economici, Newton, 1993.

WOLFFLIN, H. **Conceitos fundamentais da história da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZULIAN, R. W., SOISTAK, A. C. e OLIVEIRA, S. **Especialização em História, Arte e Cultura: Livro 3.** Ponta Grossa: UEPG/ NUTEAD, 2010.