

LECI MARIA CASTRO AUGUSTO COSTA

**As Dimensões da Imagem na Relação entre Arte
e Tecnologia.**

Brasília-DF
2007



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

LECI MARIA CASTRO AUGUSTO COSTA

As Dimensões da Imagem na Relação entre Arte e Tecnologia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de mestre em Arte.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suzete Venturelli
Área de concentração - Arte Contemporânea
Linha de pesquisa - Arte e Tecnologia

Brasília- DF
2007

*Dedico este trabalho aos alunos,
que contribuem para a realização
da ação docente.*

*A Pedro, Ivo e Cícero porque são
meus amores.*

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Suzete Venturelli, pela orientação atenciosa e delicada.

À Prof^a. Dr^a. Elisa de Souza Martinez, pela orientação inicial.

Aos professores e colegas de curso, pelos ensinamentos e compartilhamento das idéias.

Aos profissionais do grupo de pesquisa Arteduca, Sheila Campelo, Luzirene Rego e Alexandre Ataíde, pelo apoio na organização e programação visual do material didático.

Aos queridos alunos e alunas, do Curso Arteduca - 3^a Edição 2007, por terem enriquecido a dissertação com suas produções visuais e textos críticos.

Às queridas e corajosas, Paula Francinete, Cleide Bezerra e Marcia Grassi, por ouvir, discutir, propor e sugerir.

Um agradecimento carinhoso a Nívea Mascarenhas, pela sua sutileza de pensamento.

Um agradecimento especial a minha família, que me acompanhou durante o meu percurso e contribuiu para o sucesso deste curso.

Resumo

A arte e o interesse pelo seu ensino vêm recebendo atenção cada vez maior por parte dos educadores. No âmbito nacional, esse momento histórico de fomento aos processos de educação a distância tem contribuído para o interesse em pesquisas e estudos que direcionam atenção especial para propor soluções aos problemas enfrentados nessa modalidade. É disso que trata essa dissertação. Na intenção de colaborar com estes estudos, no que diz respeito à adequação de objetos de aprendizagem para a leitura da imagem nos ambientes de aprendizagem virtuais e colaborativos, é que se propõe uma unidade de conteúdo - Imagem, Leitores e Leituras, entendendo a imagem como recurso textual capaz de fomentar a reflexão histórica, filosófica, religiosa, ideológica, artística. Para tal, apresento um caminho pessoal, partindo da reflexão sobre a prática na experiência educativa, do enfrentamento teórico na análise da obra de arte, para a proposição de um caminho singular nessa unidade de conteúdo para o curso Arte Educação e Tecnologias contemporâneas.

Palavras- chave: arte, educação a distância, leitura da imagem

Abstract

The art and the interest for its background has been receiving attention more and more from the educators. In the national scope, this historical moment of promotion the distance education process has contributed the increasing interest on research and studies which direct special attention on considering solutions to the problems faced in this modality. That is the main concern of this dissertation. In the attempt to collaborate with these studies, the adequacy of learning objects on the reading of the image in virtual and collaborative environment of learning, a unit of content is considered - Image, Readers and Readings, understanding the image, as literal resource capable to foment historical, philosophical, religious, ideological and artistic reflection. For such matter it's presented a personal way, from the reflection over educative experience practice, to the theoretical confrontation on the analysis of the work of art, also to the proposal of a singular way in this unit of content for the course Art Education and Technologies contemporaries.

Key words: art- tele-education- image read

Lista de ilustrações

Figura 01- Augusto, <i>Livro de Antonio</i> , 2006.....	20
Figura 02- Logomarca do Projeto Rádio Escola.....	24
Figura 03 - James Dean em Juventude Transviada, anos 50.....	26
Figura 04- Cine-teatro Odeon, Rio de Janeiro, 1926.....	26
Figura 05- Estúdio livre, 2007.....	29
Figura 06- Lilian. <i>O Catador de Papel</i> , 2006.....	42
Figura 07- Rejane, <i>O Morro</i> , 2006.....	42
Figura 08 -. Sandra, <i>Interferência 0,5</i> , 2006.....	43
Figura 09 - Rosimar, <i>Vendedor de Frutas</i> , 2006.....	43
Figura 10- Ana, <i>A cor do gesto</i> , 2006.....	44
Figura 11- Roseli, <i>Abanação</i> , 2006.....	45
Figura 12- Verônica, <i>Cerâmicas de uma comunidade de Turmalina</i> , 2006.....	46
Figura 13- Rosimar, <i>Mapa conceitual 1</i> , 2006.....	46
Figura 14- Augusto, <i>Mapa conceitual 2</i> , 2007.....	48
Figura 15- Augusto, <i>páginas do curso de Artes Visuais 5ª e 6ª séries- EJA</i> , 2006.....	52
Figura 16- Gentile de Fabriano, <i>A Anunciação</i> (retábulo), Pinacoteca do Vaticano.....	57
Figura 17- Botticelli, <i>Anunciação à Virgem Maria</i> , 1489-90. Têmpera s/ madeira. Galeria degli Uffizi, Florença.....	58
Figura 18- Mondrian, <i>Composição com amplo azul plano, vermelho, preto, amarelo e cinza</i> , 1921. Óleo sobre tela. Dallas Museu de Arte.....	60
Figura 19- Cézanne, <i>The Garden at Les Lauves</i> . 1906. Óleo sobre tela, 65.4 x 80.9 cm. Coleção Phillips, Washington.....	61

Figura 20- Wassily Kandinsky, <i>Composição Clara</i> , 1942. Óleo S/ tela; 73,0 X 92,3 Cm. Museu da Arte Contemporânea, São Paulo.....	62
Figura 21- Andy Warhol, <i>Marilyn Monroe, Orange</i> , 1967.....	63
Figura 22- Verger. <i>Canudos</i> , 1946, fotografia, Bahia.....	64
Figura 23- Venturelli, <i>Mundo 2</i> , computação gráfica, 2005.....	67
Figura 24- Michelangelo Merisi, Caravaggio, <i>Baco enfermo</i> , óleo sobre tela c.1593, Galeria Borghese, Roma.....	71
Figura 25- Cindy Sherman, <i>Baco</i> , fotografia, c. de 1980.....	71
Figura 26- Apropriação da Figura 13 - Rosimar, <i>Mapa conceitua 1</i> , 2006.....	72
Figura 27- René Magritte, <i>The Treason of Images</i> , 1948.....	73
Figura 28 - Jacob Jordaens (1593-1678). <i>A Queda do Homem</i> . Museum of Fine Arts, Budapest.....	75
Figura 29 - Hieronymus Bosch (1450- 1516), <i>O Jardim das Delícias - Triptych of Garden of Earthly Delights</i> . Óleo sobre tela, painel central: 220 x 195 cm, laterais: 220 x 97 cm. Museu do Prado, Madrid.....	75
Figura 30- Augusto, <i>síntese teórica- metodológica</i> , 2007.....	77
Figura 31- fotografias, <i>corpos</i> , web.....	82
Figura 32- Man Ray, <i>Le violon d'Ingres</i> ; Jean August Dominique Ingres, <i>La Baigneuse</i>	82
Figura 33- Sebastião Salgado, fotografia (sem título); Robert Smithson, <i>Spiral Jetty</i> , 1970.....	83
Figura 34- Sterlac, <i>Corpo ausente</i> ; Sterlac, <i>Corpo obsoleto</i>	84

Lista de abreviaturas e siglas

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem

ARTEDUCA – Curso de Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas

CAPRE- Coordenação de Assessoria ao Processamento Eletrônico

CEAD- Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância

CEAD/SEEDF - Centro de Educação a Distância / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

DITEC- Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica

EAD- Educação a Distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

GAPEDIA - Grupo de Apoio a Projetos de Educação a Distância

FEPLAM- Fundação Educacional Padre Landell de Moura

FUNTELC- Fundação de Teleducação do Ceará

HTML- Hyper Text Markup Language

IdA - Instituto de Artes

Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INEP- Instituto Nacional de Pesquisa Espacial

ITA - Instituto de Tecnologia da Aeronáutica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIS - Laboratório de Imagem e Som

MEB - Movimento de Educação de Base

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNTC - Programa de Nacional de Treinamento em Computação

ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEEDF – Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SRE - Serviço de Radiodifusão Educativa

TVE - Canal de Televisão Educativa

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPe - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade federal do Rio Grande Do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade de Campinas

uvb. br - Universidade Virtual Brasileira

Sumário

Introdução	14
Seção I – Uma história da educação a distância	19
1.1. Evocando as raízes.....	19
1.2. Memória nacional.....	22
1.3. A representação da Universidade de Brasília.....	35
Seção II - Caminhos vivenciados nas artes visuais	39
2.1. Formação e planejamento.....	39
2.2. Registros do fórum - Galeria Arteduca - produção artística.....	42
2.3. Educação de Jovem e Adulto- EJA/EAD – Artes visuais.....	50
Seção III - Proposta de unidade de conteúdo: Imagem, Leitores e Leituras	55
3.1. Imagem.....	55
3.1.1. Pintura- paradigma pré-fotográfico.....	57
3.1.2. Fotografia- paradigma fotográfico.....	65
3.1.3. Ciberespaço-paradigma pós-fotográfico.....	67
3.2. Leitores e Leituras.....	69
3.3. Objeto de aprendizagem.....	79
3.3.1 Atividades.....	82

Considerações finais	87
Referências bibliográficas	90
Apêndice	96
Apêndice-A- Módulo	97
Dimensões da Imagem: Leitores e Leituras.....	98
Apêndice-B- Tutorial paint	117
Tutorial paint - manual de utilização do editor de imagem Microsoft	118
Anexos	124
Anexo 01 - Currículo Arteduca 2006.....	125
Anexo 02 - Letra de música.....	128
Anexo 03 - Carta da transdisciplinaridade.....	130

Introdução

O que em mim senti está pensando
Fernando Pessoa

Entende-se que uma das idéias principais nos campos da iconografia e da iconologia artísticas é a de que qualquer percepção é interpretativa e de que toda linguagem humana deve sua inteligibilidade à decifração de um código de convenções comum a um grupo de usuários. A validade deste pressuposto justifica-se no campo das artes, não só em relação ao público original, mas, principalmente, e de forma mais contundente, às gerações posteriores, afastadas culturalmente do tempo em que a obra foi realizada.

Ernest Hans Gombrich, em *Arte e Ilusão*, de certa forma confirma este pressuposto, quando fala que o artista necessita de um vocabulário. Ressalta que “a imagem, poder-se-ia dizer, não tem mais nenhuma ancoragem firme na tela – é conjurada apenas nas nossas mentes” (1986, p. 174). Com isso, quer dizer que o poder de interpretação do observador, “sua capacidade de colaborar com o artista e transformar um pedaço de tela pintada numa semelhança com o mundo visível” (1986, p. 255) é fundamental na discussão sobre representação e significação. Ainda de acordo com o autor:

Na interpretação de imagens, como na audição de palavras, é sempre difícil distinguir aquilo que nos é dado daquilo que nós mesmos oferecemos como suplemento no processo de projeção que o reconhecimento desencadeia. (...) É o palpite do observador que sonda a miscelânea de formas e cores em busca de um sentido coerente, cristalizando - o em uma forma quando uma interpretação consistente é encontrada.

(GOMBRICH, 1986, p. 211).

Ao longo da minha experiência educativa, atuando como arte-educadora, percebi que o texto escrito é o referencial mais importante dentro da escola, acentua a inteligibilidade do mundo, mediada pela linguagem oral-escrita, relegando a comunicação imagética dos

diversos tipos de produções artísticas ou comerciais a um plano secundário, que, na maioria das vezes, serve de complemento para outros conteúdos, apenas como ilustração.

A leitura da imagem está no centro do debate da sociedade contemporânea. É senso comum, tudo é produzido para ser visto, mostra-se aos olhos, tudo está sobre exposto, o mundo da banalização das coisas e das imagens levado ao extremo.

A partir dos anos oitenta, o ensino da arte, repensado em sua base conceitual na Proposta Triangular¹, propôs a leitura da imagem como questionamento, busca e descoberta da capacidade crítica (BARBOSA, 1998, p. 40).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

(FREIRE, 1988, p. 11).

De acordo com Paulo Freire, neste primeiro contexto do mundo imediato, buscamos compreender nossos primeiros textos na experiência com a família, a casa, o quintal, o rio tingido de cores, as crenças e objetos, tudo marcado pelo ser social- histórico e cultural.

A leitura da imagem é uma leitura de um texto, uma trama, de algo tecido em formas, cores, texturas e volumes. O sentido vai sendo dado pelo contexto e pelas informações do leitor. “Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas e topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos” (PILLAR, 1999, p. 12).

Na obra de arte, o artista oferece aos olhos do observador uma apreciação imagética produzida por um sujeito num determinado tempo e lugar. O contexto é estabelecido segundo

¹ A Proposta Triangular foi sistematizada entre os anos 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, pela arte- educadora e curadora Ana Mae Barbosa. Segundo Barbosa (1998, p. 33), a Proposta triangular designa os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mental e sensorialmente básicas, quais sejam: criação, leitura da obra de arte e contextualização.

uma determinada visão de mundo. A atribuição dos significados será feita por outros homens, que terão outras histórias particulares de vida. Neste sentido, objetividade e subjetividade juntam-se na apropriação de significado. Na imagem artística, não há um só olhar, podem-se construir diversos modos de produção de sentido, modos de abordar a obra, ou seja, métodos que, quando utilizados na educação em arte, contribuem para o entendimento de como o significado é construído.

A presente dissertação propõe uma Unidade de conteúdo: Imagens, Leitores e Leituras, para o curso de pós-graduação a distância Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (Arteduca). Este estudo foi construído na experiência educativa, na tutoria de cursos *on line* e na realização de estudos e pesquisas sobre abordagens teórico-metodológicas aplicáveis à arte-educação em rede, no convívio com o Grupo Arteduca.

A utilização da Proposta Triangular em um curso, na modalidade a distância, tem demonstrado a necessidade de adequação de seus pressupostos, no que se refere às três ações fundamentais, sistematizada por Ana Mae Barbosa: a contextualização, o fazer artístico e a leitura de imagens. Diante dessa novidade pedagógica, ter a web como sala de aula, o Grupo passou então, a investir e a se dedicar aos mais diversos assuntos que pudessem contribuir e suprir, de forma efetiva, a necessidade de construção de uma proposta teórico-metodológica adequada à arte-educação a distância.

A verificação dos resultados de tais estudos comprovou a necessidade da realização de pesquisas referentes a outros temas, igualmente relevantes e necessários para a construção de uma proposta metodológica para o curso. Foram, então, iniciados estudos sobre autonomia na interação *on line*, mediação pedagógica, transdisciplinaridade e criação de *atelier* virtual.

Nesse sentido, a metodologia aplicada ao curso tem sido co-construída com participação dos professores/tutores/pesquisadores vinculados ao Grupo Arteduca,

transformado em um laboratório de estudos e pesquisas referentes à arte-educação em rede e com condições para experimentações e avaliação.

Como consequência natural das vivências e estudos anteriormente realizados, propõe-se, nessa dissertação, um estudo teórico-prático. O estudo teórico fundamenta e subsidia a leitura da imagem na educação em arte², na modalidade a distância, especificamente a leitura de obras no ensino das Artes Visuais, e o estudo prático propõe uma unidade de conteúdo, que trate da imagem e da leitura, considerando a relevância de refletir sobre as imagens, uma vez que corporificam mensagens sociais, políticas, religiosas, ideológicas, estéticas e artísticas, com objetivos distintos.

Portanto, existe a necessidade de preenchimento desta lacuna, no meu percurso acadêmico e profissional, no que se refere ao material teórico, com comprometimento didático, que contemple a ação a distância nas Artes Visuais, o que, certamente, proporcionará o surgimento de novos parâmetros voltados à interpretação da imagem como elemento ressignificador do objeto artístico observado ou construído, criando novas referências para a compreensão da realidade.

O trabalho está estruturado em três seções. Na primeira seção, apresentam-se alguns tópicos sobre a histórica da educação a distância no Brasil, projetos e programas que foram desenvolvidos nessa modalidade. Na segunda seção, trata-se dos relatos de experiência, procurando refazer a trajetória profissional em relação ao ensino da arte pela modalidade de educação a distância, no curso de pós-graduação, utilizando como princípio metodológico ação-reflexão-ação. Na terceira seção, apresenta-se uma unidade de conteúdo que trata das

² Ao longo da história do ensino e da aprendizagem de Arte, diferentes termos foram utilizados para designar o ensino da arte. Segundo Mirian Celeste Martins (In: BARBOSA, 2003, p. 49-60), a diversidade de terminologias refletem as concepções filosóficas e metodológicas dos diferentes discursos teóricos dos termos, tais como: Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da arte, Ensino da Arte, Ensino e aprendizagem da Arte.

No Brasil, ao fundar a Escolinha de Arte (1948), Anísio Teixeira adotou o termo Educação através da Arte, ligando-se ao movimento Internacional de mesmo nome, criado em 1951, por Herbert Read. Com a instituição da Lei 5692/71, foi adotado o termo arte-educação.

Para a arte-educação a distância o Grupo Arteduca tem privilegiado o uso do termo arte-educação em rede.

dimensões da imagem, leitores e leituras, identificando como as imagens foram construídas, indicando alguns pressupostos teórico-metodológicos que auxiliem a leitura e uma proposta prática de um objeto de aprendizagem, constituído de material impresso e atividades propostas para o curso de Arte-Educação e Tecnologias Contemporâneas, do programa de Pós - Graduação a Distância, do Instituto de Arte (IdA), da Universidade de Brasília. Finalmente, as considerações finais da pesquisa.

Seção I _____ Uma história da educação a distância

...a história do mundo vivo se resume de olhos cada vez mais perfeitos no seio de um Cosmos, onde é possível ver cada vez mais.

Teilhard de Chardin, o fenômeno humano.

Pretende-se apresentar alguns tópicos sobre a história da Educação a Distância (EAD) no Brasil. Priorizaram-se, nesse perfil sobre EAD, alguns programas e experiências significativas relacionados à evolução das diversas mídias empregadas, deixando de citar alguns programas desenvolvidos nessa área, ainda que, possivelmente, tenham contribuído para a evolução da EAD no Brasil. Eleger-se-ão algumas experiências educativas com uso de tecnologias para ensino.

1.1. Evocando as raízes

É possível considerar como marco histórico da Educação a Distância (EAD) as cartas de São Paulo, visto que não estão longe daquilo que entendemos como educação a distância (Souza e Nunes, 2000). Poder-se-ia remeter a EAD a qualquer modalidade de transmissão e/ou construção de conhecimento, sem a presença simultânea dos protagonistas, por estarem separados, no tempo e no espaço físico, e, juntos, na ação educativa. O Apóstolo Paulo, em suas cartas, abordava as recomendações doutrinárias e práticas dirigidas às populações que havia evangelizado.

Esse episódio bíblico ilustra perfeitamente a difusão da escrita, que tem sido considerada um marco que relaciona o desenvolvimento histórico da educação ao meio tecnológico utilizado na comunicação. A escrita e o processo de reprodução dos livros tornaram-se fatores de extrema eficácia para a educação, utilizados até hoje.

Eduardo Chaves ressalva:

A invenção da escrita possibilitou que as pessoas escrevessem o que antes só podiam dizer e, assim, permitiu o surgimento da primeira forma de EAD: o ensino por correspondência. As epístolas do Novo Testamento (destinadas a comunidades inteiras), que possuem nítido caráter didático, são claros exemplos de EAD. Seu alcance, entretanto, foi relativamente limitado – até que foram transformadas em livros.

O livro é, com certeza, a tecnologia mais importante na área de EAD antes do aparecimento das modernas tecnologias eletrônicas, especialmente as digitais. Com o livro (mesmo que manuscrito) o alcance do EAD aumentou significativamente em relação à carta.

Com o aparecimento da tipografia, entretanto, o livro impresso aumentou exponencialmente o alcance do EAD. Especialmente depois do aparecimento dos sistemas postais modernos, rápidos e confiáveis, o livro tornou-se o foco do ensino por correspondência, que deixou de ser epistolar.

(CHAVES, 1999, web).

Eduardo Chaves, em editorial da revista *A Tecnologia na educação. Uma perspectiva da Microsoft*, comenta que o escritor Peter Drucker, em seu livro *Novas Realidades*, anuncia uma segunda Renascença, que também teve como força motriz uma tecnologia educacional: o computador. “O computador, que nasceu como tecnologia bélica, e se popularizou como tecnologia industrial e comercial, é hoje, eminentemente, meio de comunicação e tecnologia educacional”, como foi o livro na primeira Renascença, em 1450, gerando a democratização do conhecimento e meio de comunicação.

João Roberto Moreira Alves (2007) também entende que o surgimento da EAD no mundo remonta ao século XV, com a invenção da imprensa, na Alemanha, por Johannes Gutemberg, utilizando caracteres móveis. Alves afirma que, com a criação do livro impresso, deixou de ser necessário freqüentar a escola para ouvir o mestre ler os raros livros copiados à mão.

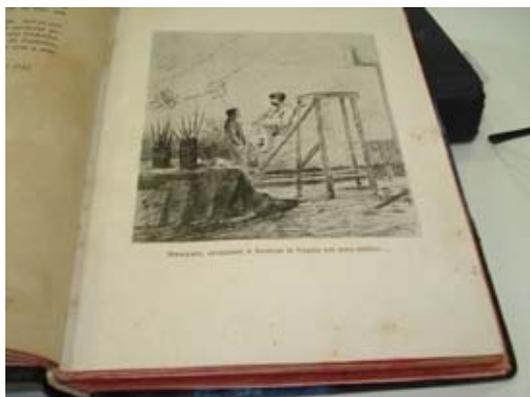


Figura 01- Augusto, *Livro de Antonio*³, 2006.

As primeiras experiências registradas em EAD datam de 1883, na Suécia, em 1840, na Inglaterra e, por volta de 1856, na Alemanha e nos Estados Unidos. O ensino por correspondência surge em 1874 e, no Brasil, a EAD surgiu, provavelmente, em 1904, com os cursos das “Escolas Internacionais”. No entanto, segundo o autor, houve uma publicação no *Jornal do Brasil*, edição de 1891, que registrou, na seção de classificados, anúncio de oferta de curso profissionalizante de datilografia, por correspondência.

Atualmente, existe EAD em quase todo o mundo. Os grandes centros de difusão de pesquisas estão na França, na Espanha e na Inglaterra, contribuindo para o desenvolvimento da EAD em diversos países, com modelos desenvolvidos no *Centre Nacional de Educación a Enseigmente a Distance* e pela *Open University*. Ainda se destacam, neste campo de pesquisa, na América Latina, a Venezuela, *Universidad Nacional Abierta*, Costa Rica e, recentemente na América do Norte, o Canadá, por meio da *telé-Université*.

De acordo com Maria de Fátima Guerra de Sousa e Ivônio Nunes (2000), no século XX, com a Segunda Guerra Mundial, foi possível o desenvolvimento de algumas experiências aplicadas ao ensino por correspondência, principalmente pela necessidade de programas de treinamento e capacitação que utilizavam técnicas de EAD.

³ Referência da imagem: PARREIRAS, Antonio. *História de um pintor contada por ele mesmo: Brasil – França* (1881-1926). Typ. Dias Vasconcelos & Companhia –,Gomes Machado, 20. Niterói, Rio de Janeiro, 1926.

Para Kleber Mundin, a EAD evoluiu historicamente através das diferentes gerações do desenvolvimento das telecomunicações, principalmente da informática e da internet. “As tecnologias utilizadas aumentaram progressivamente, em número, complexidade e potencialidade, criando novos modelos de formação a distância” (MUNDIN, 2006, p. 119).

Ainda de acordo com o autor, essa evolução pode ser agrupada em quatro diferentes gerações, a saber: a primeira geração (1840-1970) diz respeito aos cursos por correspondência, que eram realizados em casa, a partir de materiais didáticos, produzidos pelos instrutores, como ocorreu na Europa e nos Estados Unidos, e enviados por serviços postais; a segunda geração (1970-1980) ficou caracterizada pela uso do rádio e da televisão como complementos do material enviado por correspondência; a terceira geração (1980-1990) caracteriza-se pelo uso da transmissão por satélite, destacando-se o papel da TV e do vídeo e, na quarta geração (1990-), ressalta-se o uso das novas tecnologias de comunicação (internet, computador).

1.2. Memória nacional

Acordando com a sistematização proposta por Mundin (2006) para EAD, podemos exemplificar com alguns projetos que inseriram o Brasil na história da educação a distância. Registra-se que essa evolução da EAD no Brasil e no mundo passou pelas seguintes fases: a fase do ensino por correspondência; a da transmissão radiofônica; em seguida, a televisiva; assim, o uso da informática foi se disseminando nos programas de EAD até os dias de hoje, com a utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia. Ressalta-se que o caráter profissionalizante marcou as escolas por correspondência até o início do século XX, e cursos como o de datilografia e o de rádio técnico eram oferecidos, por meio de anúncios em revistas

e jornais. Enfatiza-se, nesse caso, o Instituto Radio - Técnico Monitor, com fundação em 1939, e, em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro. (Sousa e Nunes, 2000).

Até a metade do século XX, muitas outras entidades da iniciativa privada desenvolveram cursos profissionalizantes de nível médio e elementar, cursos bíblicos, de eletrônica, datilografia, etc. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) surgiu em 1946, com sede no Rio de Janeiro e em São Paulo, oferecendo cursos por correspondência.

No Brasil, o primeiro projeto relevante da segunda fase foi a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (mais tarde foi denominada de Rádio MEC), em 1923, idealizada por Henrique Morezi e Roquet Pinto. O objetivo da emissora era promover a educação pelo rádio. Em 1936, essa emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde e, em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativo do Ministério de Educação.

De acordo com Alves (2007), a instituição, em 1950, atingia 318 localidades, oferecendo cursos profissionalizantes.

Em 1958, entre outras experiências com o uso do rádio, destaca-se a experiência pioneira da diocese de Natal, surge o Movimento de Educação de Base (MEB), que foi criado a partir de um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação. Para Sousa e Nunes (2000), o programa estava voltado para a alfabetização e o acompanhamento dos primeiros passos dos milhares de jovens e adultos, e teve como referência uma experiência da Rádio Sutalenza, da Colômbia. O movimento agregou capitais do Nordeste, Norte e Centro-Oeste em experiências de educação popular, com a utilização do rádio, com preparação de material impresso, pela mobilização social e valorização da cultura em encontros comunitários, congressos e festas populares.

Após o Golpe Militar de 1964, o MEB foi reprimido e as atividades interrompidas. Porém, as “escolas radiofônicas”, desenvolvidas a partir desse Movimento, notadamente no

Norte e Nordeste do país, foram, sem dúvida, um dos importantes projetos de EAD no Brasil, articulando as classes populares.

Na década de 70, a partir de um acordo entre o Ministério de Educação e o Ministério das Comunicações, o Governo Federal iniciou o Projeto Minerva, cujo nome remete à deusa grega da sabedoria. Foi um programa radiofônico de trinta minutos de duração, com transmissão em cadeia nacional, de cunho informativo-cultural e educativo. A transmissão foi obrigatória para todas as emissoras do país, e o projeto objetivava “propor uma alternativa ao sistema tradicional de ensino como formação suplementária à educação continuada” (ALONSO apud SOUSA e NUNES, 2000, p. 53).

A produção foi regionalizada e ficou a cargo da Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), no Rio Grande do Sul, e à Fundação Padre Anchieta, em São Paulo, coube a responsabilidade da distribuição. O projeto foi composto por diversos cursos (capacitação para o ginásio, composto com 100 aulas, o de madureza ginásial, com 450 aulas, entre outros cursos, além de uma série de programas de atualização e de informação). No entanto, não respondia à diversidade cultural brasileira (costumes, sotaques, modo de vida) e nem às necessidades e interesses das diferentes regiões do país. A experiência, apesar de inovadora, foi negativa, reflexo da baixa audiência nos cursos e do distanciamento da produção em relação à diversidade cultural nacional.

Atualmente, o rádio ainda é uma mídia importante e encontra-se em funcionamento o Programa Rádio Escola, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério de Educação, que tem como objetivo desenvolver ações para escolas públicas ou junto às comunidades, visando à utilização da linguagem radiofônica (bem como a mobilização dessa mídia) na difusão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, além de fornecer insumos para o exercício docente.

Esse programa é desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Educação e Artes da USP e envolve o conceito da *educomunicação*, que propõe a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativo e social. O projeto atende à Região Centro-Oeste e tem como objetivo desenvolver a educação tecnológica, a leitura crítica do meio e o domínio da ferramenta como objeto de expressão e produção cultural. O programa também disponibiliza material para alfabetização de jovens e adultos.

Cada escola participante, nos estados, recebe um *kit* de equipamentos, que inclui microfones, aparelhos de CD e fita K7, mesa de som de 8 canais, transmissor, antena e duas caixas receptoras sem fio, que podem ser colocadas em qualquer parte da escola.



Figura 02- Logomarca do *Projeto Rádio Escola*, 2007.

O Programa Rádio Escola desenvolve ações que utilizam a linguagem radiofônica para o aprimoramento pedagógico de comunidades escolares, o desenvolvimento de protagonismos cidadãos e o treinamento de grupos profissionais. Entendemos que o salto tecnológico que tem causado profundas modificações culturais pode efetivamente trazer melhorias sociais, sobretudo quando se ampliarem as oportunidades de apreensão do saber através das variadas mídias existentes.

Na área educacional, essas novas tecnologias potencializam as mais antigas, integrando-se a elas e proporcionando uma democratização da produção e recepção do conhecimento e das informações (informações aqui entendidas como patrimônio público, de acesso aberto a todo o povo brasileiro).

A interatividade cada vez maior dos meios de comunicação exige o desenvolvimento de habilidades específicas nos que dela fazem uso. Caso contrário, aparecerá uma nova forma de exclusão social: o analfabetismo dos meios de comunicação. O Rádio Escola, ciente dessa nova realidade, tem por princípio essa "educação para, sobre e na mídia", oferecendo para os que partilham da realidade de nossa cultura o pleno exercício da cidadania⁴.

(MEC/SEED, 2007, web).

A partir da década de 50, percebeu-se a possibilidade da televisão se tornar um meio de comunicação importante para Educação a Distância. Do início dos anos 60 até a década de

⁴Para consultar informações sobre o Projeto- Rádio Escola. Disponível em: <http://www.usp.br/educomradio/centro-oeste/oprojeto.asp>. Acesso em: 15 jan. 2007.

80, vários sistemas de televisão educativa foram montados na Europa, no Japão e no Brasil. De acordo com Sousa e Nunes (2000, p. 49), por se tratar de um veículo de grande poder de sedução, pois conjuga som e imagem, “muitos desses sistemas educativos foram criados somente com base na veiculação de cursos através da própria televisão”. Para os autores, a evolução desses sistemas se deu com a conjugação de outros meios, na busca de novas formas de ensino e aprendizagem. As emissoras, assim como o cinema, criaram uma forma própria de recepção.

Segundo Maria Helena Silveira (2002), nos anos de 1940 e 50, a exigência para se fazer cinema ou TV voltados para educação era ter formação em pedagogia. Na TV, a produção era muito incipiente e a concepção pedagógica dos cursos não valorizava os sentidos possíveis de serem explorados pelo meio na ação educativa, permanecendo com forte apelo oral, exigindo somente da audição. Para a autora, alguns programas de TV poderiam ser transmitidos pelo rádio, dada a ênfase na oralidade da comunicação dos conteúdos.

No entanto, do cinema não se pode dizer a mesma coisa. Desde as primeiras décadas do século XX, o cinema era um “evento social” que mobilizava parte da população urbana em um ritual dominical, paixão largamente difundida pela população adulta. De acordo com Guacira Lopes Louro (2000, p. 423), “o cinema era uma instância educativa potente. Poderosamente, sedutoramente, o cinema se constituía como uma nova pedagogia cultural”⁵. A popularidade do cinema permite que ele seja compreendido como instância de produção de identidade cultural na sociedade brasileira, de modo especial durante o período de 1930 a 1970. “Uma instância que participava de um processo pedagógico mais amplo; uma instância que integrava e interferia nas redes sociais de poder”, (LOURO, 2000, p. 426). Na análise das

⁵ STEINBERG, Shirley. “*kindercultura: A Construção da Infância pelas grandes corporações*”. In: Silva, L.H., AZEVEDO, J. C.e SANTOS, E. (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 102. “Segundo alguns analistas culturais, como Shirley Steinberg, o termo ‘pedagogia cultural’ refere-se à idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são todos aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como biblioteca, TV, filmes, Jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes”. (apud LOURO, 2000, p. 423).

produções cinematográficas da época, a autora procura demonstrar como o cinema, as produções “hollywoodiana”, com ética e estética próprias, engendrou na sociedade brasileira práticas sociais, especialmente de gênero e sexual, disponibilizadas à juventude e amplamente distribuídas e consumidas em diversos países.



Figura 03 - *James Dean em Juventude Transviada*, anos 50.



Figura 04 - *Cine-teatro Odeon*, Rio de Janeiro, 1926.

A televisão teve algumas experiências pioneiras em EAD, por volta dos anos 60, como o projeto Saci, que foi executado de forma experimental pelo Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (INEP) e funcionou até os anos 70. O projeto objetivava estabelecer um sistema nacional de teleducação para treinamento de professores de ensino básico.

Atualmente, a Fundação Roberto Marinho mantém os programas Telecurso de 1º e 2º graus, atendendo ao ensino fundamental e médio.

Sobre o sistema de TV Educativa, são vários os estados com experiências significativas e muitos com programação própria e em funcionamento até hoje, como, por exemplo, a Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC), conhecida como TVE Ceará, criada na década de 70, no processo de implantação das televisões educativas. Segundo Sousa e Nunes (2000), este projeto e o projeto da TV Educativa do Maranhão, desde 1974, desenvolvem uma programação de ensino regular (de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental), com implantação de telesalas e uma marca de cem mil alunos regulares no sistema.

O programa *Salto para o Futuro*, sob a coordenação de Ana Mae Barbosa, que deu enfoque às Artes Visuais, foi elaborado para aperfeiçoamento dos professores em regência, nas séries iniciais, pela Fundação Roquete Pinto (TVE/RJ), em parceria com a Secretaria Nacional de Educação Básica, articulada com as Secretarias Estaduais de Educação, no final da década de 80 e início dos anos 90. Utilizando a TV como meio de transmissão e comunicação de conhecimentos, foram organizados núcleos de recepção em escolas e universidades. Após 1997, o programa passou a integrar a grade de programação do canal da TV Escola.

A TV Escola foi criada, em 4 de setembro de 1995, com um sistema operacional em fase experimental e, depois, em definitivo, em 4 de março de 1996, pelo Ministério da Educação. De acordo com Paulo Renato de Souza (1998, p. 17), “a idéia era criar um programa, que atingisse 50 mil escolas em todo Brasil, usando o canal de satélite brasileiro para programa de treinamento de professores”. A TV Escola é um projeto que objetiva capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos professores de ensino fundamental e médio, visando à melhoria da qualidade do ensino, tendo a televisão como meio de EAD.

Em junho de 1995, por meio de Portaria nº 649/95-MEC, definiu-se o que se denominou de *Kit tecnológico*, contendo um vídeo cassete, uma antena parabólica, um televisor, um estabilizador de voltagem e dez fitas. Enviados para as escolas da rede pública

para operacionalização do projeto, somaram cinquenta mil kits em território brasileiro. Em outra Portaria, a de nº 955/95, o MEC convidou produtoras de vídeo educativos para apresentarem seus projetos com vista a estabelecer a grade da programação, incluindo entendimentos entre técnicos do MEC e emissoras educativas da Inglaterra, do Canadá e da França.

Segundo José Roberto Sadeck (1998, p. 25), a orientação pedagógica e filosófica da TV Escola está apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e informa que “um dos diferenciais da nossa TV é que a estrutura de sua programação é vertical”, isto significa que deve haver um aprofundamento temático ou abordagens diferenciadas sobre o mesmo tema. Ao longo destes anos de transmissão, foi possível a criação de acervos em muitas escolas.

Conforme Laura Coutinho (2003, p. 87), inicialmente, a transmissão da TV Escola, se dava em base experimental, com quatro horas de programação diária, baseada em duas grandes linhas, uma de apoio ao professor na sala de aula e outra que colaborava com a formação do professor.

A autora enfatiza.

O projeto TV Escola, que é anunciado como uma janela aberta para o mundo pode-se constituir em apenas uma fresta, cada vez mais estreita, por não incorporar as dinâmicas culturais próprias em que cada escola se insere. Em nome da democratização e da igualdade de oportunidades pode estar em curso um amplo programa de massificação e homogeneização da informação, nada democrático e nada equalizador, porque desconhecedor das identidades e aspirações culturais de cada uma das regiões e comunidades escolares.

(COUTINHO, 2003, p. 91).

A autora alerta para uso do currículo único, sem considerar o contexto, suas especificidades e diferenças. E, ao mesmo tempo, o risco de a TV se constituir no mito da modernidade e da resolução dos problemas didático-pedagógicos.

Ademais, com o surgimento da televisão, acreditou-se na possibilidade do potencial do meio, no sentido de redução do número dos excluídos do sistema educativo presencial. No entanto, para Claudio Menezes,

A infeliz coincidência histórica – do surgimento de algumas dessas iniciativas em um ambiente mundial contaminado pela guerra fria e/ou governos ditatoriais – gerou desconfiança, muitas vezes justificadas, do uso de tais programas para veiculação da ideologia oficial, interrompendo o diálogo entre o professor e o aluno.

(MENEZES, 1997, p. 62).

O autor considera que a falta de interatividade do meio reforça e contribui com a suspeita de manipulação oficial dos programas educativos. Por outro lado, a TV tem provocado, ao longo dos anos, muitas discussões em torno do que é a TV de qualidade. Sobre este aspecto, Arlindo Machado (2001) enumera alguns aspectos positivos sobre a TV de qualidade e fala que pode estar relacionada ao aspecto tecnológico de produção de imagem, fotografia, roteiro, etc, assim como o comprometimento, promoção com a diversidade e a expressão de uma sociedade plural e intercultural.



Figura 05 – *Estúdio livre*, 2007.
(<http://dommy.com/alan/pix/tv.jpg>.)

O MEC conta hoje com uma ampliação do programa TV Escola, que é o Projeto DVD Escola, criado em 2004, cujo foco é garantir equidade do padrão de qualidade da educação básica no Brasil. O projeto sinaliza, também, o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola, uma vez que o acervo alcançará as escolas públicas ainda não atendidas pela transmissão do programa com o uso do DVD.

A Informática educativa é efetivada no Brasil no contexto da redemocratização, a chamada Nova República. Porém, a divulgação dessa idéia surge nos anos 70 e, de acordo com Raquel Moraes (2003), tal inserção teve um caráter intervencionista e estratégico, ligados

aos interesses militares. A autora justifica que, a partir do projeto “Brasil Grande Potência”, pós-64, surge interesse de capacitação nos setores da informática e da microeletrônica, que se tornam componentes importantes no maquinário de guerra (avião, foguete, telecomunicações, etc), reinventando um “novo ciclo de acumulação de capital e poder mundial” (MORAES, 2003, p. 16). Neste sentido, a capacitação de recursos humanos passa a ser uma necessidade neste setor e explica o sentido da informática educativa. No final dos anos 60, algumas universidades e institutos militares, como o Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), já formavam engenheiros com treinamento em eletrônica.

Por outro lado, a aceitação de desenvolvimento de uma indústria nacional de computadores e quadro técnico surge da necessidade das forças armadas desenvolverem estratégias de controle e manutenção de material bélico, porque o país dependia da tecnologia estrangeira e não tinha controle industrial.

Ainda de acordo com a autora, o primeiro Programa Nacional de Treinamento em Computação (PNTC), associado à implantação de cursos universitários de graduação e pós-graduação, ligados à informática, surge, por volta dos anos 70. Considerado pela autora o primeiro programa nacional brasileiro, e não o de 1981, como registram as informações do MEC. “Ora, isso é contraditório, uma vez que o próprio MEC já se fazia representar na década de 70 na Coordenação de Assessoria ao Processamento Eletrônico (CAPRE), a qual elaborou o referido programa” (MORAES, 2003, p. 27).

Grande parte das experiências pioneiras em informática educativa surge dos projetos que foram oferecidos na modalidade presencial, por exemplo: Educom - Projeto Brasileiro de Informática na Educação-, de 1984, que teve como base projetos desenvolvidos por cinco universidades brasileiras (UNICAMP, UFMG, UFPe, UFRGS, UFRJ), vinculados à Presidência da República e ao Conselho de Segurança Nacional. O projeto visava à análise da viabilidade de se informatizar o ensino brasileiro, testar diferentes linguagens de computador,

adaptar a informática aos valores nacionais e desenvolver experiências com o uso de diversos programas com alunos.

O primeiro programa de informática educativa da Secretaria de Ensino a Distância foi o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem:

O ProInfo é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

O programa funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do ProInfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs)⁶.

(MEC/SEED, 2007, web).

O programa que foi desenvolvido pela SEED/MEC, em parceria com os governos estaduais e alguns municípios. Conforme os dados do senso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁷, em 2006, o ProInfo atingiu 27 Unidades da Federação, 201.657 escolas com laboratório de informática, e um total de 13.366.829 alunos beneficiados em escolas e entidades. Para garantir o uso pedagógico da máquina, os professores fazem curso de capacitação em Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) que foram instalados. Cabe ressaltar que apenas 30% destes estão conectados à Internet.

⁶ NTE- Núcleo de Tecnologia Educacional. Em Brasília, o NTE está subordinado à Gerência de Multimídia da Secretaria de Educação do Distrito Federal. É responsável pelo suporte técnico às escolas no que se refere ao uso das tecnologias. A estrutura desta gerência engloba os seguintes setores: Núcleo de mídia impressa e Bibliotecas; Núcleo de Televisão Educativa; Núcleo de Meios Tecnológicos de Ensino e Aprendizagem e Núcleo de Informática na Educação. Este último coordena os laboratórios de informática do programa-ProInfo. Cabe ressaltar que todas as Secretarias Estaduais têm seus NTEs.

⁷ Dados do senso disponível em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html#Topo. Acesso em: 10 mar. 2007.

Em janeiro de 2000, a Secretaria de Ensino a Distância implantou o curso Proformação⁸. O curso é de magistério, nível médio, e foi implantado nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão e Tocantins. O curso tem dois anos de duração e destina-se aos professores que estão em regência nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e nas classes de alfabetização das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O Proformação conta, atualmente, com aproximadamente 20.000 cursistas matriculados no Brasil e também desenvolve projetos no Timor Leste, Príncipe e São Tomé. É um dos maiores programas de EAD do país, voltado para a formação de professores regentes do ensino fundamental, que trabalham com classe de alfabetização, séries iniciais ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). O curso utiliza materiais impressos, vídeo-aulas e encontros presenciais. A sua meta final é o atendimento a cerca de 50 000 docentes, situados em escolas das regiões abrangidas pelo Proformação. Ao final de dois anos de curso, os alunos recebem diploma de magistério.

Em dezembro de 1999, a partir de uma reunião, em Brasília, entre 18 universidades públicas brasileiras, houve o lançamento de um documento para a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil. O movimento recebeu adesão de praticamente todas as instituições estaduais e federais, superando 50 instituições signatárias do projeto. Em abril de 2000, os Ministérios da Ciência e Tecnologia e o da Educação baixam portaria nomeando comissões de trabalho para analisar a viabilidade da criação da instituição.

A partir deste ano de 1999, houve também grande interesse das universidades públicas e privadas em desenvolverem projetos, em parceria ou individualmente, para criação de plataformas tecnológicas, de produção de conteúdos para EAD e de definição de metodologia

⁸ Dados sobre o curso estão disponíveis em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2007.

de trabalho em EAD. Como exemplo, a criação da Universidade Virtual Brasileira (uvb. br), em 2000, que é um consórcio de dez universidades particulares.

Todos estes projetos e estratégias políticas que visavam à melhoria da qualidade da educação brasileira foram possíveis a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ⁹, de 20 de dezembro de 1996, que, pela primeira vez no país, estabelece a EAD para todos os níveis e modalidades de ensino. Ao promulgar a LDB, o Brasil entra no processo internacional de valorização da estratégia da educação a distância, com o crescente uso de tecnologias educacionais indutoras de melhor aproveitamento escolar.

Em 2005, a Secretaria de Ensino a Distância criou o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), publicado no Diário Oficial, nº 243, de 20 de dezembro de 2005. No dia 8 de junho de 2006, foi publicado o decreto nº 5.800, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,¹⁰

Decreta:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

⁹ Artigo 80 da Lei 9.394- - O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

¹⁰ Todo material escrito sobre o projeto da Universidade Aberta do Brasil encontra-se disponível no site oficial do Ministério da Educação. <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/>. Acesso em: 18 jan. 2007.

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

Hoje, a maioria das instituições de ensino superior realiza programas, em diferentes níveis e áreas, na modalidade a distância. Utiliza ambientes virtuais de aprendizagem na internet ou integra a virtualização em disciplinas oferecidas em seus cursos presenciais. Cabe ressaltar que a maioria destas instituições mantém processos avaliativos presenciais.

1.3. A representação da Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília (UnB) inaugura a participação das universidades brasileiras no ensino a distância, em meados da década de 70. Sousa e Nunes (2000) afirmam que a motivação para a UnB tornar-se a Universidade Aberta do Brasil foi devido ao sucesso da *Open University*. A UnB adquiriu os direitos de tradução e publicação dos materiais produzidos pela Universidade Aberta e abriu cursos na área de ciência política e, logo depois, cursos no Departamento de Educação foram abertos.

De acordo com os autores acima citados, vários estudos foram feitos ao longo destes anos, abordando investigações sobre a clientela, custos dos cursos, entre outros. A partir de convênio entre a Faculdade de Educação e o Ministério da Educação e do Desporto, iniciou-se o curso de Pós-Graduação (lato sensu) em Educação Continuada e a Distância, com uma segunda edição em 1977. O curso foi aberto aos profissionais de algumas secretarias estaduais de educação e do Ministério. Em 1985, o projeto de EAD foi retomado e, em 1986, um novo curso sobre a Constituição foi proposto entre outros cursos de extensão universitária. Em 1989, foi criado o Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância (CEAD).

No desenvolvimento da educação a distância na Universidade de Brasília, destaca-se também o Instituto de Artes (IdA), que prima pela pesquisa em linguagens das mídias eletrônicas. Em 1989, o IdA criou o Laboratório de Imagem e Som (LIS), que se encontra adequadamente equipado para o desenvolvimento de projeto de pesquisa, tanto em poéticas visuais quanto em educação a distância. Este laboratório encontra-se sob a coordenação da professora Suzete Venturelli, que, além de coordenar pesquisas desenvolvidas por alunos bolsistas em iniciação científica, orienta projetos de mestrado na linha de pesquisa - Arte e Tecnologia. Para Venturelli, “o ensino das artes visuais, nessa década e provavelmente nas do terceiro milênio, compreende também a possibilidade de suprir os alunos com conhecimentos teóricos e práticos para a utilização e o desenvolvimento de métodos computacionais na pesquisa e na criação artística”¹¹.

Dos trabalhos desenvolvidos no laboratório, destacam-se a produção dos módulos das disciplinas: Imagem Interativa, com texto de Suzete Venturelli e Mario Maciel; Linguagem da mídia impressa: escrita e visual, com texto de Suzete Venturelli, ambos em formato de hipertexto; trabalhos de orientação em animação de imagens 3D, em realidade virtual; um Museu Virtual para Arte Computacional, criado por Maria de Fátima Burgos¹²; um site - A Pintura de Perspectiva de Manuel da Costa Athayde, por Luiz Fernando Suffiati¹³, entre outros.

Em 2002, alguns professores do IdA/UnB e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), com experiência em Educação a Distância, em atendimento à solicitação da Direção do Instituto, criaram um Grupo de Apoio a Projetos de Educação a Distância (GAPEDIA) e iniciaram as discussões para elaborarem um futuro curso de arte

¹¹ O projeto está disponível em: <http://www.suzeteventurelli.ida.unb.br/lis/fapfim/intro.html>. Acesso em: 25 jan. 2007.

¹² Ver em Museu Virtual. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/museu/museu.htm>. Acesso em: 15 fev. 2007.

¹³ Ver em Pintura de Perspectiva de Manuel da Costa Athayde. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/museu/teoria/rosto.htm>. Acesso em: 15 fev. 2007.

nessa modalidade. Essa idéia de criação de um curso de arte teve sua origem na dissertação de mestrado - Educação em Arte e Tecnologias Contemporâneas: Uma Proposta de Formação Continuada dos Professores de Artes Visuais por Meio da Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação -, defendida em 2001, por Sheila Campelo, sob a orientação de Suzete Venturelli.

O GAPEDIA se ocupou da organização técnica e pedagógica do futuro curso de formação de professores e, em 2003, o projeto-piloto de formação de tutores para o Curso Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (no ambiente e-proinfo) estava pronto.

Hoje o Curso de Pós Graduação Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (Arteduca) está hospedado no Ambiente Virtual de Aprendizagem da plataforma Moodle, site gerenciado no LIS / IdA .

O Instituto de Arte da Universidade de Brasília, em atendimento ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), está desenvolvendo os Projetos Pedagógicos de Artes Visuais, Teatro e Música, para propor cursos de licenciaturas para a Universidade Aberta do Brasil, nos termos da Ação 6328/2005, do Ministério da Educação, para integrar-se ao sistema nacional de educação superior a distância.

Essa iniciativa visa a sistematizar as ações, programas e projetos em atendimento às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

É, atualmente, inquestionável a importância e o potencial de abrangência e funcionalidade da teleducação mundial em todos os níveis e em diversos tipos de cursos, como: Educação Básica e Educação Superior, em cursos técnicos e profissionalizantes, etc., o que demonstra que a educação mediatizada por tecnologias de comunicação e informação vem se consolidando. No Brasil, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação incentiva essa modalidade de ensino, complementada pela abertura trazida pela Portaria

Ministerial nº 2.253 de 18/10/01, que estimulou a apresentação de inúmeros projetos por diferentes Instituições de Ensino Superior e outros órgãos, como secretarias da educação e o próprio MEC.

Neste sentido, as políticas públicas, afinadas às novas demandas da sociedade globalizada, têm direcionado as ações governamentais, visando equipar as escolas com laboratórios de informática e com kits compostos por televisores, vídeos, decodificadores e antenas parabólicas, além de propor ações que possibilitam a inclusão digital da população brasileira.

Por outro lado, o mero aparelhamento das escolas e unidades de ensino não garante a qualidade de EAD, pois essa depende da adequação dos materiais instrucionais às características da modalidade. Sobre a adequação do material de estudo, pode apresentar-se sob a forma de textos impressos, vídeos, programas de TV ou de rádio, CD- room, hipertextos etc., a serem veiculados por diferentes meios, para chegar ao aluno: correios, fax, telefone, rádio, televisão, internet, que são interfaces que apresentam formas diferenciadas de comunicação e interação do usuário.

O sucesso ou fracasso do programa em Educação a distância depende da otimização dos recursos tecnológicos disponíveis, formação de educadores para adequação ao uso pedagógico da tecnologia, da garantia de acesso da população envolvida, bem como da prontidão dos esquemas de manutenção, além, certamente, do entendimento de que EAD é um processo educacional centrado no aluno.

Seção II _____ Caminhos vivenciados nas artes visuais

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha isto ou aquilo.

Paulo Freire

Foi possível criar nessa seção um espaço metodológico, evidenciando duas experiências profissionais em EAD, onde o ambiente de trabalho e de formação foi transformado em um espaço de pensar-fazer-analisar, como um ato de expressão, de experiência colaborativa, de intercâmbio e de cultura.

2.1. Formação e planejamento

Minha experiência em EAD iniciou-se em 2000, em meio às discussões sobre a estruturação e elaboração do Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, juntamente com um grupo de profissionais do Ministério de Educação, da Secretaria de Educação a Distância e de alguns professores da Universidade de Brasília / Faculdade de Educação. O curso foi proposto como um Curso de Extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede pública de Brasília, com o objetivo de estimular o conhecimento sobre a mídia e a capacitação continuada dos professores para uso da tv e do vídeo na prática educativa. Tal projeto visava a atender a demanda do educar com a televisão e o vídeo na sala de aula. Na ocasião, o Governo Federal instalou várias antenas parabólicas em diversas escolas do território

nacional, para que o professor, tendo acesso à programação, tivesse opção de escolher o que melhor contribuísse com sua prática educativa, com opção de gravar a programação e, assim, construir um acervo de filmes, programas didáticos e promover debates.

Nesse Curso, colaborei, em parceria com outros professores, do *Módulo II - TV/vídeo* no ensino das Artes -, com análise, sugestões de possibilidades pedagógicas dos vídeos, da série Impressionismo, produzida pela TV Escola, que pudessem auxiliar o arte-educador na sua prática.

Também participei da Tutoria, no mesmo curso, por duas edições. À época, a tutoria dava suporte pedagógico ao cursista, esclarecendo dúvidas pelo telefone ou presencialmente, no plantão diário da central de tutoria localizada no campus da Universidade de Brasília.

No ano de 2004, surgiu a primeira possibilidade de fazer um curso de formação de tutores em arte-educação para o Curso Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - elaborado pelo GAPEDIA. Esse primeiro curso foi de pós-graduação, lato sensu, com carga horária de 480 horas e duração de 38 semanas. Foi utilizada a plataforma do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação¹⁴. O curso foi oferecido aos professores da Educação Básica de todas as áreas de conhecimento, em todo o Brasil. Esse o momento de formação da autora desta dissertação coincide com o interesse de ter a paisagem natural e urbana como elemento motivador para o projeto interdisciplinar proposto como conclusão do curso.

A partir da segunda edição, o curso - Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - objetiva promover a formação de professores para o planejamento e implementação de projetos interdisciplinares, que visem a contribuir para a articulação da educação em arte com a educação geral.

¹⁴ AVA – Eproinfo, disponível em: <http://www.eproinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2007.

Há dois anos neste projeto piloto, trabalhando como arte-educadora na tutoria, tive a oportunidade de estudar o conteúdo proposto¹⁵ e constatar a dificuldade de operacionalização da proposta triangular, no que diz respeito aos eixos norteadores da prática educativa e, principalmente, à leitura da imagem, pois nem todos os professores tutores são arte-educadores, o que impõe a necessidade de ampliar o projeto norteador dessa ação pedagógica.

Agora, vivenciando a terceira edição dessa pós-graduação, tive a oportunidade de discutir, em reunião com a coordenação, sobre a possibilidade de levar à prática a proposta triangular de forma mais abrangente, ou seja, a leitura da imagem protagonizada pelo educando que, de paciente é promovido a agente, neste processo de construção de conhecimento, pois sua leitura é construída a partir do seu universo simbólico, do seu campo cognitivo e de suas emoções.

Essa atividade se concretizou como um Festival de Arte, que culminou com a exposição dos trabalhos dos alunos no site - <http://arteduca.unb.br/galeria->, e com a abertura de dois fóruns: *Contextualização e a leitura crítica da produção artística* e *Galeria Arteduca - produção artística*. O primeiro, destinado à discussão do contexto cultural - histórico do Modernismo e a leitura de obras; e o segundo, à análise crítica da produção artística. Nesses fóruns, os alunos tiveram livre arbítrio na participação, isto é, poderiam interagir livremente nos fóruns propostos, expressando suas reflexões sobre o conteúdo estudado e postando seus exercícios visuais, acompanhados de textos críticos, caso assim desejassem.

No Fórum nº 2, - *Galeria Arteduca - produção artística*, o objetivo implícito era escolher alguns exercícios elaborados pelos alunos para criarmos uma galeria na web. Neste sentido, foi proposto como critério de escolha dos exercícios de criação visual, no momento da ação pedagógica, a análise da produção artística do educando, tendo, como recursos materiais, todas as ferramentas disponibilizadas, pela mídia (software e internet).

¹⁵ Grade curricular Arteduca – Edição 2006, disponível em: <http://arteduca.unb.br/cursos/arteduca-arte-educacao-e-tecnologias-contemporaneas-2006/>. Acesso em: 23 de mar.2007.

2.2. Registros do fórum - Galeria Arteduca - produção artística Módulo 5 - Proposta Triangular - Festival Arteduca¹⁶.

Juntamente com os exercícios visuais que se seguem, serão apresentados os textos críticos, desenvolvidos pelos educandos, tendo como motivação e, ao mesmo tempo, dando continuidade aos estudos realizados nos módulos anteriores, principalmente o Módulo 3, que tratou da construção da identidade nacional, partindo da Semana de 1922. Neste, ressaltou-se como força configuradora da arte, além do domínio subjetivo na criação artística, a idéia e ações de valorização das manifestações de brasilidade. No Módulo 4, de Sheila Campelo, a ênfase esteve no ensino da arte na perspectiva da Proposta Triangular. Nesse estudo, a autora propõe que se trabalhe com as três ações mentais e sensorialmente exigidas no ensino da arte, quais sejam: o fazer artístico; a leitura da obra e a contextualização.

Entende-se que o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, na adequação da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico. O fazer consciente e informado torna possível a experiência estética em arte.

Na mediação do fórum nº 2, Galeria Arteduca - produção artística no curso de pós-graduação - Arteduca -, solicitou-se aos educandos que refletissem e registrassem a leitura crítica de sua produção. Desta forma, a mediadora disponibilizou parâmetros norteadores para a leitura, partindo do princípio de que “a atenção que damos para entender, apreender o sentido de uma imagem, está direcionada ao plano de conteúdo, um tema ou vários temas que são explorados pelo artista na obra, juntamente com o plano de expressão, que é a sintaxe visual (cor, linha, textura, contrastes)”. (Re: Fórum nº2: [Galeria Arteduca](#) - produção artística, por Leci Maria Augusto - 9 dezembro 2006, 11h: 47min.).

A opção pelos termos plano de conteúdo e plano de expressão se deu, porque nos interessa a compreensão da imagem como representação visual e porque os termos fazem

¹⁶ Para conhecer o Curso de Arte Educação de Tecnologias Contemporâneas. Disponível em: <http://arteduca.unb.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=636&parent=30944>. Acesso em: 03 mar. 2007.

referência ao modo como as imagens se materializam, quer dizer, o plano de expressão se materializa pelos formantes eidéticos, topológicos e cromáticos, sejam as imagens figurativas ou abstratas. Essa divisão foi expressa na semiótica visual, no artigo “Semiótica Figurativa e Semiótica Plástica”, por Algirdas Julien Greimas (1984), porém, existem outras dicotomias similares, como, por exemplo, conteúdo e forma.

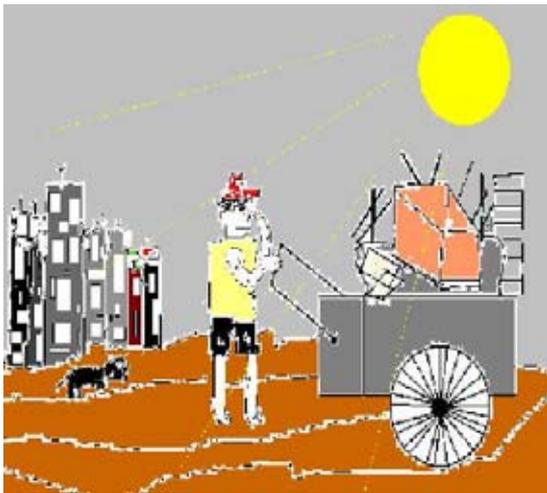


Figura 06 - Lilian. *O Catador de Papel*, 2006.

Olá pessoal, segue minha obra. G3, Deuzani, Silvia, Jucilene, Rita e Lilian. (Fórum nº2: Galeria Arteduca - produção artística, por Lilian Monteiro – terça, 5 de dezembro 2006, 22h: 21min.).

A idéia é trazer as questões sociais, contextualizando os problemas sociais, na sociedade contemporânea. Utilizamos o *paint*, um programa de simples manuseio e que oferece alguns recursos para produção artística. Do conteúdo estudado, o desenho faz uma alusão aos trabalhadores retratados na pintura de Portinari.

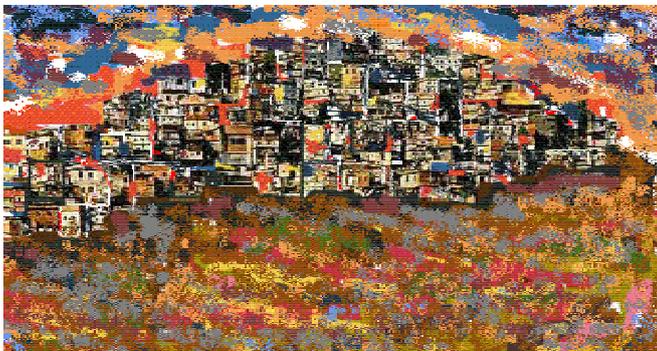


Figura 07 – Rejane, *O Morro*, 2006.

A obra escolhida por meu grupo para estudo foi o Samba (1925), de Di Cavalcanti. Após algumas interferências na obra, consegui realizar no paint e *photoshop* o trabalho "O Morro", que estabelece com a obra analisada uma relação associada ao plano de conteúdo. Di Cavalcanti trabalha com temáticas ligadas ao cotidiano popular: favelas, malandros, sambas, boêmios e prostitutas. Em 1925 o samba era uma expressão popular marginalizada, assim como a favela e suas manifestações culturais ainda o são. "O Morro" apresenta cores vibrantes que causa forte impacto visual, com características expressionistas, foi realizado a partir de uma fotografia recortada e remontada de uma favela.

(Re: Fórum nº2: sala 05- grupo 03 Análise de "O Morro", por Rejane Araujo de Oliveira - segunda, 11 dezembro 2006, 19h: 10min.).

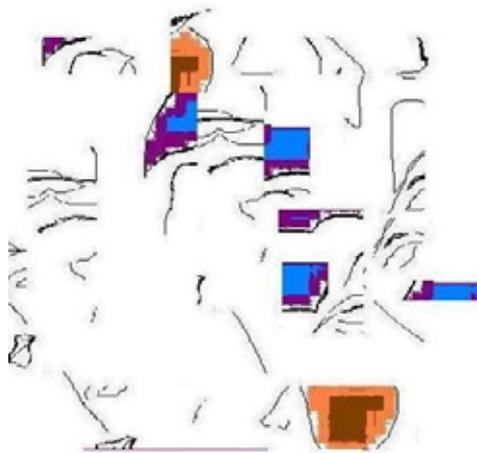


Figura 08 – Sandra, *Interferência 0,5*, 2006.

Oi Leci! Vamos lá: Desconstrução, reutilização, elaboração. Construção de algumas novas formas a partir das linhas básicas da obra do Di Cavalcanti. Reconstrói e transmite leveza e despreocupação da curiosidade através das linhas que parecem ser caminhos de busca. E as áreas com cores transmitem alegria e um repouso ao olhar, como se fossem os oásis. Os trabalhos estão relacionados somente ao plano de expressão. A desconstrução é uma metodologia de busca.

(Re: Sala 3 - G2 – Sandra, por Sandra Teixeira – sábado, 9 dezembro 2006, 23h:55min.).



Figura 09 – Rosimar, *Vendedor de Frutas*, 2006.

Ao realizar a minha produção artística, procurei visualizar as características do Modernismo na obra de Tarsila, tanto em aspectos gerais como específicos da obra escolhida.

Fiz relações entre o plano de conteúdo com o tema e o plano de expressão, usando cores fortes primárias secundárias e terciárias. Ainda no plano de conteúdo, procurei representar a brasilidade da bandeira, na lateral direita, e costumes culturais como tradições de festas de São João e com a festa de iemanjá. As frutas representando a característica climática e a miscigenação com a presença do negro, mulato e europeu. Um trilho representa a mecanização da época, estilizado por linhas que cortam a obra dividindo-a em lado abstrato da cultura e seus símbolos e do outro, o povo brasileiro na representação da força que movimenta o Brasil. Concluindo assim, que a brasilidade está na junção de algo que não é objeto, pátria, cultura e tradições, com o que no modernismo foi muito bem representado, o brasileiro de várias nações.

(Re: Fórum nº2: Galeria Arteduca - produção artística, Rosimar Camarinha - domingo, 10 dezembro 2006, 19h: 30min).



Figura 10 - Ana, *A cor do gesto*, 2006.

O gesto aqui é citado não apenas quando explícito através de largas pinceladas, cores excessivas, expressivas gesticulações, mas falo também do gesto de pintar mais calmo. Quando falamos em gestualidade logo nos vem a cabeça o excesso de ações explícitas, mas e as ações implícitas? Essa vontade inigualável de pintar, do excesso, traduzida quase em forma a beira de uma explosão, também está presente nas pinturas mais minuciosas, que nos passam uma calma e uma serenidade incrível, mas o gesto vem implícito através da cor. A cor é capaz de traduzir o gesto mesmo quando ela não tiver uma gestualidade explícita.

Nos meus trabalhos, o gesto é completamente evidente, mas esse excesso é controlado pela cor, que o torna ora extremamente explosivo, ora sereno. A cor me dá o subsídio de controlar e transmitir o que quero passar. O gesto é trazido não só pela cor, mas pela linha, onde estas se formam horizontais, verticais, diagonais, às vezes surgindo semitriângulos, quadrados, círculos, que se dissolvem em manchas e dando até a ilusão de uma tridimensionalidade. E isso pode ocorrer intencionalmente, ou por simples

fruto do acaso. Esse mundo pictórico nos transmite a pulsação da vida e o seu interior, causando a sensação de algo inatingível, quase espiritual”.

(Re: Fórum nº 2: Galeria Arteduca - produção artística, por Ana Cláudia Sanches - domingo, 17 dezembro 2006, 11h: 47min.).



Figura 11- Roseli, *Abanação*, 2006.

Após fazer a contextualização histórica da década de 20 para a 1ª etapa do módulo 4, um trecho desencadeou a idéia da criação da minha obra modernista: “Após o advento da República, o país assiste a um processo de desenvolvimento industrial e crescimento da produção cafeeira, situados especialmente no Estado de São Paulo.”

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist05c.htm>

Considerei o fato de SP, na década de 20, desejar se apresentar como estado brasileiro símbolo de modernidade e brasilidade e hoje em dia, o café, estar tão em alta. Assim sendo, escolhi como tema o café, por considerá-lo como uma das raízes da nossa nacionalidade e a partir daí tentei criar minha "obra modernista". Pensei: “O café e o brasileiro, de longa data, vivem uma relação muito intensa e atualmente voltou a ganhar mais força”.

Como passei o ano de 2006 fotografando uma região cafeeira que fica no interior do estado de São Paulo, resolvi fazer algumas interferências em duas das minhas fotografias utilizando o PAINT (foi a primeira vez que utilizei esse recurso) e então criei uma nova versão do tema café.

Analisando o resultado do meu próprio trabalho:

Apresentou características modernistas no que se refere a uma criação mais livre, inovadora, vinculada à realidade e ao cotidiano brasileiro. Utilização de cores vibrantes, deformação da figura para ressaltar o sentimento de “sustentação”(expressionismo). Tentei mostrar várias faces da figura ao mesmo tempo e a utilização de formas geométricas (cubismo).

Procurei destacar a “Abanação” no galho do pé de café, pensando em transmitir o sentimento de “sustentação” do fruto do trabalho do próprio abanador e a “sustentação” do café, até hoje, como um produto tão importante para nosso país, que desde longa data caiu no gosto do povo e se espalhou pelo mundo (valorização do que é nosso).

(Re: Fórum nº2: Galeria Arteduca - produção artística, por Roseli Fernandes Bruni – segunda, 11 dezembro 2006, 22h: 51min).



Figura 12 - Verônica, *Cerâmicas de uma comunidade de Turmalina*, 2006.

Segue minha “obra”. É um trabalho feito a partir de uma fotografia minha + *photoshop*.

A foto foi feita no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, uma das regiões mais pobres do mundo, do ponto de vista material e, paradoxalmente, riquíssima do ponto de vista cultural. Entre suas riquezas culturais, temos o trabalho em barro, normalmente feito pelas mulheres. Entre elas, encontramos artistas famosas com obras exportadas para o mundo todo, como D. Isabel, famosa por suas bonecas de barro e Lira Marques, por suas máscaras de barro.

As cores da bandeira, que aparecem nos potes é uma alusão ao modernismo e pretende dar a idéia, trazida por eles, de um derramamento de identidade nacional. Os potes trazem a cor da terra e, de dentro deles saem às cores da nossa identidade, para serem espalhadas.

(Re: minha produção artística, por Verônica Mendes Pereira - quinta, 14 dezembro 2006, 13h: 58min).

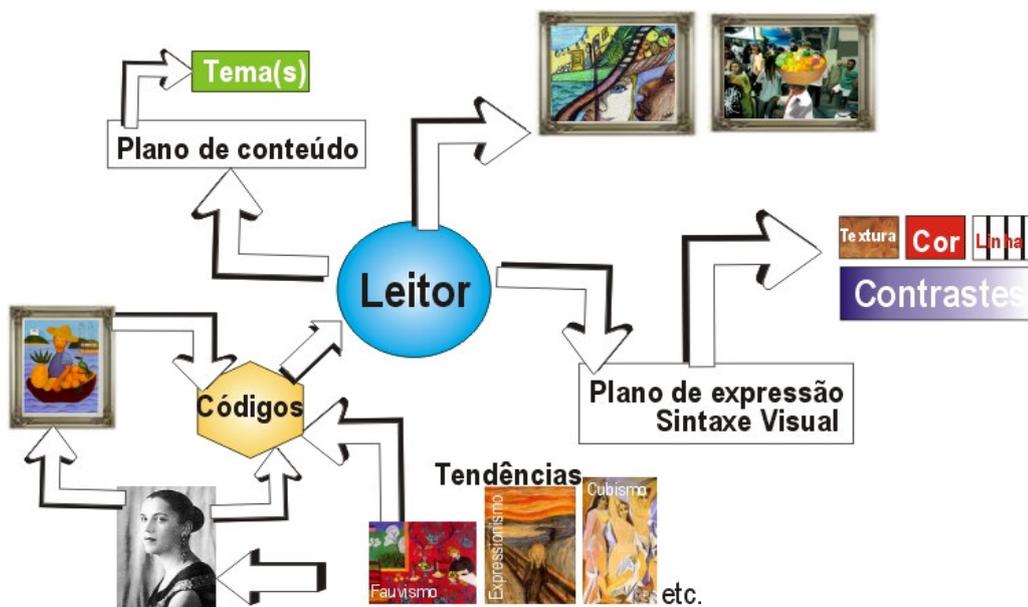


Figura 13 - Rosimar, *Mapa conceitual 1*, 2006.

O desenho apresentado pela aluna, como resumo das experiências vivenciadas na atividade proposta, possibilita entender que a prática educativa mediatizada pela experiência do indivíduo no mundo, influenciada pela cultura e pela linguagem, resulta em conhecimento. Barbosa (2005, p. 12) ressalta que “trata-se de uma experiência com o mundo empírico”, isso significa que a experiência do meu corpo no mundo possibilita a elaboração dos significados. Como disse John Dewey¹⁷: “Antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos ou idéias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes” (DEWEY apud BARBOSA, 1982, p.31). Por outro lado, essa imagem (figura 13), pode tornar-se, futuramente, um recurso pedagógico auxiliar no entendimento da leitura da imagem.

O currículo orientado numa perspectiva crítica, em que ação-reflexão-ação se colocam como atitudes que possibilitem ultrapassar o conhecimento de senso comum, deve ser construído a partir do *continuum experiencial deweyniano*, baseado em experiências significativas” e que, na prática educativa, pode-se transformar em conhecimentos novos, a partir do diálogo com as experiências anteriores agradáveis, que ofereçam um desdobramento para novas experiências e ações significativas futuras.

John Dewey (1979, p. 23-44) formulou uma filosofia educacional empírica, com aplicação de um método em situações de aprendizagem, caracterizado por ele como “continuum experiencial”. Considerou o novo conhecimento como fruto da reflexão sobre a experiência, continuamente repensada e reconstruída. Para o autor, toda experiência em curso faz uso das experiências anteriores e futuras. Este é o princípio da continuidade proposto. Neste sentido, acordando com Maria Elisabeth de Almeida, “é necessário que as experiências tenham significado educativo e motivem os alunos para o fazer e o aprender”(ALMEIDA, 2000, p. 50), e, assim, as atividades educativas possam conduzir ao crescimento do educando.

¹⁷ Ana Mae cita o livro de John Dewey. *Democracy and education*, p. 233, em um texto esclarecedor sobre a influência de Dewey na Educação Brasileira através do pensamento e ações de Anísio Teixeira.

Por outro lado, a reflexão crítica sobre a prática, incluindo os docentes e discentes que participaram do Festival Arteduca nos fóruns, torna-se uma necessidade diante do constante movimento de aprender e ensinar ao qual estamos submetidos, considerando, como Paulo Freire, que somos seres históricos e inacabados. Sendo assim, a reflexão crítica sobre a prática, “se torna uma exigência da relação Teoria /Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Logo, é possível concluir como construção teórica dessa ação educativa - Festival Arteduca, fundamentada, sobretudo, na Proposta de Ana Mae que “a metodologia utilizada para leitura de uma obra de arte varia de acordo com o conhecimento do professor” (BARBOSA, 1991, p. 19). Portanto, é uma prerrogativa do professor. Ademais, segundo Paulo Freire, a reflexão crítica sobre a prática “se torna uma exigência da relação Teoria /Prática” (1996, p. 22). O esquema abaixo (figura 14) representa a síntese reflexiva, extraída da prática, que, conseqüentemente, norteará a formulação de uma proposta metodológica para leitura da imagem para arte-educação em rede. Entende-se que as ações, que são frutos das experiências empíricas significativas, possibilitam a reflexão repensada e reconstruída continuamente, como demonstra o esquema abaixo, fundamentado na teoria educativa empírica de John Dewey.

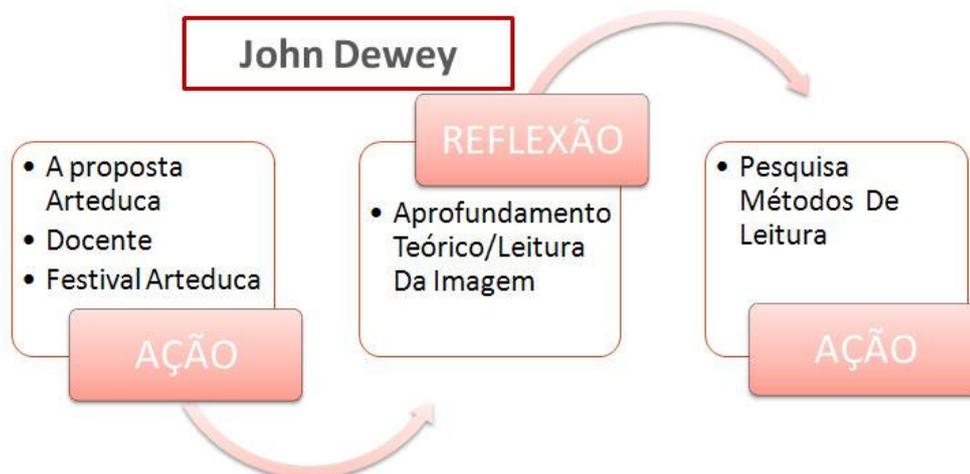


Figura 14- Augusto, *Mapa conceitual 2*, 2007.

2.3. Educação de Jovem e Adulto- EJA/EAD – Artes Visuais

Essa experiência com EJA/EAD está mencionada nesta dissertação por ser considerada parte importante da estratégia para desenvolvimento da proposta de unidade de conteúdo, que será apresentada na Seção III, visto que a experiência possibilitou manipulação, adequação, desenvolvimento e produção de recursos educacionais digitais para ambientes de aprendizagem a distância.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pela Subsecretaria de Educação de Jovens e Adultos, elaborou um projeto que visava à implementação do Curso Supletivo a Distância, para Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que atendessem ao segundo e terceiro segmentos, o que corresponde a todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este projeto é parte de um programa intitulado *Educação Sem Fronteiras*, cujo objetivo é a inclusão de pessoas que se encontravam excluídas do processo educativo, em função da dificuldade de encontrarem tempo e lugar para desenvolvimento acadêmico.

O projeto iniciou-se em 2005, oferecendo as disciplinas que atendessem a todas as séries do terceiro segmento de EJA, ou seja, as disciplinas referentes ao ensino médio. O projeto de Artes Visuais do terceiro segmento de EJA foi elaborado por Antonio Biancho Filho, que sistematizou o programa, tendo, com referências, o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS).

Em 2006, já fazendo parte do corpo docente deste Centro de Educação a Distância, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (CEAD/SEEDF), iniciei a implementação do projeto de Artes Visuais, para todas as séries do segundo segmento de EJA, equivalente às séries do ensino fundamental.

O curso está sendo veiculado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na plataforma *e-proinfo*, via internet, pelo endereço <http://www.eproinfo.mec.gov.br>.

Tendo como referência a Proposta Triangular, o programa de Artes Visuais para o segundo segmento foi pensado e desenvolvido de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - temas transversais -, Ensino Fundamental, a LDB 9394/96 e alguns conteúdos de História da Arte, escolhidos de forma que subsidiassem a aprendizagem no terceiro segmento, haja vista a adaptação do currículo do EJA à realidade do educando. O programa objetiva possibilitar a motivação e o interesse dos educandos na continuidade do estudo em Artes Visuais, tanto no entendimento e valorização cultural e individual, quanto no conhecimento da linguagem visual para o fazer artístico e no interesse pela leitura da imagem. Para Ana Mae, a “arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual”. (BARBOSA, 2005, p. 99).

Visando à contribuição com o processo de ensino - aprendizagem, pensou-se, também, no *design* instrucional como elemento motivador. Neste sentido, um novo modelo vem sendo pesquisado pelo corpo docente do CEAD/SEEDF, para transformar os módulos em hipertexto compatível com a plataforma *e-proinfo*.

Didaticamente, o curso de arte se desenvolve durante sete semanas e contempla atividades de leitura de textos, discussão coletiva das questões propostas para o fórum, pesquisa na web, atividades de criação artística com uso de *softwares* e leitura de imagem. No final das sete semanas, o estudante é submetido a dois tipos de avaliação, a interação no ambiente e uma prova presencial. Essa prova é uma obrigatoriedade burocrática da legislação vigente, que exige um número específico de horas de ensino presencial para essa modalidade. Se não fosse uma exigência institucional, poderíamos adotar outras formas de avaliação, como, por exemplo, os modelos aplicados *on line*, conjugadas com a auto-avaliação.

Para o curso de Artes visuais do Segundo Segmento em EJA/SEEDF, algumas ferramentas do ambiente foram selecionadas com o objetivo de integrar as atividades propostas nos cursos, em um único espaço do AVA- módulo / módulo atividade e facilitar a navegação do educando. As atividades solicitadas no curso são de dois tipos, as individuais, de reflexão e expressão do conteúdo, e as do tipo colaborativas, que são desenvolvidas no fórum, coletivamente. Busca-se, com isso, propiciar a interatividade síncrona e assíncrona na construção de saberes.

Para Educação de Jovens e Adultos, a EAD pode representar a superação da exclusão educacional, na medida em que o tempo e o espaço, que eram fatores que competiam com outras atividades, principalmente as de subsistência, são superados. E, neste sentido, são vencidas as barreiras geográficas, físicas e temporais que impedem a aproximação com o conhecimento.

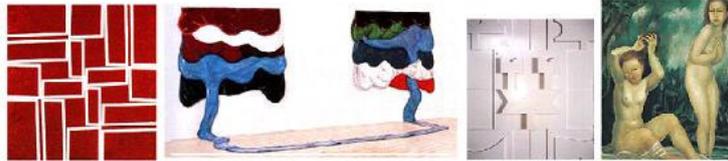
A experiência em EJA tem oferecido desafios nesta modalidade que precisam ser superados na interação, no ambiente de aprendizagem, pois contribuem para elevar os índices de abandono do curso, neste segmento, a saber: a criação de atividades que possibilitem a aprendizagem colaborativa, estímulo à interação, pesquisa e reflexão crítica, como fatores que colaboram para o desenvolvimento da autonomia.

Como exemplo das atividades desenvolvidas para este o Curso de Artes Visuais do Segundo Segmento de Educação de Jovens e Adultos, segue a figura 15, disponível em: <http://www.eproinfo.mec.gov.br>.

COR

A luz bate na pele das coisas gerando essa membrana película chamada cor. às vezes elas parecem vir de dentro das coisas: As cores dos lápis de cor. Linguagem. Para que haja vermelho é preciso muito branco. As cores se transformam quando se encostam. Laranja, rosa, cor-de-laranja, cor-de-rosa. Amanhecer. As cores costumam arder antes de esvanecer. Quando esfriam, o espaço entre elas e as coisas diminui. E borram quando transbordam. Os verdes maduram cedo. As luzes apagam preto. As cores começam azuis dentro dos casulos brancos. Flores para elas."

Arnaldo Antunes



Atividade 01

No texto acima, o poeta chama atenção de algumas qualidades da cor.

ARTE-AFRÔ BRASILEIRA

Rubem Valentim

(Nasceu em 9 de fevereiro de 1942, em Salvador, Brasil.)

"A pintura de Valentim - um dos maiores artistas representantes da cultura afro-brasileira - demonstra, na primeira metade dos anos de 1950, influências parisienses. Em seguida o artista começa a desenvolver um vocabulário plástico diverso. Por inclinação ideológica, ele vai buscar - por volta de 1955 e 1956 - na cultura popular afro-brasileira a emblemática que norteará seu trabalho até o fim da vida, figurando em obras bidimensionais, em relevos e em objetos. Ele emprega signos enraizados na cultura afro-brasileira e na cultura baiana, elementos ligados a valores míticos profundos dessa cultura, reelaborando-os em chave construtivista".



Figura 15 - Augusto, páginas do curso de Artes Visuais 5ª e 6ª séries- EJA, 2006 .

As experiências descritas nessa seção foram vividas e estão em “processo de vivenciação”, como diz Lucimar Bello Frange (1995, p. 116).

Esse espaço de pensar-fazer-analisar o ensino da arte como um ato de conhecimento, através das experiências descritas, me conduziram a outras questões. Uma das quais, relacionada ao interesse de conhecer e estudar modelos de objeto de aprendizagem (multimeios didáticos) adequado para EAD em arte, nos dois segmentos. E a segunda questão surge da necessidade de aproximação investigativa com a área de crítica e história da arte, em atendimento ao objeto de estudo, que é a proposição de uma unidade de conteúdo que o educando (professor) possa refletir sobre imagem e leituras. Neste sentido, a seção que se segue é mais do que uma necessidade de aproximação teórica e investigativa, mas, antes de tudo, é uma aproximação com a imagem, a obra, em um processo de construção do conhecimento permanente.

Seção III _____ Unidade de conteúdo: Imagens, Leitores e Leituras

A visão não é nada sem um certo uso do olhar. Cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, que ele é o agente de um certo tipo de síntese, mas, a menos que por definição nominal se reserve a palavra espaço para designar a síntese visual, não se pode recusar ao tato a especialidade no sentido de apreensão das coexistências.

Merleau-Ponty

O objetivo dessa seção é propor uma unidade de conteúdo para a leitura da imagem na educação em arte a distância. Ao pensar essa unidade de conteúdo, procurou-se refletir sobre algumas dimensões da imagem, visto que se apresentam cada vez mais diversificadas quanto à natureza e à função. A intenção desta proposta de unidade de conteúdo não é traçar um modelo conclusivo de leitura, mas possibilitar um exemplo que poderá vir a ser veiculado no curso Arte, Educação e Tecnologia Contemporâneas, como subsídio para aplicação da Proposta Triangular, adotada interativamente no AVA, deste curso a distância.

De acordo com Ana Mae Barbosa, “a metodologia utilizada para leitura de uma obra de arte varia de acordo com o conhecimento do professor” (BARBOSA, 1991, p. 19). Neste sentido, entende-se relevante o contato do educando com algumas reflexões críticas, para que a leitura da imagem contribua com a formação continuada do professor e se torne um instrumento pedagógico capaz de intermediar um diálogo criativo e crítico entre a sensibilidade, a percepção e a representação, na prática educativa.

3.1. Imagem

*“Eu sou a consciência da paisagem que se pensa em mim”
Cézanne.*

De acordo com Alfredo Bosi “a maioria absoluta das informações que o homem recebe vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual” (BOSI, 1988, p. 65). No entanto, ao contrário da palavra, as imagens não possuem uma ciência, uma gramática, um suporte próprio que as expliquem por elas mesmas, tornando-as, segundo Lucia Santaella e Winfried Nöth (1997), próprias, para o estudo interdisciplinar, tendo, na história da arte, na crítica da arte, nas teorias sociológicas e antropológicas, na semiótica, entre outras ciências, suportes que podem elucidar seu significado.

Os autores dividem as imagens em dois domínios, o das representações visuais - como a pintura, a escultura, o desenho, a gravura, o cinema-, que são objetos da cultura, signos que representam o universo visual, e o imaterial - que são as imagens que surgem das nossas mentes, como as fantasias e as visões. Ressaltam que o processo de evolução das imagens se caracteriza segundo três paradigmas:

1- O paradigma pré-fotográfico - são as imagens produzidas artesanalmente, dependentes da habilidade manual e da imaginação criadora em plasmar o visível e o invisível nas formas bi e tridimensionais. Neste paradigma, estão incluídos a pintura, a escultura, o desenho e a gravura.

2- O paradigma fotográfico – refere-se às imagens produzidas por técnicas óticas de formação de imagem, a partir da captação física do objeto e da emissão luminosa. Exige a presença física do objeto e uma máquina de registro. Neste modelo, estão a fotografia, o cinema, a TV e o vídeo, que são a expressão máxima da morfogênese do modelo. As imagens da TV e do cinema têm um forte grau de realidade (o que a pessoa está vendo é mais do que parece ser). Essa proximidade das imagens, tanto do cinema quanto da televisão, tem uma configuração muito próxima da realidade, o que explica, em parte, que as imagens são, às vezes, mais fortes do que o texto, e seus efeitos na recepção ocasionam até mudanças dos

comportamentos, reprodução de falas, etc, principalmente nas pessoas que não têm tradição da escrita e da leitura.

3- O paradigma pós-fotográfico - são as imagens produzidas por uma matriz numérica e visualizadas sobre uma tela de vídeo, projeção em diferentes suportes ou por impressão, ou seja, as imagens infográficas. “O suporte das imagens sintéticas não é mais matérico como na produção artesanal, nem físico-químico e maquínico, como na morfogênese ótica, mas resulta do casamento entre o computador e uma tela de vídeo, mediados, ambos, por uma série de cálculos” (SANTAELLA & NÖTH, 1997, p. 166). Estas imagens, compostas de pixels, permitem ser retrabalhadas em constante metamorfose.

3.1.1. Pintura- paradigma pré-fotográfico

“A característica básica do modo de produção artesanal está na realidade matérica das imagens, quer dizer, na proeminência com que a fisicalidade dos suportes, substâncias e instrumentos utilizados impõem sua presença” (SANTAELLA & NÖTH, 1997, p. 163). Na pintura, como em outras imagens artesanais, a intenção é figurar. Nesta figuração, o artista utiliza um suporte que é, ao mesmo tempo, meio de transmissão e de armazenamento da imagem, sendo a imagem o resultado da visão e da imaginação criadora, executada por pincéis, que podemos considerar prolongamento dos seus dedos, juntamente com a gama de tons possibilitada pela manipulação cromática das tintas de sua palheta.

Ao longo da História da Arte Ocidental, o ato de pintar percorreu longo caminho de experimentação. Inicia-se no Paleolítico, como a “versão” de expressão humana mais remota. Na Antigüidade Clássica, os pintores tinham plena convicção de que aprendiam pela observação atenta da natureza, mesmo sabendo que a observação, por si só, não bastava para

aprender o ofício. De acordo com Gombrich (1986), nesta mesma época, acontece a conquista da ilusão pela arte e conseqüente discussão sobre a imitação, mimese.

Na visão medieval, a produção da imagem é resultado de uma visão de mundo reproduzida pelo artista em suas telas. Essa visão é a sua verdade, que a arte procura ilustrar, segundo princípios que não têm compromisso com a realidade natural e externa das coisas.

A produção artística está relacionada à iconografia cristã.



Figura 16 - Gentile de Fabriano, *A Anunciação* (retábulo), Pinacoteca do Vaticano.

Para Erwin Panofsky (1991, p. 82), “os artistas podiam empregar os motivos dos relevos e as estátuas clássicas, mas nenhum espírito medieval podia conceber a arqueologia clássica”. O olhar medieval estava fundamentado no conceito judaico-cristão, e a arte clássica era pagã. Conseqüentemente, logo que a Idade Medieval estabeleceu seus padrões de civilização, elaborou seus próprios modelos de expressão.

O Renascimento subverte o olhar medieval, resultado de uma mudança que transforma radicalmente o quadro histórico e social. O olhar renascentista tem um modelo – a natureza. Para imitá-la, seria necessário um olhar capaz de conhecê-la, a partir da investigação científica. O tratado de Leon Battista Alberti, *De Pictura* (1435)¹⁸, descreve o método teórico

¹⁸ ABERTI, De pictura, tradução de Jean-Louis Schefer, (Macula Dédale, 1992 apud COUCHOT, 2003, p. 28).

e prático da perspectiva de projeção central, recorre à matemática e à ótica para a pintura. De acordo com Couchot (2003, p. 28), Alberti propõe aos pintores regras geométricas simples para construção da pirâmide visual, que ligam os olhos às coisas e definem o ponto de fuga do horizonte das linhas perpendiculares ao plano do quadro. O pintor dispõe o “intersector” - dispositivo criado por Alberti para auxiliar o pintor a circunscrever o motivo que deseja desenhar e que serve para medir, captar, com precisão, o contorno dos objetos que irão configurar a imagem na superfície bidimensional.

De acordo com Michael Baxandall (1991), o olhar renascentista era treinado e se comprazia com o reconhecimento e decifração de códigos simbólicos, metáforas e analogias presentes nas cenas representadas.



Figura 17 - Botticelli, *Anunciação à Virgem Maria*, 1489-90. Têmpera s/ madeira. Galeria degli Uffizi, Florença



(detalhe)

Na obra “*Anunciação à Virgem Maria*”, Sandro Botticelle (1445-1510) segue a antiga tradição. Representa a Virgem surpreendida em suas orações pelo arcanjo Gabriel. O anjo ajoelhado, a Virgem de pé num movimento de *contraposto*. Ela estende as mãos, a mão direita em gesto de bênção em direção ao anjo que acabou de descer. Uma paisagem ampla descortina-se atrás do anjo, vista através de um portal aberto na parede do aposento em que a Virgem recebe o mensageiro. Uma árvore alta posiciona-se contígua à porta e à paisagem ao

fundo. A árvore é elemento simbólico importante em diversas culturas, e a associação do símbolo arbóreo com a renovação foi recorrente no pensamento cristão durante o Renascimento.

Nesse retábulo, é razoável considerar que a árvore esteja relacionada ao conceito de árvore da vida, cujos "frutos dariam a vida eterna" (HOLANDA, 2000, p. 184), e a Anunciação significa renovação da aliança entre Deus e a humanidade. O tema é importante na teologia cristã e representa o momento de apogeu da história da salvação, é, também, para a vida de Maria, momento crucial de representação, onde seus dotes naturais foram recompensados, seu destino, traçado e seu poderio como co-redentora, justificado.

A paisagem é idealizada e o tema ressalta a iconografia Mariana que, provavelmente, tenha sido desenvolvido e baseado em descrições poéticas ou textos religiosos, os quais representavam um modelo tradicional para o tema que se resume no papel da Virgem na redenção da humanidade.

Em meados do século XIX, surge a arte moderna. Em Paris, no "Salon des Refusés", os artistas rompem com os cânones oficiais e desenvolvem outra forma de pintura, desordenada. Desligam-se definitivamente do fundamento cultural greco-romano que havia sido ponto de referência no Ocidente desde o Renascimento. Várias modificações se operaram na configuração da imagem: a busca da sensação visual pelos impressionistas, o abandono dos quadros monumentais, sobretudo dos temas mitológicos e históricos, permitindo uma renovação temática. Predomina, então, a ênfase na importância do motivo, na velocidade de execução e a busca pelo olhar direto à natureza – instante de prazer visual através da pintura ao ar livre. O artista, através de sua subjetividade, deixa-se emocionar. Prevalece a impressão, que desencadeou a grande ruptura com o padrão acadêmico- neoclássico, e a arte convoca o espectador a trabalhar o olhar, convidando-o a participar, na recomposição dos coloridos, a partir da síntese ótica da retina.

Na primeira metade do século XX, as Vanguardas Europeias surgem como uma nova proposta de elaboração do objeto artístico, possibilitando o enfoque na autonomização do objeto, com ênfase nos elementos lingüísticos: forma plástica, cor e espaço. Durante o século, o quadro é uma ruptura com os modelos anteriores, cujo objetivo, que se estendeu de Paul Cézanne (1839-1906) a Pieter Mondrian (1872-1944), foi a ruptura da dependência da imagem aos objetos do mundo exterior. Abandona-se completamente a relação mão-olho.

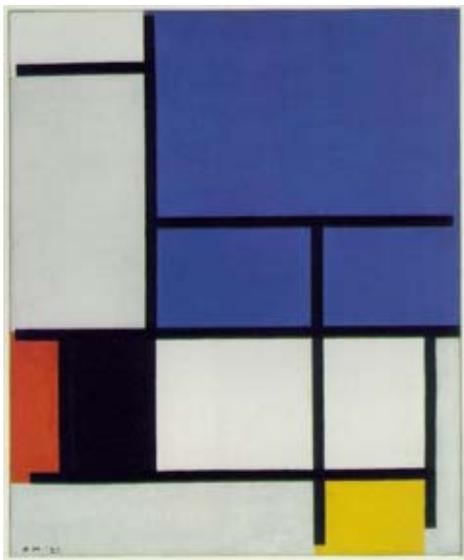


Figura 18– Mondrian, *Composição com amplo azul plano, vermelho, preto, amarelo e cinza*, 1921. Óleo sobre tela. Dallas Museu de Arte.

Sobre esta questão, José Ortega y Gasset (1999) fala que o objeto artístico só pode assim ser considerado se se distanciar do real. A fruição estética é incompatível com o humano, com a realidade vivida.

O artista moderno rompe com a realidade, deforma-a, desumaniza-a. Cria figuras insólitas com as quais não se pode tratar humanamente. Cria objetos estéticos que proporcionam emoções secundárias. O aspecto humano é destruído através da fuga, da evasão dos sentimentos pessoais. Para o autor, a vivência é humana; a contemplação é estética. A arte deve inverter a perspectiva habitual, desconstruir a hierarquia sob o ponto de vista humano.

Figuras e paixões humanas fazem parte da experiência humana. Até meados do século XIX, e nele, sobretudo, a arte era o meio de produção que provocava a imersão nesses

sentimentos, na medida em que era real. Ou seja, “não é arte, mas sim extrato da vida” (GASSET, 1999, p. 29).

A operação de desumanização da arte impõe, em relação ao objeto artístico, um tratamento diferenciado. Há nelas sentimentos e paixões, mas num universo predominantemente estético.

Toda arte nova resulta compreensível e adquire certa dose de grandeza quando se interpreta como um ensaio de criar puerilidade num mundo velho. Outros estilos obrigavam a que se os pusesse em conexão com os dramáticos movimentos sociais e políticos ou então com as profundas correntes filosóficas ou religiosas. O novo estilo, pelo contrário, solicita, imediatamente, ser aproximado ao triunfo dos esportes e jogos.

(GASSET, 1999, p. 80-81).



Figura 19 – Cézanne, *The Garden at Les Lauves*. 1906. Óleo sobre tela, 65.4 x 80.9 cm. Coleção Phillips, Washington.

No início do século XX, o Cubismo foi o primeiro movimento a romper com as leis da perspectiva central, tais como foram praticadas desde a Renascença. Neste movimento, o objeto não tem mais a forma absoluta, a pintura não descreve mais a aparência visual do objeto, a imagem não passa mais por um centro organizador, esta terá tantas formas quantos forem os planos de projeção. O objeto, tendo várias formas, passa a ter vários planos de significação.

“A função do pintor não é mais rerepresentar o mundo, substituindo o que está ausente pela imagem, mas apresentar o mundo tal qual foi projetado e fraturado sobre a tela”

(COUCHOT, 2003, p. 52). Neste sentido, o sistema figurativo passa da representação à apresentação.

Em 1910, Wassily Kandinsky (1866-1944) pintou sua primeira improvisação, completamente despojada de referência externa. Abandonando seu passado figurativo, dá início ao rabisco intencional, como a criança representa o mundo percebido. O que o pintor pretende analisar é a origem, a estrutura primária da operação estética que, segundo teorias psicológicas, vão para o inconsciente quando a criança começa a racionalizar.



Figura 20 - Wassily Kandinsky, *Composição Clara*, 1942. Óleo S/ tela; 73,0 X 92,3 cm. Museu da Arte Contemporânea, São Paulo.

No período entre guerras, a pintura abstrata que, no movimento holandês - De Stijl -, teve Mondrian como importante representante, considerou a eliminação do expressivo e do emocional em benefício do geométrico construtivo.

É com De Stijl, entretanto, que a opção analítica assumiu suas proporções mais radicais, quando a obra de arte se estrutura a partir da redução da infinita variedade do universo visível a um número de elementos invariantes. Os artistas empregavam os signos invariantes como caracteres primitivos, transferindo para o campo da arte a utopia de uma língua universal e objetiva como um cálculo matemático, rigorosamente dedutivo.

(SANTAELLA&NÖTH, 1997, p.182).

Para os autores, na pintura abstrata, o artista desprezou o mundo visível, criando formas sem referências no mundo real, que não transmitiam nada fora do universo da obra. Iniciada por Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963) e levado ao extremo

por Kasimir Malevic (1878 - 1935), Kandinsky e Mondrian, a obra, desprovida de qualquer conteúdo expressivo e simbólico, avançou ainda alguns passos em direção a uma operação exclusivamente sintática.

A partir dos anos cinquenta, a pesquisa abstrata ganha maturidade, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, manifestando-se no Expressionismo Abstrato, que suplanta o De Stijl e suas variantes, o Tachismo, o action paint, que referem-se às formas geométricas frias, a ação do gesto expressivo, à ação corporal e à rapidez de execução. Estes movimentos têm em comum o fato se interessarem por formas visuais que as técnicas óticas da fotografia e do cinema não podem engendrar.



Figura 21 - Andy Warhol, *Marilyn Monroe, Orange*, 1967.

Com o desenvolvimento da automatização de técnicas, consequência da evolução industrial na reprodução, a produção de imagens e na explosão da cultura de massa, os processos artísticos, principalmente a partir da Pop-art, começam a apresentar processos de hibridização de meios na criação artística, especialmente os meios fotográficos e pictóricos.

A hibridização é, ainda hoje, um fenômeno recorrente em quadros, vídeos instalações e em paisagens sígnicas, onde as imagens interpenetram-se no cotidiano.

3.1.2 Fotografia – paradigma fotográfico

Até meados do século XIX, o processo de manufatura da imagem era essencialmente artesanal, envolvendo, preferencialmente, o uso das mãos que imprimiam marcas sobre diferentes suportes. Algo que adquiria um ritmo lento, cuidadoso, produzido um a um, e que, ainda, carregava, no seu interior, as marcas do seu produtor.

Décadas após a invenção da litogravura, a fotografia representou mais um salto. Em 1839, anunciou-se, em Paris, que o artista francês Louis Jacques Mande Daguerre (1789-1851) havia inventado um processo de fixar imagens num papel especial. Foram mais dez anos de experiências e pesquisas para se chegar a esse resultado, que não apresentava grande precisão e nem permitia que se fizessem cópias. Em função disso, outros pesquisadores foram aperfeiçoando o invento até produzirem o que conhecemos hoje por fotografia.

Na perspectiva Renascentista, a obra era executada pelo conjunto mão-olho. “Com a fotografia, a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho que espreita por uma objetiva”, afirma Walter Benjamin (1997, p. 76).



Figura 22- Verger. *Canudos*, 1946, fotografia, Bahia.

O caráter mais revolucionário dessa invenção, em relação às imagens artesanais, foi a possibilidade da reprodução infinita a partir de uma matriz, o negativo. Benjamin, filósofo alemão, um dos representantes da Escola de Frankfurt, ao referir-se à fotografia, problematizou a reprodução técnica da obra de arte, discutindo sua autenticidade que, a partir da reprodutibilidade técnica, perde sua “aura”, sua existência única, no lugar em que se encontra. Diz o autor: “Poderia caracterizar-se a técnica de reprodução dizendo que liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição. Ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar de ocorrência única a ocorrência em massa”. (BENJAMIN, 1992, p. 79).

A arte, assim, emancipa-se de sua existência colada no ritual e ganha uma nova função, de caráter mais político. Pela primeira vez na história do mundo, a mesma imagem podia ser vista por milhares de pessoas. Em relação à pintura, esse fato é inédito, pois ela, inicialmente, era vista somente no local onde residia. Com a invenção da câmara, trazendo a possibilidade da reprodução da pintura, desfaz-se a unicidade de sua imagem e seu significado se altera, diversifica-se de acordo com o contexto em que é vista.

A invenção da fotografia (imagem estática) viabilizou pesquisas no sentido de buscar novo meio de reprodução da imagem em movimento. No final do século XIX, foi descoberto o princípio básico de como isso funcionaria: se várias fotos de uma pessoa correndo, por exemplo, passassem rapidamente diante dos olhos, o que se veria seria a pessoa movimentando-se. Muitas tentativas foram feitas na Europa e nos Estados Unidos e, somente em 1890, Thomas Edson (1847-19310) criou um aparelho de uso individual, chamado cinestocópico, no qual se podia assistir à projeção de um filme, através de um visor (Fiest, 1996). Este invento foi aperfeiçoado pelos franceses, irmãos Louis (1864-1948) e Auguste (1862-1954) Lumière, com a criação do cinematógrafo, aparelho movido a manivelas, que projetava as imagens numa tela, sem saltos nem interrupções e que podia ser visto por várias pessoas ao mesmo tempo. Neste primeiro momento, o filme era apresentado sem som e sem

cor. Na sala de exibição, sempre havia um músico que auxiliava na criação do clima que a cena sugeria.

Trinta e dois anos depois, o cinema ganha voz na fala de Al Johnson, representando o protagonista no filme - O cantor de jazz - e, em 1930, ganha cor e passa pela experiência da terceira dimensão e do cinemascope, um processo que utiliza lentes especiais para projetar o filme em tela de grandes dimensões. A partir da década de 1950, o cinema se difunde para o mundo e é considerado o primeiro meio de cultura de massa transnacional.

3.1.3. Ciberespaço- paradigma pós-fotográfico

Com a entrada em cena das novas tecnologias de comunicação e informação, presenciamos a mais profunda transformação no que se refere à forma de produção de imagens e da própria compreensão do que é uma imagem. Constituídas de um sistema eletrônico que modifica as formas de criação, geração, transmissão e percepção, as imagens resultam, como foi dito anteriormente, da união entre o computador e uma tela de projeção, ambos mediados por uma série de operações numéricas, modelos abstratos, programas. São as imagens da terceira geração, chamadas de imagens síntese. Estas imagens deixaram de ser um fenômeno local para se transformar em global, universal, constituindo-se como parte de uma construção coletiva.

Venturelli complementa que:

A natureza da Arte Computacional está profundamente relacionada com a ciência e a tecnologia deste século. Compactua e realiza o sonho de se criar uma geometria no movimento, onde a forma se completa no tempo, ou seja, a visualização na arte da quarta dimensão. A partir desse momento passamos a compartilhar o mesmo tempo e o mesmo corpo...¹⁹

¹⁹Laboratório de Imagem e Som. Disponível em: <http://www.suzeteventurelli.ida.unb.br/lis/lis.html>. Acesso em 10 de fevereiro de 2007.



Figura 23 - Venturelli, *Mundo 2*, computação gráfica, 2005.

As técnicas de síntese não propõem mais uma representação do real, mas uma simulação.

Para a autora, “uma das características fundamentais da arte computacional é a interação que ela pode provocar entre a obra e o espectador” (VENTURELLI, 2004, p. 74). No contexto da história da arte, segundo Venturelli, pode-se admitir que a interação tem suas bases conceituais nos *Happenings*, nas *performances* e em outros movimentos dos anos 60, como, por exemplo, nas obras dos brasileiros Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980), que solicitavam a colaboração do espectador na obra. “Melhor dizendo, os espectadores participavam da produção de significados e sentidos” (VENTURELLI, 2004, p. 75).

Sobre o espectador dessa imagem, Venturelli considera:

Mesmo se ignorarmos o contexto no qual foi criada, ela tem capacidade de construir um conceito de espectador, um espectador que faz parte dela mesma, que se considera presente na obra. O espectador interativo não se encontra externo à obra, como dissemos, mas como um de seus elementos; ele é pensado para ela. Pode-se dizer, ainda, que quando desenvolvida na internet, a arte se insere num não-espaço e se torna um espaço sem lugar. Podemos dizer, ainda, que ao mesmo tempo ela está em todos os lugares e ocupa toda a dimensão da rede de computadores.

(VENTURELLI, 2004, p. 158-9).

Estas mudanças que se operaram nos processos de produção das imagens provocaram transformações na natureza humana. Alteraram a forma de percepção do mundo, do próprio homem e do processo de produção de conhecimento e suas interações com o mundo.

A imagem numérica, no que concerne à educação do público, do apreciador - embora continue sendo educado perceptivamente pelas imagens textual, sonora, do cinema, da televisão, das mídias impressas -, possibilita interação com os dados visuais, sonoros e textuais e modifica a natureza da relação homem-obra. O público é convidado a participar da produção e distribuição da informação, “o Artista e o público são intimados a partilhar a mesma hora” (COUCHOT, 2003, p. 157) e o mesmo espaço sensível, através dos dados informacionais, e essa interatividade contínua e ininterrupta garante a natureza metamórfica da produção artística. Ainda de acordo com Couchot (2003), a imagem numérica rompe com a relação imagem-objeto-sujeito. A imagem, aquilo que vemos, não é mais a projeção ótica de um objeto, é a projeção de cálculos, expressão da linguagem de programação. As técnicas de síntese propõem a simulação do objeto e não a representação do real.

As obras na cibercultura são testemunhos artísticos de processos coletivos de criação e os resultados de suas criações são obras em fluxo, obras em processo, obras metamórficas, ou mesmo obras acontecimentos, pouco adequadas à conservação e ao armazenamento.

3.2. Leitores e leituras

Un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo.

Jorge Larrosa.

Eu leio, tu lê, ele lê...

O que é um texto? Uma obra de arte é um texto?

De acordo com a semiótica discursiva, elaborada por Algirdas Julien Greimas (1908-1992), o texto representa sua unidade fundamental, visto que pode ser entendido como toda e qualquer unidade de sentido num código dado. Para cada texto, seja ele visual, verbal, audiovisual, sonoro, pressupõe-se um sistema compreensível, convencional dentro de uma determinada coletividade.

O texto também pode ser entendido como um tecido. A palavra texto provém do latim - *texere* -, quer dizer *tecer*, como um tecido, cujas tramas supõem-se formar de outros textos, histórias, filmes. Isso quer dizer intertextualidade.

De acordo com Omar Calabrese,

A noção de intertextualidade provém de diferentes campos da semiótica literária e, em geral, define um conjunto de capacidades, pressupostas no leitor e evocadas mais ou menos explicitamente num texto, que concerne algumas histórias condensadas, já produzidas numa cultura por algum autor (ou melhor ainda, por algum texto) anterior.

(CALABRESE, 1993, p. 39).

No dicionário de semiótica, A. J. Greimas / J. Courtés afirmam que o conceito de intertextualidade foi introduzido por Mikhail Bakhtin, e que o mesmo despertou grande interesse no Ocidente. Ainda de acordo com os autores, “as imprecisões desse conceito deram margem, entretanto, a extrapolações diversas, indo ora até a descoberta de uma intertextualidade no interior de um mesmo texto (em razão das transformações de conteúdo que nele se produzem)”. (GREIMAS / COURTÉS, 1979, p. 242).

O texto então não é somente um texto, pode ser também contexto para outros textos. Isso faz pensar em diálogo. No dicionário, é uma fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos. É também sinônimo de conversa, contato entre duas pessoas em busca de um acordo (Houaiss, 2001). Também podemos pensar em dialogicidade entre os sujeitos, suas vivências e suas emoções; entre os textos da mesma cultura, que se instalam no interior de

cada texto e os definem e entre os leitores. Portanto, pode-se admitir que um texto circunscreva diversas significações.

Abaixo seguem exemplos de relações intertextuais.

Bienal

Desmaterializando a obra de arte do fim do milênio
Faço um quadro com moléculas de hidrogênio
Fios de pentelho de um velho armênio
Cuspe de mosca, pão dormido, asa de barata torta

Teu conceito parece, à primeira vista,
Um barroco figurativo neo-expressionista
Com pitadas de arte nouveau pós-surrealista
Ao cabo da revalorização da natureza morta

(...)

Com a graça de Deus e Basquiá
Nova York, me espere que eu vou já
Picharei com dendê de vatapá
Uma psicodélica baiana
Misturarei anáguas de viúva
Com tampinhas de pepsi e fanta uva
Um penico com água da última chuva,
Ampolas de injeção de penicilina

Desmaterializando a matéria
Com a arte pulsando na artéria
Boto fogo no gelo da Sibéria
Faço até cair neve em Teresina
Com o clarão do raio da siribrina
Desintegro o poder da bactéria

Com o clarão do raio da siribrina
Desintegro o poder da bactéria²⁰

Na música, os compositores fazem alusão à fragmentação provocada pela sociedade da informação, abordam diversos assuntos, temas evocados por outros autores e obras, em diferentes épocas. Nos quadros abaixo, a intertextualidade manifesta-se no plano de conteúdo, visto que os artistas utilizam diferentes linguagens para expressão.

²⁰ Trecho da Composição, *Bienal*, de Zeca Baleiro e Zé Ramalho, (anexo 02).

“Todo texto é absorção e transformação de outros textos”
Julia Kristeva



Figura 24- Michelangelo Merisi, Caravaggio, *Baco enfermo*, óleo sobre tela c.1593, Galeria Borghese, Roma.



Figura 25- Cindy Sherman, *Baco*, fotografia, c. de 1980.

Como romper com a leitura dogmática, instrumental, que nos conduz à significação do tipo estímulo-resposta, ou instrução programada?

Ao observar o mapa conceitual, na página seguinte (figura 26), pode-se perceber a dinâmica de como uma leitura pode ser construída, ou seja, a busca do sentido pode ser construída no diálogo que se estabelece entre sujeito e objeto, durante a atividade interpretativa. Quanto mais abrangente for a análise, mais se complexifica o objeto analisado e o próprio pensamento do leitor.

Ainda tendo como referência o mapa conceitual, compreende-se que os processos de significação acolhem leituras plurais. A cada novo leitor, uma nova ordem de relações se estabelece. No entanto, como foi dito anteriormente, o leitor deve conhecer o código de representação do objeto em análise.

Nessa unidade de conteúdo, sugere-se que a leitura se processe a partir de uma descrição do objeto observado ou criado, e que o leitor, compreendendo a imagem como

representação visual, utilize seus conhecimentos sobre a sintaxe da linguagem visual, quer dizer, o plano de expressão, empreendendo uma leitura formalista, e observe o plano de conteúdo, os temas. Da relação entre o plano de expressão e o plano de conteúdo, inscreve-se o estatuto de poeticidade da obra, conforme expressa a semiótica plástica.

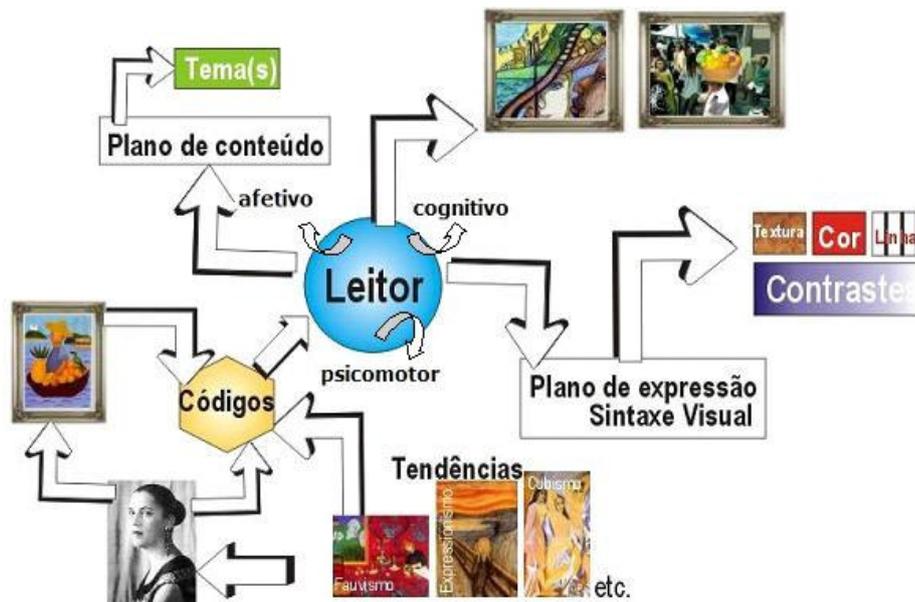


Figura 26 – Apropriação da Figura 13 - Rosimar, *Mapa conceitual 1*, 2006.

Segundo Lucia Santaella (2005), a descrição como método de investigação “era tida como um modo de conhecimento inferior, como uma definição imperfeita. (...) para a fenomenologia, a descrição é o único método de aproximação daquilo que se dá, tal como se dá”. (SANTAELLA, 2005, p. 292). De acordo com A. J. Greimas / J. Courtés, a conceituação da palavra parte de seu aspecto metalingüístico, isto é, “o termo descrição, é considerado como capaz de designar um processo, uma atividade que consiste na construção de uma linguagem descritiva (de uma metalinguagem)” (1979, p. 111). Neste sentido, a descrição permite tornar visíveis os processos de estruturação da obra, como se o analista reconstruísse os traços, percorrendo as ações do artista ao fazer a obra.

Na leitura não há uma verdade absoluta. Essa não existe mais em nenhuma área do conhecimento. Vejamos a obra de Magritte, o artista inscreve abaixo do desenho - *Ceci n'est pas une pipe*, percebe-se que o sentido não está dado, não há imediaticidade de significação. O que há é um estranhamento por desencadear outras significações, já que a frase nega o que vemos.



Figura 27 - René Magritte, *The Treason of Images*, 1948.

A arte, como área de conhecimento e linguagem simbólica, possibilita o amadurecimento das sensações, das emoções, da intuição e do próprio pensamento, mediado pelo binômio crítico arte-educação, que pode ampliar e restabelecer vínculos individuais que reforçam politicamente o coletivo cultural, quer seja na escola ou fora dela.

No ensino das artes visuais, em função dos aspectos estéticos e comunicacionais do objeto artístico, a leitura da imagem torna-se fundamental na compreensão do objeto e no enriquecimento do processo de formação cultural do aluno. Para tal, a leitura da imagem como atividade de pesquisa e experimentação prática deve pautar-se no caráter transdisciplinar da arte.

Ao propor um estudo transdisciplinar²¹ para leitura da imagem, considera-se que o objeto artístico permite novas configurações e incorpora novos significados, tanto no momento da produção quanto na fruição. Neste sentido, a abordagem transdisciplinar possibilita o trabalho em interfaces com outras disciplinas, a superação de fronteiras, a

²¹ NICOLESCU, Basarab. Carta da transdisciplinaridade, (anexo 03).

migração do conceito de um campo do saber para outro, permanente questionamento sobre o objeto ou fatos, além da própria unificação do conhecimento acerca do objeto. Segundo Domingues:

Vale dizer que não se trata da divisão de um mesmo objeto entre (inter) disciplinas diferentes (multi), cada qual resguardando suas fronteiras e ficando (em maior ou menor grau) intocadas. Trata-se, de uma interação dinâmica contemplando processos de auto-regulação e de retroalimentação e não de uma integração ou anexação pura e simples.

(DOMINGES, 2001, p. 18).

Giulio Carlo Argan e Maurizio Fagiolo (1992), no livro *Guia de História da Arte*, consideraram, nos estudos modernos de História da Arte, a possibilidade de utilização de metodologias, baseadas em alguns autores como precursores e sugerem os métodos que serão expostos a seguir:

Entende-se por **método formalista** aquele que parte da teoria da pura visibilidade, isto é, aquilo que, no plano interpretativo, o que o autor quis representar tem o mesmo sentido daquilo que se vê. Como exemplo, a obra de Rafael, ao representar “Nossa Senhora com o Menino”, em uma paisagem. Nesse caso, os sentimentos são aqueles despertados por qualquer outra obra que evoque o mesmo tema ali representado. Linhas, nuances suaves, texturas e outros elementos têm um sentido universal de interpretação, considerados na configuração. O perigo desta interpretação é a fixação do significado em outras culturas, cujos sinais podem ser até antagônicos.

Os autores indicam Heinrich Wölfflin (1996) como representante dessa metodologia. Sua teoria baseia-se em cinco conceitos fundamentais de representação, a saber: Linear e pictórico; Plano e profundidade; Forma fechada e forma aberta; Pluralidade e unidade e Clareza e obscuridade.

De acordo com Alfredo Bosi (2001), Wölfflin trabalha na linha de “especulação histórico-formal: a partir de estudos sobre a Renascença e o Barroco, firmou-se no seu espírito a hipótese de que há princípios estruturais vigentes na produção de artes plásticas”. (BOSI,

2001, p. 39). O que o autor quer dizer é que, no linear, os traços são contínuos e, no pictórico, há manchas de cor e mutação de luz, caracterizando a diferença visual entre o estilo Clássico e o Barroco. Como exemplo, os quadros que se seguem.



Figura 28 - Jacob Jordaens (1593-1678). *A Queda do Homem*. Museum of Fine Arts, Budapest.



Figura 29- Hieronymus Bosch (1450- 1516), *O Jardim das Delícias - Triptych of Garden of Earthly Delights*. Óleo sobre tela, central: 220 x 195 cm, laterais: 220 x 97 cm. Museu do Prado, Madrid.

O **método sociológico** estuda a obra inserida na realidade social, considerando aspectos políticos e econômicos, e o artista como parte integrante da sociedade. Em certos

períodos, a atividade artística esteve condicionada ao centro de poder; em outros, os artistas tiveram mais autonomia. Para estudo deste método, indica-se Arnould Hauser (1972). Sobre o Classicismo dos *Quinhentos*, segundo Hauser (1972), a arte é a tradução dos valores e ideais da aristocracia conservadora.

O **método iconológico** foi desenvolvido principalmente por E. Panofsky (1991) e por Aby Warburg. Nas artes figurativas, considera-se o assunto em primeiro lugar, depois, a convenção dos dados culturais que definem o tema.

O **método estruturalista** parte do princípio de que a arte é comunicação, estando ligada à linguagem. Considera o conceito de sinal como dado válido para todos os fenômenos artísticos, mediante a determinação de códigos. Atribui ao estudioso da arte a função da decodificação das mensagens por sinais, que são significantes. No método, o espectador não é passivo, ou seja, participa na tomada de consciência da criatividade da obra. Neste método, estão estudos semiológicos e da lingüística estrutural.

Argan e Fagiolo (1992) apontam outros estudos na linha da psicologia da visão, como os estudos Rudolf Arnheim e outros da psicologia da gestalt. O livro *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*, de Arnheim (1986), é indicado para subsidiar a descrição das obras, quanto aos elementos visuais de composição.

Sobre o desenvolvimento da capacidade de leitura da imagem, Ana Mae ressalta que “poderia ser desenvolvida através de diferentes teorias da imagem e também da relação entre imagem e cognição” (1991, p. 24). Neste sentido, podemos afirmar que as metodologias indicadas para leitura da imagem não são um fim em si mesmas, mas podem subsidiar um estudo cultural multiperspectívico, utilizando uma ampla gama de estratégias críticas para interpretar ou desconstruir o objeto em exame. Aplicando essa noção à interpretação cultural, quanto mais perspectiva de interpretação se utiliza numa produção cultural, mais abrangente poderá ser a leitura.

Na obra de arte, o artista oferece aos olhos do espectador uma apreciação imagética produzida por um sujeito num determinado tempo e lugar. O contexto é estabelecido segundo uma determinada visão de mundo. A atribuição dos significados será feita por outros homens que terão outras histórias particulares de vida. Neste sentido, objetividade e subjetividade juntam-se na apropriação de significado. Na imagem artística, não há um só olhar, podem-se construir diversos modos de produção de sentido, modos de abordar a obra, métodos que, quando utilizados na educação em arte, contribuem para o entendimento de como o significado é construído.

A figura abaixo apresenta uma síntese da formulação da proposta teórico-metodológica, anteriormente descrita, para a leitura de imagem para arte-educação em rede.

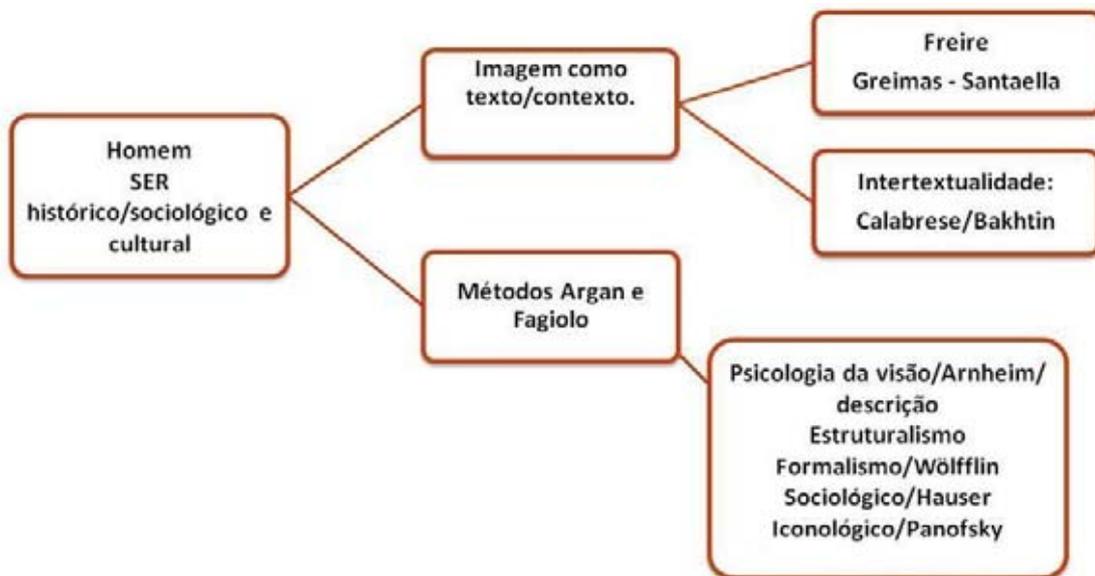


Figura 30 – Augusto, *síntese teórica- metodológica*, 2007

Na prática educativa, a leitura da mensagem visual, especificamente da obra de arte, depende da habilidade do educador na escolha de procedimentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento de competência para a leitura crítica da obra e do mundo.

3.3. Objeto de aprendizagem

O ensino da arte não pode ser eficaz se não se tem uma idéia correta de para que serve a arte e o que versa.

Arnheim

Entendendo-se que um dos desafios importantes da arte-educação em rede é o de integrar o trabalho empírico da Proposta Triangular ao ambiente virtual de aprendizagem, essa seção constitui-se neste desafio de adequação do conteúdo proposto para a leitura da imagem, o módulo – Dimensões da Imagem: Leitores e Leituras aos recursos disponíveis no ambiente moodle, ambiente que hospeda o curso Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas.

Para buscar o entrelaçamento das três ações de cunho artístico, apresentadas na Proposta, quer seja, contextualizar, ler imagem e fazer arte, o ambiente virtual deve proporcionar condições físicas para que esta discussão se realize.

No ensino presencial, são muito comuns as práticas psico-corporais - musicalização, relaxamento, livre associação de idéias e palavras - serem utilizadas como estímulos à sensibilização para iniciar determinados conteúdos. Na educação a distância em arte, devido à impossibilidade desses procedimentos se realizarem como no ensino presencial, o *design* instrucional, quase cumprindo este papel de estímulo à participação, colabora e influencia na aprendizagem, despertando interesse do educando na atividade, cumprindo papel de agente sensibilizador.

A leitura da imagem em ambiente virtual, como mediadora de diferentes níveis de percepção e ação, é testemunha do processo civilizatório atual. Assim sendo, torna-se fator fundamental para o ensino da arte o conhecimento de instrumentos didáticos, interativos e colaborativos que contribuam para que a leitura da imagem possa se realizar como construção coletiva do saber. Isso porque acredita-se que os seres humanos, em processos colaborativos de aprendizagem, ampliam seus conhecimentos e suas capacidades imaginativas e criativas, aperfeiçoam as relações intersubjetivas pela escuta, oportunizam a substituição de idéias na aprendizagem de novos conceitos, construídos pelas interferências, a partir dos parceiros.

De acordo com Rosamaria de Medeiros Arnt (2007), o ser humano precisa ser afetado em sua totalidade. “A maneira de trabalhar privilegiando a inteireza humana está definida no educar para o sentipensar, formando no caminho do amor, do compromisso com a tarefa e entusiasmo pela ação iniciada”. (MORAES e TORRE apud ARNT, 2007, p. 188). Rosamaria Arnt ainda afirma que:

sentipensar é um termo criado pelo Prof. Saturnino de La Torre, em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona. Indica o processo mediante o qual “colocamos para trabalhar, conjuntamente, o pensamento e o sentimento. (...) é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar”.

(ARNT, 2007, p. 188)

Para Valente, as mudanças na educação são lentas e quase imperceptíveis. O que se almeja é uma mudança de paradigma, no qual a “educação deixe de ser baseada na transmissão de informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento” (VALENTE, 1999, p. 30).

Neste sentido, com todo o desenvolvimento da infra-estrutura da telecomunicação mundial, e a Internet sendo utilizada como uma nova tecnologia de educação a distância, oferecer um curso através desse meio, muitas coisas impõem. Primeiramente, acredita-se que o professor-tutor ou autor tem papel fundamental na mediação, na organização das informações que vão trafegar no ambiente, no decorrer do curso. Pode-se dizer que um dos objetivos de um curso a

distância é criar uma comunidade em que todos se sintam parte e, dessa forma, tenham satisfação. Ao mesmo tempo, é imprescindível que se desenvolvam sentimentos de comprometimento com o processo de aprendizagem do grupo como um todo.

Alfredo Matta (2003) ressalva que a EAD, pedagogicamente, tem-se desenvolvido em várias linhas e abordagens, desde aquelas que se apresentam em formato instrucional, baseadas em soluções sistêmicas prontas e fechadas, até as abertas, colaborativas e comunitárias. Seguindo a opção de uma linha de mediação do tipo aberta e colaborativa.

Para elaboração do módulo/conteúdo²², ou seja, de uma forma de apresentação e organização do texto para estudo, criamos uma versão impressa, que estará disponível no AVA. Futuramente, pretendemos trabalhar para que o hipertexto seja o modelo adotado no curso. Para Pierre Lévy (1993), hipertexto é conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos completos que podem ser eles mesmos hipertextos.

Para desenvolvimento da atividade no AVA, elaborou-se uma seqüência de atividades, pondo em prática algumas ferramentas disponíveis no ambiente virtual do arteduca.

Como atividade do tipo 01, indica-se o uso do fórum - um fórum de debate, que é uma área na qual se pode manter discussões assíncronas na Internet, usualmente, sem necessitar de nenhum recurso extra, além do próprio navegador. Normalmente, existe uma pessoa responsável pela publicação dos assuntos a serem discutidos, de tal forma que o conhecimento será construído por meio da participação dos usuários.

Como atividade do tipo 02, indica-se o uso da ferramenta *wiki* – Essa ferramenta propicia ao educando a possibilidade de realização coletiva e colaborativa de produção e edição de texto, com completa autonomia. Propõe-se que a atividade seja desenvolvida com um grupo de no máximo dez alunos.

²² O módulo impresso - Dimensões da Imagem: Leitores e leituras.

3.3.1 – Atividades

1-Atividade de fórum- **Prazer em conhecê-los.**

Olá!

Gostaríamos de conhecê-los um pouco melhor. Nossa primeira atividade tem por objetivo dar os primeiros passos em direção à formação de nosso grupo de aprendizagem.

Iremos interagir bastante nesses próximos dias. Dessa forma, é importante que possamos nos apresentar e contar um pouco mais sobre nossas trajetórias pessoais e profissionais, nossos interesses e expectativas. Essa apresentação ocorrerá nesse Fórum.

Esperamos por vocês!

Bjs

2-Atividade fórum – Reflexão

Querido (a) Cursista!

Iniciaremos nossa discussão tendo como fundamento a leitura do módulo – Dimensões da Imagem: Leitores e Leituras.

Após a leitura, você deverá expressar, livremente, sua opinião sobre o que leu no texto, ressaltando suas experiências sobre os aspectos teórico-metodológicos e conceitos que foram abordados.

Em seguida, formaremos equipes para decidir a escolha de uma imagem e, em equipe, aplicar uma metodologia de leitura, justificando- a.

Bom trabalho!!

Bjs

3 - Atividade de fórum- Corpo suporte de imagens - debate

Querido (a) Estudante,

O corpo é a identidade do homem. Durante séculos esta identidade esteve associada a valores morais e éticos. Hoje, o corpo se transformou num instrumento de afirmação pessoal. Exibido e consumido como linguagem, transformado, é expressão de si mesmo, destituído de pudor e inibição. Mais do que a representação de ideal de beleza, passa a ser suporte de diferentes linguagens não-verbais e instrumento de transgressão sociocultural.

- Faça uma reflexão, individualmente, sobre as condições de uso da pintura corporal expressa nas imagens e registre sua opinião no fórum.



fotografias, corpos, web

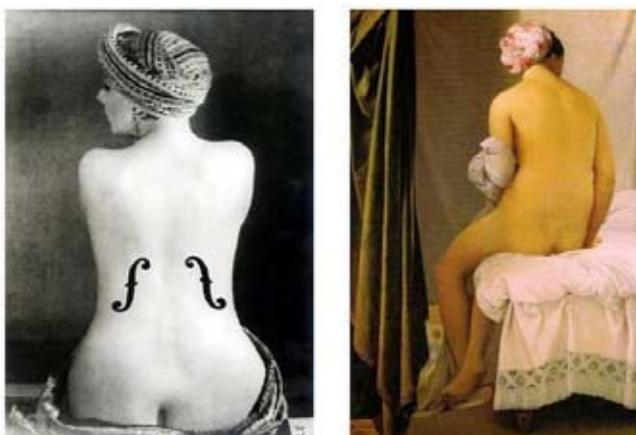
(figura-31)

Bom trabalho!!

4 - Atividade wiki 01- Produção Colaborativa de texto crítico

Olá !

Observe as figuras abaixo. O que vemos? Vemos um fenômeno constitutivo da produção do sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens. Relembrando o que você leu no módulo, faça sua reflexão, ou seja, uma “escavação” sobre o que você vê e contribua com o texto colaborativo.



Man Ray, Le violon d'Ingres

Jean D. August Ingres, La Baigneuse

(figura-32)

Bjs, Bom trabalho!

5 - Atividade wiki 02- Produção Colaborativa de texto crítico

Querido (a) estudante,

“... da paisagem (...) se servirá para criar
aos personagens e aos feitos
o ambiente indispensável, porque
sendo entes vivos não podem viver sem ele “.

José Veríssimo

O ambiente físico, desde sempre, é fonte de inspiração e forma de expressão para narrativas e representações poéticas em diversas linguagens. Num dado momento, esse ambiente natural – lugar das criações artísticas, por um viés interdisciplinar, é de grande valor para produção de conhecimento histórico e cultural, pois combina o olhar do artista sobre a realidade em suas dimensões objetiva e subjetiva, a memória individual e coletiva, além dos processos materiais e simbólicos.

Observando essas imagens - paisagens compreendidas como contexto em seus múltiplos significados, nas produções artísticas do século XX, qual diálogo pode-se estabelecer entre as imagens? Observe a representação do espaço físico nas obras e as relações que podemos estabelecer nos planos de conteúdo e no plano de expressão.



Sebastião Salgado, fotografia



Spiral Jetty - Rober Smithson, 1970.

(Figura- 33)

Bom trabalho!

Bjs

6 - Atividade wiki 03- Produção Colaborativa de texto crítico- O corpo contemporâneo

Querido (a) cursista,

Podemos perceber que o corpo dá visibilidade à cultura e manifesta as idéias, as crenças, os padrões estéticos, os hábitos e as emoções, valorizados por um determinado grupo sociocultural em uma determinada época. Neste sentido, o corpo é fato histórico das diferentes culturas.

Transformações impostas ao corpo humano para adaptá-lo aos meios de produção, desde a Revolução Industrial até a Revolução da Informação dos dias de hoje, quando o homem aparece desenraizado da carne e dos ossos, em ambiente virtual.

- Nessa reflexão coletiva, parta da descrição dos objetos artísticos e finalize com o significado expresso nos corpos (temas).



stelarc-corpo ausente



Stelarc — o corpo obsoleto

(figura 34)

Visite os sites abaixo:

- 1- STELARC. Disponível em: www.stelarc.va.com.au.
- 2- LABRA Daniela. STELARC: PRÓTESES ROBÓTICAS E O CORPO VAZIO. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/rede/numero/rev-numero6/seisdanilabra>.
- 3-Disponível em: <http://www.janelanaweb.com/digitais/stelarc.html>

Bom Trabalho!

Bjs

7 - Fórum – Ação-reflexão-ação

Querida (o) Cursista,

Neste fórum, realizaremos um debate a respeito de duas das três ações descritas na Proposta Triangular, que é a produção visual e a leitura crítica.

Fundamentaremos nosso debate na produção de vocês. Cada aluno deverá criar e publicar um exercício visual e análise crítica de sua produção.

Para realização e apresentação do seu trabalho, seguiremos os seguintes passos:

- Você poderá utilizar o paint ou qualquer outro *software*, para criação visual.
- Para apresentação do seu trabalho você deverá utilizar o *power point*: slide 1 - identificação pessoal; slide 2- produção artística e título; slide 3, 4,... texto crítico.

Dica: Tutorial do paint (apêndice B)

Bom trabalho!

Bjs

8 - Atividade de avaliação do módulo: Diários de Bordo

Olá pessoal.

Vocês deverão publicar um texto de **avaliação/auto-avaliação**, para que recebam em resposta um parecer da tutoria sobre o desempenho neste Módulo.

Vocês deverão avaliar os seguintes aspectos:

1. O texto do módulo e a estratégia para seu desenvolvimento.
2. O acompanhamento e apoio da tutoria.
3. Farão, também, uma **auto-avaliação da participação de vocês**.

Obrigada pela sua participação, bjs.

Entende-se que esse modelo de atividade pode significar mais uma experiência prazerosa para os alunos. O fazer-pensar arte com tecnologia é permitir que as atividades propostas possam representar um modelo que permita a auto-reflexão na construção coletiva e o esgotamento, dentro do possível, da significação do objeto.

Considerações finais

A dissertação pretendeu ressaltar a relevância da EAD em uma trajetória histórica de difusão e construção de saberes, reconhecendo que a convivência com a arte, sobretudo visual, possibilita a compreensão de outras obras artísticas, literárias, além de ser fonte de referência para o entendimento do processo histórico e sensibilização ou revitalização de emoções e vivências estéticas.

É sabido que a arte avança paralelamente à ciência, à política ou à religião, e seus deslocamentos são semelhantes aos que ocorrem no interior da sociedade. De uma concepção teocêntrica do Universo, na Idade Média, migramos para outra antropocêntrica, na Renascença, enquanto, no mundo moderno, a máquina vai assumindo rapidamente as funções sócio-culturais do homem. Da passagem das duas dimensões medievais - altura /largura: tempo -, passamos na Renascença para três dimensões - altura/largura/profundidade: espaço - e destas para as múltiplas dimensões de hoje – espaço e tempo se constituem uma unidade.

Pode-se assinalar, assim, as diferentes manifestações da arte e, também, a forma como o observador percebe a obra. Se no Renascimento o observador é convidado ao mergulho visual no ponto de fuga, na modernidade, o observador se mistura aos seres e coisas para percebê-la, apreendê-la fenomenologicamente e, por fim, na contemporaneidade, este mesmo observador interage com a obra, a obra não acontece sem a presença dele.

A passagem da figuração para abstração ou do objeto ao conceito, pode-se dizer que não resultou da vontade isolada de um artista ou grupo de artistas. Pois iguais avanços e modificações se manifestam em outros campos da atividade humana – do pensar e do fazer. Há perfeita sincronicidade entre a teoria da relatividade e o cubismo analítico (pode-se até admitir que Braque, Picasso ou Einstein tenham se encontrado um dia.), assim como sabemos da proximidade entre os estudos de Freud e o método “alucinado-crítico” de Dali compor seus

quadros, ou entre o desprestígio das ideologias vigentes e o conceito que deriva na transvanguarda.

A leitura da imagem na educação em arte a distância, por ações, cuja proposta é fazer frente à tendência redutora do ensino, que disciplinariza conteúdos e desqualifica as dimensões subjetivas, como vias de acesso ao conhecimento, pode proporcionar ao educando o desenvolvimento de habilidades e competências de reconhecer que fatores externos repercutiram e ainda repercutem, de modo decisivo, nas tendências artísticas. Por exemplo, que a Pop-art não existiria fora da sociedade de consumo, sendo influenciada pelos meios de comunicação de massa; que o grafite nasceu no metrô novaiorquino antes de ser cooptado para as galerias; que o hiper-realismo é um realismo tipicamente urbano, de base na fotografia.

Só com a operacionalização de metodologias pedagógicas indicadas para leitura da imagem, apropriados à educação a distância em arte, poderá haver efetiva contribuição para ampla difusão do entendimento da produção artística e da leitura crítica da imagem.

Ademais, a presente dissertação considera relevante que a prática pedagógica do professor no contexto em que ele atua seja a referência para os estudos de princípios e teorias sócio-educativas e interculturais. Partindo da reflexão sobre sua ação pedagógica ou sobre seu fazer artístico, dialogando com esses princípios e teorias, o professor pode compreender melhor sua prática e expandi-la, propondo novas perspectivas, caminhos pedagógicos e artísticos significativos.

O ensino da arte contribui positivamente para reflexão/inflexão. Pautado-se no fazer artístico, na contextualização histórica, além de tornar a educação mais participativa e ativa, estimula a observação da narrativa que se processa na imagem.

Considero que é meu dever como profissional, como cidadã e como ser humano, tratar as imagens e suas formas de produção como objeto de investigação na prática educativa e na formação docente, com objetivo de apropriação de suas formas de produção para expressão

artística e leitura crítica do mundo, é uma exigência para construção de um currículo que contribua para repensar a arte na escola e na vida.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *ProInfo: Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério de Educação, SEED, 2000. v. I.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane , (orgs.). *Educação a Distância: Limites e possibilidades*. In: *Educação a Distância*. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES, João Roberto Moreira. *Os aspectos controversos sobre a existência de uma política nacional para a educação a distância no Brasil*. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_65/index.htm. Acesso em: 15 jan. 2007.

_____. *Educação a Distância e as novas tecnologias de Informação e aprendizagem*. Disponível em: <http://engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>. Acesso em: 30 jan. 2007.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARGAN, Giulio Carlo e FAGIOLO Maurizio. *Guia de História da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Docência Transdisciplinar: Em Busca de Novos Princípios Para Ressignificar A Prática Educacional*. 2007. Dissertação de doutorado. Doutorado em Educação: Currículo. Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da Visão Criadora*. 3. ed. São Paulo: Pioneira. Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempo*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Recorte e Colagem: Influências de Dewey no Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora Com/Arte, 1998.

_____. (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

_____. (org.). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BAXANDALL, Michael. *O olhar Renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BENJAMIN, Walter. *Sobre Arte, Técnica. Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

CALABRESE, Omar. *Como se Lê a Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70, 1993.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. *Educação em Arte. Uma Proposta De Formação Continuada Dos Professores De Artes Visuais Por Meio Da Utilização Das Tecnologias De Informação E Comunicação*. 2001. 176 p. Dissertação (mestrado em Arte e Tecnologia) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília.

CHAVES, Eduardo, *Tecnologia na Educação: Conceitos básicos. A EAD: Breve Histórico, 1999*. Disponível em: <http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino%20a%20Distancia>. Acesso em: 9 jan. 2007.

CLARK. Kenneth. *Paisagem e Arte*. Lisboa: Editora Ulisseia, 1961.

COUCHOT, Edmond. *A Tecnologia na Arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

COUTINHO, Laura Maria. *Imagens sem fronteiras: a gênese da TV escola no Brasil*. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (org.) *Tecnologia na Educação e Formação de Professores*. Brasília: Editora Plano, 2003.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo, Editora Nacional, 1976.

DOMINGUES, Ivan. *Conhecimento e Transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2001.

DOMINGUES, Diana. Disponível em: <http://artecno.ucs.br/indexport.html>. Acesso em: 28 fev. 2007.

DIAS, Susana. *Exótico e o Pitoresco nas Pinturas*. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=131>. Acesso em : 19 jan.2007.

FEIST, Hildergard. *Pequena Viagem pelo mundo da arte*. São Paulo: Moderna, 1996.

FRANGE. Lucimar Bello Pereira. *Por que se esconde a Violeta?* São Paulo: Annablume, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortes, 1988.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMBRICH, E. H. *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GREIMAS, A. J. Semiótica figurativa e Semiótica Plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

GREIMAS, A. J. e J. COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.

HAUSER, A. *História Social da Literatura e da Arte*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 197?. v 1 e 2.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Visões do Paraíso: Motivos edênicos no descobrimento e na colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Objetiva, 2004. 1 Cd-rom.

INEP, Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira- Ministério de Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=38074&te2=38148&te3=38259&te4=38265&te5=146982>. Acesso em: 10 jan. 2007.

LABRA Daniela. STELARC: *Próteses Robóticas e o Corpo Vazio*. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.rede/numero/rev-numero6/seisdanilabra>. Acesso em: 25 fev. 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 19, jan-abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. O Cinema como Pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta T; FILHO, Lúcio Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greve (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

MACHADO, Arlindo. *A Televisão Levada a Sério*. 2ª ed. – São Paulo: Editora SENAC são Paulo, 2001.

MATTA, Alfredo. Projetos pedagógicos de autoria de hipermídia e suas aplicações em EAD. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane, (orgs.). *Educação a Distância*. São Paulo: Futura, 2003. p. 87-123.

MENEZES, Claudio. Experiências em Educação a Distância na América Latina. In: *Perspectiva da Educação a Distância. América Latina, Seminário de Brasília, 1997. Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, SEED, 1998, V. 2, p. 61-78.

MORAES, Raquel de Almeida. *Rumos da Informática Educativa no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2003.

MUNDIM, Kleber Carlos. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. In: *Desafios da Educação a Distância na formação de professores*. Brasília: Ministério de Educação, SEED, 2006. p. 119-126.

NICOLESCU, Basarab. *Carta da transdisciplinaridade*. Disponível em: <http://www.unipazrj.org.br/transdisciplinaridade.htm>. Acesso em: 20 mar. 2007.

OLIVEIRA, Ana Claudia de (org). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. *A Desumanização da Arte*. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

PANOFSKY, E. *Significado nas artes visuais*. Editora Perspectiva, 1991.

PILLAR, Analice Dutra (org.). *Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SADEC, José Roberto Nefta. A TV Escola do Brasil. In: *2 Anos da TV Escola. Seminário Internacional, 1998*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1998.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Editora Iluminura, 1997.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora: visual verbal: aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SEED/MEC. Brasil. Secretaria de Educação a Distância / Ministério de Educação, *Relatório de Atividades*. Dez. 2000.

_____. *Relatório de Gestão – Exercício 2001*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/relat/gestao.shtm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

_____. *Metas*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/metasshtm>. Acesso em: 16 jan. 2007.

SILVEIRA, Maria Helena. Formação do professor e educação a distância: do impresso às redes eletrônicas. In: Unirede e Seed/ MEC; FIORENTINE, Leda Maria Rangearo e CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão (Coords.). *Módulo1 – Tecnologia e Educação: Desafios e a TV Escola. Do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje*. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2002.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de e NUNES, Ivônio Barros. *Fundamentos da Educação a Distância*. Brasília: SESI, 2000.

SOUZA. Paulo Renato de. Dois anos de TV Escola. In: *2 Anos da TV Escola. Seminário Internacional, 1998*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1998.

STELARC. The Stelarc's sites. Disponível em: www.stelarc.va.com.au. Acesso em: 30 mar. 2007.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: NICAMP/NIED, 1999.

VENTURELLI, Suzete. *Arte: Espaço_tempo_imagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais de História da Arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Apêndice

Apêndice A

Dimensões da imagem: leitores e leituras

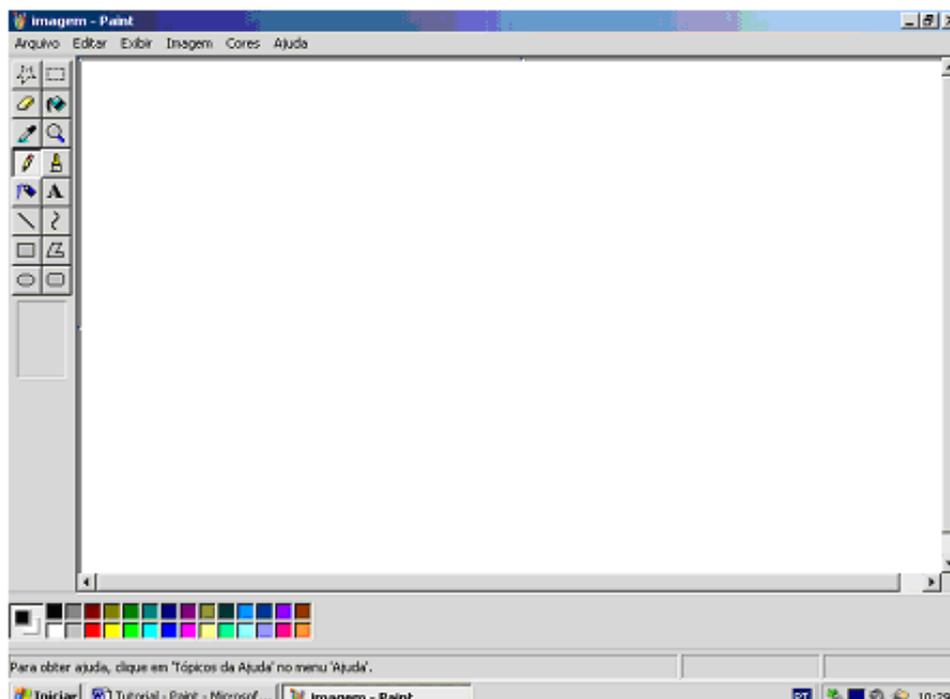
Apêndice B

TUTORIAL PAIN

Manual de utilização do editor de imagens *microsoft*

Este é o passo a passo para a utilização do editor de imagens PAIN. O programa PAIN cria e edita desenhos, além de exibir e editar fotos digitalizadas. Para acessá-lo clique em **iniciar > programas > acessórios > paint**.

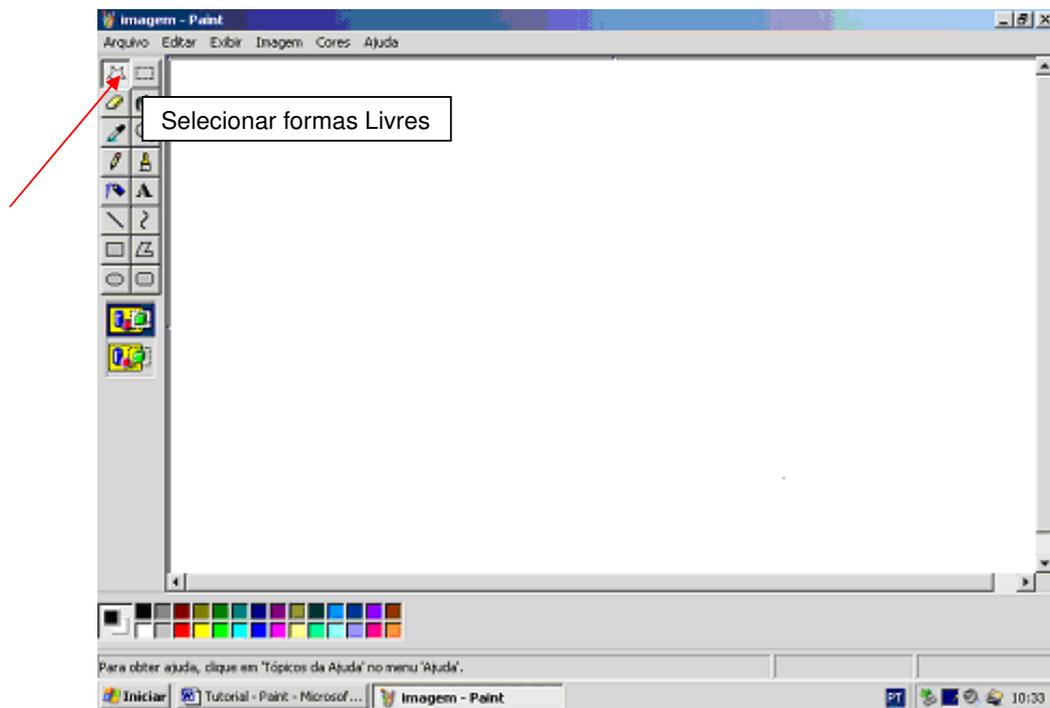
1. Primeira tela



Nesta tela estão as ferramentas que você irá utilizar, bem como o espaço destinado **ao trabalho**.

2. Conhecendo as ferramentas

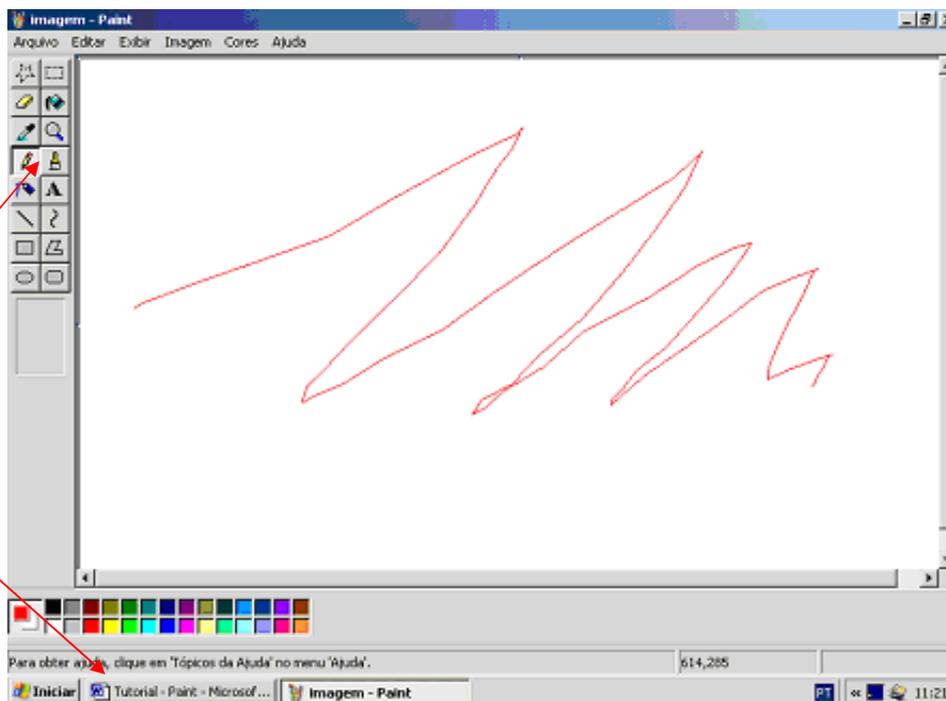
Ao passar o mouse pela ferramenta (conjunto de ícones da esquerda), você verá automaticamente a função de cada uma delas.



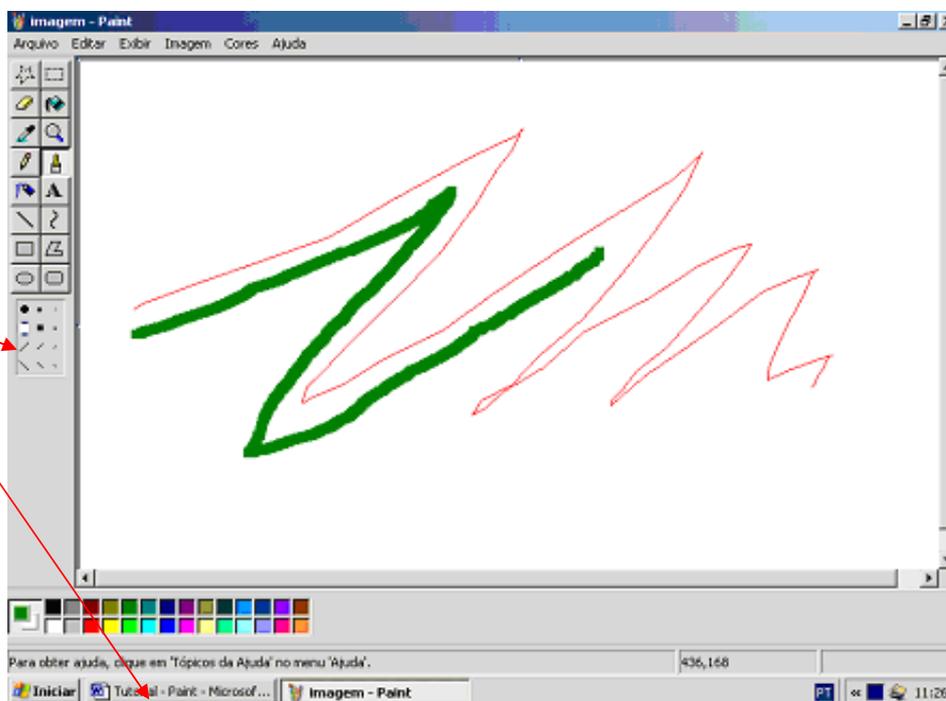
	1ª Coluna	2ª Coluna
	Selecionar forma livre	Selecionar
	Apagador / Apagador de cor	Preencher c/ cor
	Selecionar cor	Lente de Aumento
	Lápis	Pincel
	Spray	Texto
	Linha	Curva
	Retângulo	Polígono
	Elipse	Retângulo arredondado

3. Utilizando as ferramentas

A) Ao clicar sobre a ferramenta “**lápis**”, você deverá também indicar a cor que deseja para o início do desenho.



B) Clicando em “**pincel**” abrirá logo abaixo do conjunto das ferramentas, opções de espessuras e tipos de traços a serem utilizados com o pincel. Você poderá permanecer com a cor selecionada, ou trocá-la.



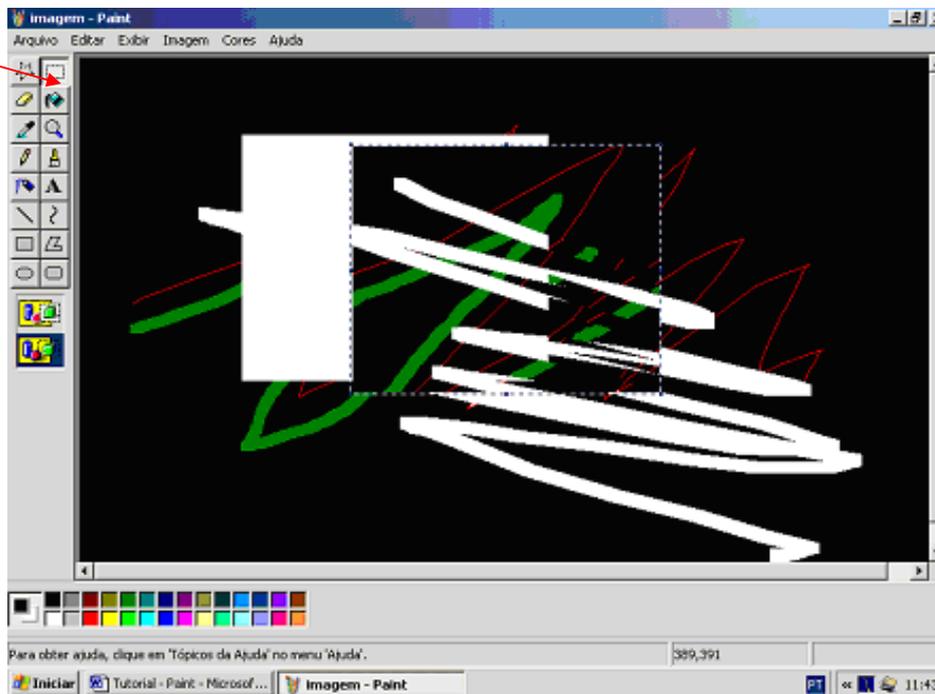
C) Ao clicar o ícone **“preencher c/ cor”** (latinha), você poderá colorir o fundo da tela ou os espaços fechados sobre os quais você clicar, optando pela cor desejada.

D) Caso queira apagar áreas da imagem, você pode utilizar a **“borracha”**, clicando sobre o ícone correspondente a ela.

E) Usando a ferramenta **“selecionar”**, pode-se transportar ou excluir qualquer área que você delimitar. Para isto, clique sobre a ferramenta, clique sobre a tela, pressione o mouse e arraste para determinada direção formando um retângulo pontilhado.

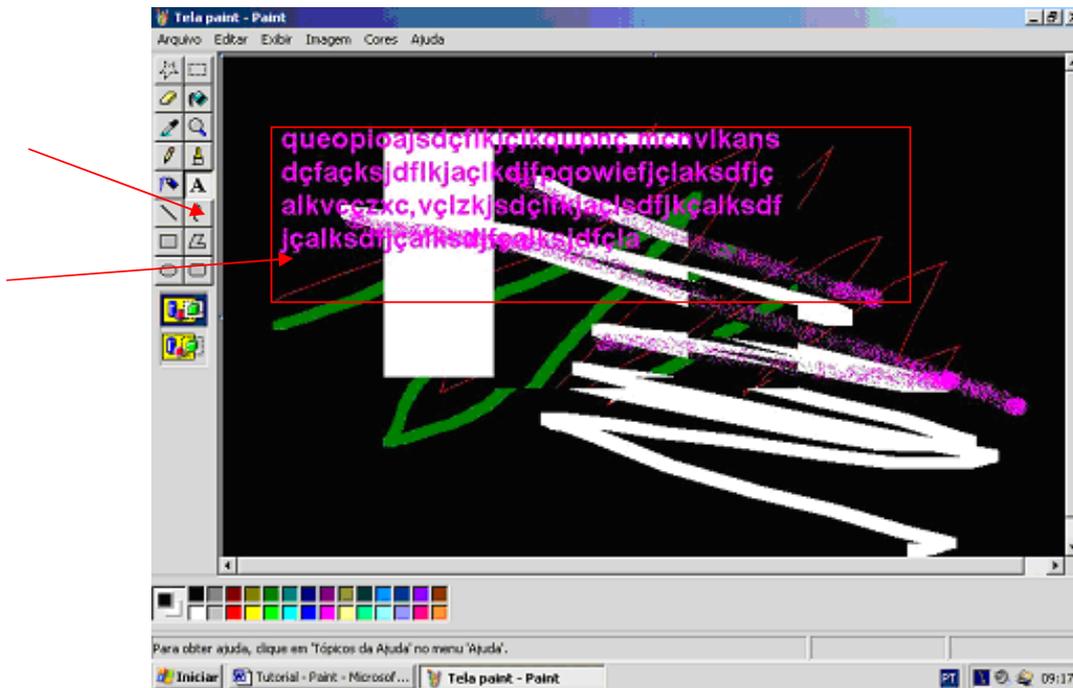
Para transportar a área selecionada, clique sobre ela, pressione e arraste para a direção desejada.

Para excluir, depois de selecionada a área, pressione em “Deletar”, no teclado do seu computador.



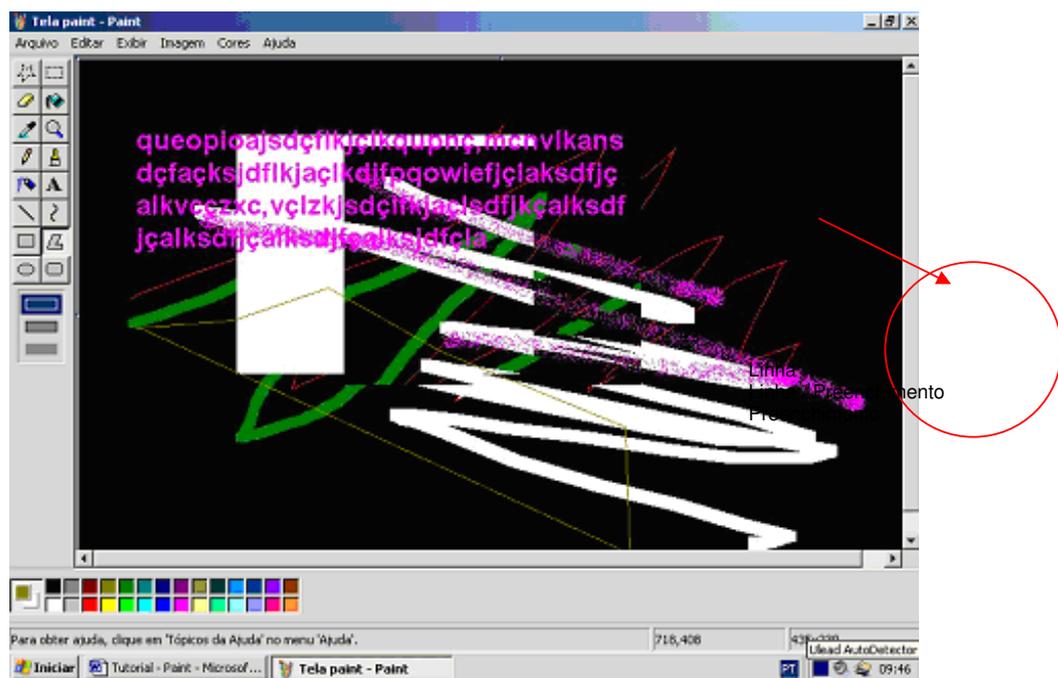
F) A ferramenta **“spray”** permite que você utilize cores mais suaves formando texturas.

G) Ao selecionar a ferramenta **“texto”**, pode-se clicar sobre a tela e formar espaço para incluir palavras ou frases.

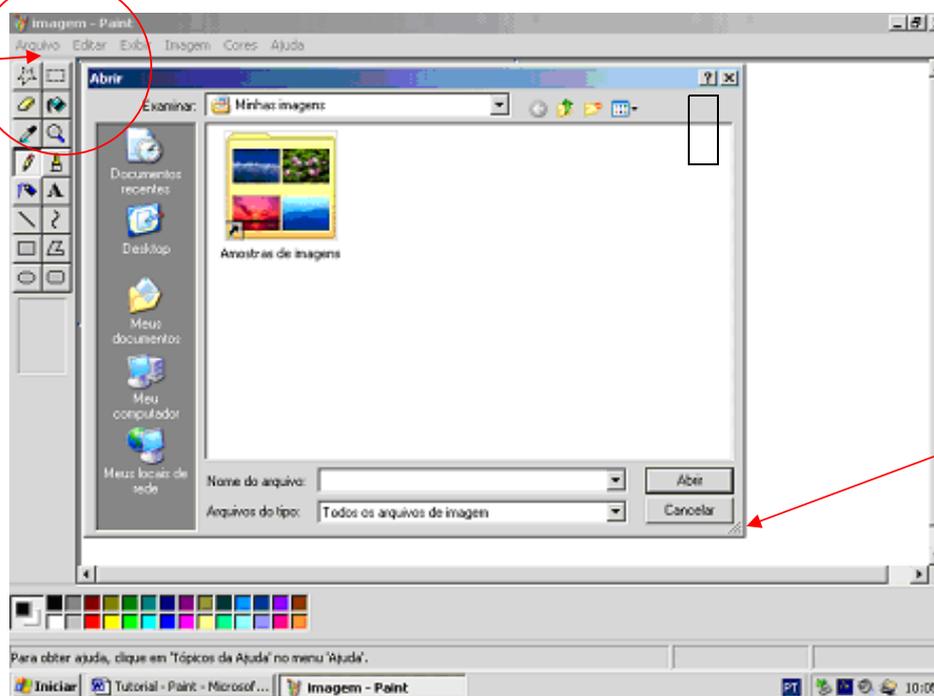


Há possibilidade de definir o tipo de letra (fonte) ou tamanho, negrito ou itálico. Para isso, selecione o texto, passando o cursor sobre as letras, clique com o lado direito do mouse sobre a parte selecionada, para que abra a caixa de opção. Clique em “Barra de ferramentas de texto” e faça a escolha.

H) Para desenhar um retângulo, polígono, elipse ou retângulo arredondado, clique nas opções finais. Observe que há opções de preenchimento interno ou não.

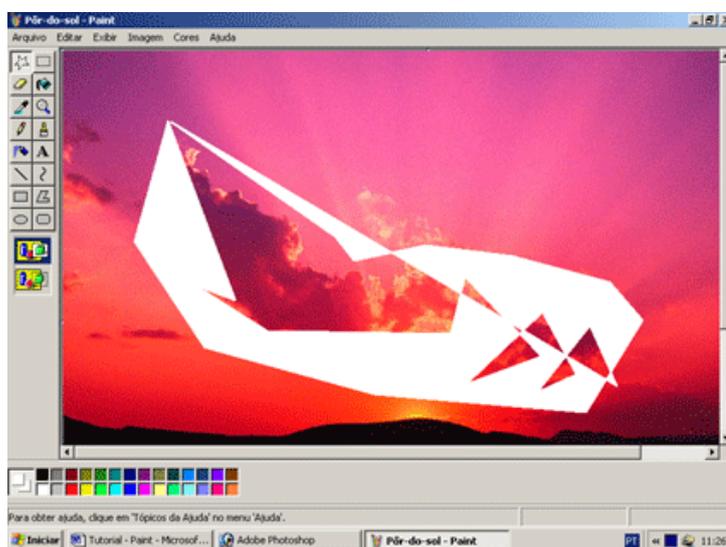


I) Você poderá também utilizar em seu trabalho imagens ou fotografias de seus arquivos ou da Internet. Para isso, vá ao menu principal e clique em “abrir” arquivos ou busque na Internet.



Selecione a imagem escolhida, clicando sobre ela com o botão esquerdo do mouse. Clique em “abrir” e ela será incluída na tela.

Você poderá ainda utilizar qualquer ferramenta, caso queira trabalhar com a imagem, interferindo nela.



J) Para salvar seu trabalho, vá à parte superior da tela, em **arquivo > salvar como > salvar em** (definir local ou pasta) > **nomear > opção de extensão** (jpg, gif etc.) > **salvar**.

Anexos

Anexo 01 – Currículo Arteduca 2006



arte-educação a distância
no instituto de artes

ARTEDUCA- Curso de Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas

Grade Curricular- Edição de 2006

Estudos preliminares:

- Módulo 1 - Fundamentos do Curso
- Módulo 2 - Aprender a aprender em Educação a Distância
- Módulo 3 - Estratégias de Aprendizagem on-line
- Módulo 4 - Abordagens teóricas aplicadas à educação a distância

Módulo 1 - A Arte-educação no Brasil – O Processo histórico

Ementa: Apresentação dos Fundamentos do Arteduca, informações básicas sobre o curso - programa, objetivos, metodologia e estratégias de desenvolvimento. Estudos teóricos referentes à educação em arte na primeira metade do século XX. Temas abordados neste módulo: a educação em arte no Brasil, educação geral e o processo histórico; a influência de John Dewey na Educação em Arte no Brasil; a Educação Tradicional versus Educação Nova; a “livre expressão” e a Educação Através da Arte e, a influência de Piaget e Vigotsky na educação brasileira.

Módulo 2 – Bauhaus

Ementa: A proposta didática do módulo Bauhaus tem como objetivo a aquisição de conhecimentos básicos sobre a instituição de ensino alemã denominada Bauhaus e a influência por ela exercida sobre o ensino das escolas de arte, design e arquitetura durante todo o Sc. XX e início do Sc. XXI. Estão incluídos no módulo um Breve Histórico, os Propósitos Pedagógicos, os Cursos Preliminares, algumas Oficinas e o Curso de Arquitetura.

Módulo 3 – A Construção de um modelo nacional de educação

Ementa: Serão tratados neste módulo, os seguintes temas: o Modernismo e a Semana de 22; Brasília: a proposta pedagógica da nova capital; a proposta de Lúcio Costa para o ensino do desenho e a abordagem teórica proposta por Paulo Freire para um novo **modelo nacional de educação**.

Módulo 4 – Arte-educação em uma perspectiva pós-moderna

Ementa: Neste Módulo serão procedidas algumas reflexões acerca da a pós-modernidade e realizados estudos a respeito das implicações da reforma curricular brasileira na educação em arte.

Módulo 5 – A Proposta Triangular

Ementa: Origens e pressupostos fundamentais da Proposta Triangular de Arte-educação.

Módulo 6 – Arte e tecnologia

Ementa: Este Módulo trata da história de alguns conceitos sobre a relação da arte e dos meios de comunicação utilizados pela educação a distância, tais como o rádio, os correios e a Internet.

Módulo 7 – Construção de uma síntese dialética

Ementa: Temas abordados neste módulo: abordagens teóricas sócio-interacionistas – o construtivismo, construcionismo e o co-construtivismo; a Biologia do Conhecer proposta por Humberto Maturana e a Proposta Triangular de Educação em Arte, suas origens e ações.

Módulo 8 – Elementos do projeto interdisciplinar

Ementa: A interdisciplinaridade nos contextos escolares. Elementos do projeto interdisciplinar: temática, objetivos, referencial teórico, metodologia, cronograma e estratégias de implementação. Estudos individuais e colaborativos para elaboração do projeto de ensino e aprendizagem e análise das possibilidades de aplicação no contexto escolar. Processo de aplicação do projeto na escola e na comunidade.

Módulo 9 – Tecnologias Contemporâneas na escola

Ementa: Análise do potencial dos programas governamentais para a implementação e dinamização do uso das tecnologias nos contextos escolares.

Módulo 10 – Projeto Interdisciplinar

Ementa: Levantamento e análise de propostas teórico-metodológicas para a elaboração de projeto de pesquisa nos contextos escolares.

Módulo 11 – Trabalho de Conclusão do Curso

Ementa: Monografia, envolvendo elaboração de projeto didático. A Interdisciplinaridade nos contextos escolares. Projeto de ensino e projeto de aprendizagem. Abordagens teórico-metodológicas aplicadas aos projetos interdisciplinares.

Módulo 12 – Seminário de Conclusão do Curso

Ementa: Seminário Presencial (de 12 a 15 de julho de 2007)- apresentação dos Projetos Interdisciplinares e encerramento do curso.

Anexo 02 – Letra de música

Bienal

Zeca Baleiro

Composição: Zeca Baleiro / Zé Ramalho

Desmaterializando a obra de arte do fim do milênio
Faço um quadro com moléculas de hidrogênio
Fios de pentelho de um velho armênio
Cuspe de mosca, pão dormido, asa de barata torta

Teu conceito parece, à primeira vista,
Um barroco figurativo neo-expressionista
Com pitadas de arte nouveau pós-surrealista
Ao cabo da revalorização da natureza morta

Minha mãe certa vez disse-me um dia,
Vendo minha obra exposta na galeria,
“Meu filho, isso é mais estranho que o cu da gia
E muito mais feio que um hipopótamo insone”

Pra entender um trabalho tão moderno
É preciso ler o segundo caderno,
Calcular o produto bruto interno,
Multiplicar pelo valor das contas de água, luz e telefone,
Rodopiando na fúria do ciclone,
Reinvento o céu e o inferno

Minha mãe não entendeu o subtexto
Da arte desmaterializada no presente contexto
Reciclando o lixo lá do cesto
Chego a um resultado estético bacana

Com a graça de Deus e Basquiá
Nova York, me espere que eu vou já

Picharei com dendê de vatapá
Uma psicodélica baiana

Misturarei anáguas de viúva
Com tampinhas de pepsi e fanta uva
Um penico com água da última chuva,
Ampolas de injeção de penicilina

Desmaterializando a matéria
Com a arte pulsando na artéria
Boto fogo no gelo da Sibéria
Faço até cair neve em Teresina
Com o clarão do raio da siribrina
Desintegro o poder da bactéria

Com o clarão do raio da siribrina
Desintegro o poder da bactéria

Anexo 03 – Carta da transdisciplinaridade



Preâmbulo

- Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não-acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global do ser humano;
- Considerando que somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual da nossa espécie;
- Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica apavorante da eficácia pela eficácia;
- Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais cumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas conseqüências, no plano individual e social, são incalculáveis;
- Considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre os que os possuem e os que deles estão desprovidos, gerando assim uma desigualdade crescente no seio dos povos e entre as nações do nosso planeta;
- Considerando, ao mesmo tempo, que todos os desafios enunciados têm sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário dos saberes pode conduzir, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos homínídeos à espécie humana;
- Considerando os aspectos acima, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento da Arrábida, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994) adotam a presente Carta, entendida como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário dessa Carta faz consigo mesmo, livre de qualquer espécie de pressão jurídica ou institucional.

Artigo 1

Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo no meio de estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Artigo 4

A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de "definição" e de "objetividade". O formalismo excessivo, a rigidez das definições e a absolutização da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

Artigo 5

A visão transdisciplinar é completamente aberta, pois, ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6

Em relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Leva em consideração, simultaneamente, as concepções do tempo e da história. A transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transitório.

Artigo 7

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

Artigo 8

A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade; mas com o título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento, pelo direito internacional, dessa dupla condição - pertencer a uma nação e à Terra - constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e temas afins, num espírito transdisciplinar.

Artigo 10

Inexiste laço cultural privilegiado a partir do qual se possam julgar as outras culturas. O enfoque transdisciplinar é, ele próprio, transcultural.

Artigo 11

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Artigo 12

A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundamentada no postulado segundo o qual a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13

A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja a sua origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

Artigo 14

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O rigor da argumentação que leva em conta todos os dados é o agente protetor contra todos os possíveis desvios. A abertura pressupõe a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito a idéias e verdades diferentes das nossas.

ARTIGO FINAL

A presente Carta da Transdisciplinaridade está sendo adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, não se reclamando a nenhuma outra autoridade a não ser a da sua obra e da sua atividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, a Carta está aberta à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressivas de ordem nacional, internacional e transnacional, para aplicação dos seus artigos nas suas vidas.

Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994

Comitê de Redação

Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.