



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES –PROFARTES

INÊS REGINA BARBOSA DE ARGÔLO

**RELEITURAS EM TRANSPOSIÇÃO: UM CAMINHO PARA O FAZER CRIATIVO EM
ARTES VISUAIS**

SALVADOR
2016

INÊS REGINA BARBOSA DE ARGÔLO

**RELEITURAS EM TRANSPOSIÇÃO: UM CAMINHO PARA O FAZER CRIATIVO EM
ARTES VISUAIS**

Artigo apresentado como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes PROFArtes/UFBA.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marise Berta de Souza

SALVADOR
2016

Argôlo, Inês Regina Barbosa de
Releituras em transposição: um caminho para o fazer
criativo em artes visuais / Inês Regina Barbosa de
Argôlo. -- Salvador, 2016.
41 f. : il

Orientadora: Marise Berta de Souza.
artigo (Mestrado profissional em artes) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades
Artes e Ciências, 2016.

1. Arte/Educação. 2. Criatividade. 3. Proposta
pedagógica. 4. Jogo. 5. Releitura. I. Souza, Marise
Berta de. II. Título.

RELEITURAS EM TRANSPOSIÇÃO: UM CAMINHO PARA O FAZER CRIATIVO EM ARTES VISUAIS

REREADINGS IN TRANSPOSITION: A WAY TO MAKE CREATIVE VISUAL ARTS

Inês Regina Barbosa de Argôlo¹

Resumo:

Este artigo é resultado de uma pesquisa requisitada como atividade de conclusão do curso do Mestrado Profissional - PROF-ARTES/UFBa, na área de concentração de Ensino das Artes, e se propõe a relatar e analisar criticamente o jogo “Releituras em transposição”. Este, consiste em uma proposta pedagógica que objetiva especialmente desenvolver e/ou ampliar a criatividade artística dos alunos. Como opção metodológica, usou-se a pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, além da pesquisa-ação. Ao longo do trabalho, traça-se uma discussão acerca dos conceitos referentes ao criar e à criatividade, além de sua importância nas aulas de arte; evidencia-se a metodologia utilizada; explana-se o jogo, suas regras e etapas, bem como aspectos sobre o universo/instrumentos/procedimentos da aplicação; relata-se a aplicação do jogo no 7º ano, do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da cidade de Salvador (BA); apresentam-se os resultados; e conclui-se que o referido jogo apresenta-se como um dos caminhos para desenvolver a criatividade no fazer criativo artístico dos alunos, sem deixar de instrumentalizá-los em termos de apreciação e contextualização da imagem.

Palavras-chave: Arte/ Educação. Criatividade. Proposta pedagógica. Jogo. Releitura.

Abstract:

This article is the result of research required as final project of the Professional Master's course - PROF-ARTES/UFBa in the area of Arts Education concentration, and aims to describe and critically analyze the game "Rereadings in transposition." This consists of a pedagogical proposal that aims especially to develop and/or expand the artistic creativity of the students. As a methodological option, we used bibliographical, documentary and qualitative research, as well as action research. Throughout the work, draws up a discussion about the concepts related to creating and creativity, as well as its importance in art classes; highlights the methodology used; if the explains-game, its rules and steps, as well as aspects of the universe / tools / application procedures; It reports the application of the game in the 7th year of elementary school II in a public school in the city of Salvador (BA); presents the results; and it is concluded the game is presented as one of the ways to develop creativity in making artistic creative students, while instrumentalize them in terms of appreciation and contextualization of the image.

Keywords: Art/education. Creativity. Pedagogical proposal. Game. Rereading.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Artes - PROFARTES pela UDESC/UAB. Especialista em Arte-educação e tecnologias contemporâneas. Graduada em Artes plásticas, Licenciatura em desenho (UFBa) e Desenho industrial (UNEB). Professora de artes da rede municipal e estadual em Salvador/Ba. Endereço eletrônico: regina3c1p@yahoo.com.br.

1. Introdução

Este artigo apresenta a proposta pedagógica **Releituras em transposição**, um jogo que objetiva principalmente desenvolver e/ou ampliar a criatividade dos estudantes no fazer artístico, sem deixar de contemplar as ações de leitura e contextualização da arte. O trabalho é fruto de uma investigação requisitada como tarefa de conclusão do Programa de Mestrado Profissional - PROF-ARTES/UFBa, na área de concentração de Ensino de Artes, pela linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em artes. Como pergunta-problema tem-se: qual possível proposta pedagógica facilita o desenvolvimento e/ou ampliação do potencial criativo artístico dos estudantes, contemplando além do fazer artístico, as ações de apreciação e contextualização? A pergunta da pesquisa nasceu da observação em sala: alguns alunos não realizavam as tarefas, sob alegação de sentirem-se incapazes de criar ou mostravam-se demasiadamente presos à cópia.

Para atingir a finalidade almejada, concebeu-se o jogo **Releituras em transposição**. Este, deve ser compreendido como um dos caminhos para o desenvolvimento do fazer artístico criativo dos alunos, não como o único caminho. O jogo é dividido em duas fases: uma fase de sorteio, construção e pesquisa sobre obras e artistas sorteados; e, outra fase de exposição do trabalho para a comunidade escolar. Na primeira fase, os estudantes reunem-se em grupos de 3 a 5 pessoas e são levados a: elaborar releituras transpostas, isto é, construir releituras com base na obra do artista sorteado mas em técnica diferente da original; ler as obras sorteadas; e pesquisar sobre as obras e biografias dos artistas. Na segunda fase, com o auxílio do professor, os alunos: organizam uma exposição; divulgam-na; estudam sobre as obras originais, releituras e biografias dos artistas envolvidos; e, no dia da abertura, simulam ser guias de um museu ou galeria, apresentando as obras estudadas e desenvolvidas ao longo da proposta aos visitantes.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, bem como a pesquisa-ação. Dentre os principais autores que embasaram o estudo constam: Alencar (2007), Barbosa (1998, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b), Dewey (2012), Ferraz e Fusari (1993), Fleitch (2011), Huizinga (2008), Kishimoto (2009), Lubart (2007), Ostrower (1987), Pillar (2011) e Von Oech (2011).

A implementação do jogo deu-se no segundo semestre de 2015, entre os meses de agosto a outubro, ao longo de 14 aulas, em uma classe do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da cidade de Salvador/BA. O Universo da pesquisa foi constituído por 24 alunos do turno vespertino, com idades entre 11 a 14 anos. O perfil da maior parte dos alunos era de média a baixa renda e muitos possuíam pouco conhecimento em relação às artes visuais. O principal veículo de contato desses alunos com as artes visuais é a escola. Trabalhar com o acervo que muitos alunos não tiveram acesso, nesse contexto, torna-se fundamental: o estudo de ícones da história da arte ocidental para esses sujeitos

representa uma forma de sair da exclusão cultural dos meios ditos eruditos, vez que apropriando-se dos códigos estabelecidos por essas esferas adquirem mais conhecimento, incorporam conteúdos que historicamente na educação brasileira foram destinados por muitos anos apenas à classe dominante, ampliam sua visão de mundo, são transformados e tornam-se capazes de transformar a sociedade.

Ao longo do texto, discute-se sobre a noção de criar e criatividade, bem como reafirma-se sua importância nas aulas de arte; apresenta-se a metologia; fundamenta-se a proposta **Releituras em transposição**, explicitam-se as regras do jogo e a preparação para o mesmo, além de comentar acerca do universo/instrumentos/procedimentos para a coleta e análise de dados junto aos estudantes, como também relata-se a experiência com os sujeitos em sala; apresentam-se os resultados; e por, fim, expõem-se as considerações finais.

2. Criar, criatividade: importância nas aulas de arte

Conforme Ostrower (1987, p. 5), “criar é basicamente formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos.”.

O conceito de criatividade assumiu diversas facetas ao longo dos séculos. Platão afirmava que “[...] um poeta não pode criar sem que a musa lhe inspire e deseje. O poeta, indivíduo extraordinário porque foi escolhido pelos deuses, exprime as ideias criativas que ele recebeu.” (LUBART, 2007, p. 11). Esta concepção da criatividade, como algo divinatório ou sobrenatural, ganha espaço nas ideias dos artistas de eras posteriores, como Beethoven (apud LUBART, 2007, p.11), que afirmava que “quando compunha estava sob a influência de um ‘espírito’ que lhe ditava a música.”. No século XVIII surgem as discussões sobre o “gênio criativo”, colocando este indivíduo como um ser superior aos demais, dotado de capacidades inatas (LUBART, 2007). No século XIX, Francis Galton postula que “tanto as capacidades mentais quanto as características psíquicas são de origem genética” (GALTON apud LUBART, 2007, p. 13).

Na primeira metade do século XX, vários pesquisadores trazem alguma luz ao tema, como Alfred Binet, que fez estudos de caso sobre a criação em literatura e acabou por considerar o pensamento criativo como parte integrante da inteligência; Charles Spearman percebeu que a capacidade criativa consiste em buscar relações, associando ideias diferentes; Freud sugeriu que artistas criavam para expressar seus desejos inconscientes; Wallas propôs um modelo do processo criativo segmentado por quatro etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação. (WALLAS apud LUBART, 2007, p. 13-14).

Na segunda metade do século XX, Guilford postula que a criatividade “requer várias capacidades intelectuais, de tal modo que uma facilite a detectar os problemas, as capacidades de análise, de avaliação e de síntese, assim como uma certa fluidez e flexibilidade do pensamento.” (GUILFORD apud LUBART, 2007, p.14). Expôs, também, que existiam cinco operações intelectuais: cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação, além de elaborar um modelo que estabelece as operações intelectuais por um processo de solução de problemas. Outro pesquisador interessado nos testes de criatividade seria E. Paul Torrance. Alex Osborn, criador do *brainstorm*; Parnes e seu método *Creative Problem Solving*; Mackinnon, Gough e Roe, que examinaram traços de personalidade e as motivações que implicam na criatividade: autoconfiança, assumir riscos, suspensão de julgamentos; Amabile, que pesquisou o impacto da motivação intrínseca na criatividade; Simonton, que constatou que características da sociedade influenciam na criatividade de seus membros; contribuíram significativamente para a compreensão sobre o que é a criatividade e como se dão seus processos. Contemporaneamente, há um consenso entre diversos pesquisadores de que esta constitua na “capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta.” (LUBART, 2007, p. 16).

Criar é um potencial inerente ao ser humano e sua realização, uma de suas necessidades (OSTROWER, 1987). Todo ser humano é criativo. “É natural do ser humano inventar, criar coisas novas, ter ideias diferentes. Precisamos disso para sobreviver. E isso acontece a todo momento, sem que ao menos percebamos que estamos efetivamente ‘criando’ algo” (ZUGMAN; TURTCHIN, 2010, p. 2).

Todavia, frequentemente, durante a observação dos alunos da educação básica, percebia-se, por meio das suas atitudes em sala e das suas declarações, que sentiam bastante dificuldade em criar. Ao solicitar que desenvolvessem uma atividade, emergiam diversas reações que explicitavam o enorme bloqueio dos estudantes: alguns copiavam os trabalhos dos colegas, de produtos da mídia ou dos livros didáticos, sem muitos acréscimos pessoais; outros ficavam paralisados e pediam que a professora executasse o trabalho por estes; outra parcela, suplicava aos colegas de maior prática, que realizassem a tarefa em seu lugar; e, nos casos mais graves, não faziam as atividades, alegando não conseguir criar.

Nota-se que as concepções que a criatividade assumiu no passado deixaram uma herança muito forte no imaginário popular, gerando uma série de bloqueios nas pessoas, de modo que muitos definem-se como “não-criativos”, justificando sua suposta incapacidade evocando, ainda que inconscientemente, antigos pressupostos (pseudo) necessários à criação, como a inspiração, por exemplo.

Tudo começou com os gregos. Para eles, os deuses viviam no Olimpo, e vez por outra resolviam agraciar os mortais. Chamavam as musas, que desciham do mundo dos deuses para o mundo dos mortais e sopravam as ideias divinas nos ouvidos de uns poucos escolhidos. É daí que vem o termo “inspirar”. [...] É daí também que vem a crença de que as ideias aparecem para alguns poucos abençoados, e não podemos forçar a tal inspiração. Afinal, as musas só aparecem aos escolhidos pelos deuses. Toda vez que vemos alguém dizendo que está sem inspiração, sem saber, ele está se baseando nesse conceito (ZUGMAN; TURTCHIN, 2010, p.83).

Fayga Ostrower também critica essa visão, bastante recorrente, da necessidade de uma suposta inspiração como mola propulsora para a construção de obras criativas. “Pensar na inspiração como instante aleatório que venha a desencadear um processo criativo, é uma noção romântica” (OSTROWER, 1987, p.72). Salles (2006, p. 36), argumenta que a visão romântica do artista coloca-o “como aquele que concebe obras a partir de sopros de inspiração. No entanto, essa visão [...], reforçada pelos estudos genéticos, nos coloca diante da criação como resultado de trabalho, que abarca o raciocínio responsável pela introdução de ideias novas, que abarca, por sua vez, essa perspectiva de transformação”.

Alencar (1990), argumenta que são fundamentais três aspectos para executar produções criativas:

o primeiro diz respeito à preparação do indivíduo (o que também implica em bagagem de conhecimento), a par de sua dedicação, esforço, envolvimento, trabalho prolongado, persistência [...]. O segundo aspecto fundamental estaria ligado às características do ambiente social, ao grau de reconhecimento que se dá ao criador e à criação, à extensão em que a mudança, o novo, o divergente são aceitos e valorizados. [...] Finalmente, as pesquisas têm também mostrado que o uso deliberado de técnicas adequadas [...] têm um efeito altamente positivo no número de ideias criativas expressas por qualquer indivíduo, independente do seu grau de criatividade (ALENCAR, 1990, p. 26-27).

Outras distorções herdadas de concepções passadas sobre a criatividade fundamentam-se nas ideias de Galton, misturadas às concepções sobre o “gênio criativo”, impactando de forma determinante para que muitas pessoas pensem a criatividade como um “dom inato”, uma dádiva de poucos. Alencar (1990, p. 25-26) evidencia que

Várias são as ideias errôneas sobre criatividade que as pesquisas realizadas, com indivíduos que se destacam por sua produção criadora, têm descartado. Uma delas é a visão da criatividade como um “dom” presente em alguns poucos indivíduos privilegiados. Outra é sua concepção como um lampejo de inspiração que ocorreria sem uma razão explicável. Também tem sido questionada a consideração da criatividade como dependendo apenas de fatores intrapessoais, desqualificando o importante papel da educação e da sociedade para reconhecimento e estímulo da criação.

Uma das instituições que pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento do potencial criativo dos sujeitos é a escola. Contradicoratoriamente, a educação formal tem se mostrado um ambiente extremamente restritivo para a expansão desse potencial. Segundo Lubart (2007, p.79),

Os professores transmitem implicitamente aos alunos suas atitudes e suas preferências pela maneira como organizam suas classes. Vários estudos empíricos têm mostrado que os professores podem ter uma concepção particular do aluno ideal, valorizando a obediência e o conformismo, em detrimento de traços como a curiosidade ou a independência. O aluno ideal é frequentemente uma criança que segue as instruções, trabalha de modo silencioso e faz

perguntas de compreensão ou de precisão sobre as matérias ensinadas. Além disso, as escolas tradicionais têm tendência a valorizar uma situação escolar gerada por regras relativamente fixas (para manter a ordem). Os conhecimentos são ensinados em unidades discretas, pouco ligadas entre si, e a performance é avaliada por provas de memorização e de pensamento convergente para os quais os alunos devem trazer a resposta certa.

Analizando a citação de Lubart, no parágrafo anterior, percebem-se que as características mais valorizadas pelos professores são justamente às opostas à personalidade criativa. Antunes (2003), afirma que os traços das pessoas criativas são a curiosidade, a persistência, a flexibilidade, a autoconfiança, o pensamento divergente, a capacidade de fazer associações entre ideias diferentes.

Professores sentem-se despreparados para estimular a criatividade em sala de aula, pois possivelmente reproduzem o modelo de ensino/aprendizagem que experienciaram quando foram alunos, bem como não foram contemplados com conteúdos relacionados ao desenvolvimento do potencial criativo em sua formação docente (ou contemplados de maneira insuficiente). Além disso, os docentes estão inseridos em um espaço que muitos imaginam que sua função é a de transmissão de conteúdos e ajustamento social. (FLEITH, 2011).

É importante ressaltar, entretanto, que o potencial humano para produzir produtos e ideias criativas não se manifesta somente na área artística: ocorre em todas as atividades e áreas do conhecimento humano. É recorrente do imaginário popular, atribuir o ato criador a uma ação ou processo pertencente exclusivamente ao campo artístico; no entanto, criar faz parte de todas as áreas do conhecimento e do próprio cotidiano humano (PREDEBON, 1997).

Contudo, a realidade das escolas brasileiras é que em grande parte das instituições nacionais, o espaço destinado ao desenvolvimento e ampliação do potencial criador só encontra abertura na disciplina de arte. Nesse sentido, a disciplina pode fornecer uma contribuição significativa: “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias[...].” (BARBOSA, 2005a, p. 2). A mesma autora afirma que: “através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (BARBOSA, 1998, p.16).

A grande questão é que mesmo aceitando o desafio, os professores de artes visuais veem-se numa situação complicada: estudantes chegam à escola com dificuldades extremas em produzir trabalhos mais criativos, provavelmente por serem fruto de uma educação repleta de bloqueios e preconceitos, além de conhecerem pouco acerca do universo das artes visuais.

O próprio educador muitas vezes não sabe como fomentar o desenvolvimento e a ampliação do potencial criativo nas artes visuais por dois principais motivos: em primeiro lugar, por não

compreender como se dão seus próprios processos internos de criação, de forma que possui dificuldades em facilitar situações que favoreçam o alargamento desta habilidade em sala de aula; em segundo lugar, porque também foi fruto de uma educação compartimentarizada e faltam-lhe referenciais para auxiliá-lo. O conjunto de aspectos citados anteriormente, atrelados à (ainda) escassa bibliografia relacionada ao desenvolvimento do potencial criador em artes visuais, consolidam um cenário desolador: a disciplina não vem contribuindo efetivamente neste aspecto.

Nesse processo, há de considerar-se, também, o impacto que certas concepções reinantes em determinado período da história da arte/educação brasileira ocasionou: durante muitos anos, entre os professores de arte, dominaram as noções de criatividade artística concebida como “espontaneidade, autoliberação e originalidade” (BARBOSA, 2005a, p. 11). Em uma entrevista que Barbosa (2005a), realizou com professores de arte de escolas públicas de São Paulo em 1983, os três termos foram os que mais apareceram nas palavras dos docentes. O único desses três conceitos que, de fato, relaciona-se em alguma medida com a criatividade é a originalidade. Ainda assim, não constam dados precisos para afirmar o que estes educadores entendiam por originalidade, de forma que a palavra, embora citada, talvez estivesse sendo interpretada com significado diferente do seu conceito.

A concepção de originalidade “remonta a uma palavra grega, *poesis*, que era utilizada por Platão e outros para designar ‘algo onde antes nada havia’. A originalidade é um marcador do tempo; denota o súbito surgimento de alguma coisa onde antes não havia nada, e, pelo fato de algo de repente passar a existir, suscita em nós sentimentos de admiração e espanto” (SENNETT, 2009, p. 72). Originalidade está ligada ao novo, algo que foi feito pela primeira vez; algo singular; ou que figura de forma diversa da que costumeiramente se apresenta. Quanto aos dois outros termos, espontaneidade e autoliberação, cabe reflexão.

Em relação à espontaneidade, Barbosa (2005a), comenta que esse olhar em muito se fundamenta na falta de oportunidade de muitos professores em estudar as “teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo, logo só lhes resta o senso comum” (BARBOSA, 2005a, p. 11).

A concepção da criatividade como autoliberação, fundamentava-se no contexto histórico que o país atravessava: em função do final da ditadura militar, que “reprimiu a expressão individual através de uma severa censura” (BARBOSA, 2005a, p. 11), é compreensível que os setores ligados às artes e à arte/educação estivessem ávidos por liberar-se emocionalmente.

Além desses fatores, é preciso sublinhar a herança Escolanovista que entendia a criatividade como autoliberação e espontaneidade. (BARBOSA, 2005a). A Escola Nova surge como uma reação ao ensino tradicionalista, que centrava-se no professor e não no educando (FERRAZ; FUSARI, 1993). A

pedagogia Escolanovista surge no Brasil a partir de 1930 e vai se expandir em termos de disseminação a partir dos anos 50/60, com as escolas experimentais (FERRAZ; FUSARI, 1993). Os principais autores que influenciaram esse movimento tanto no Brasil quanto no exterior, foram: os norte-americanos John Dewey e Viktor Lowenfeld e o inglês Hebert Read. Sobre Dewey, é preciso ressaltar que o autor foi mal-interpretado em sua época, de tal modo que confundiram suas ideias com espontaneísmo (BARBOSA, 2002b). O livro de Lowenfeld e Lambert (1977). “Desenvolvimento da capacidade criadora”, tornou-se uma espécie de manual básico dos educadores brasileiros desse período. Nessa obra, os autores atribuem a criatividade à livre-expressão. Essa concepção conduziu à idéia de que a arte na educação objetiva principalmente permitir que os alunos expressem seus sentimentos, como também à idéia de que arte não se ensina, mas sim se expressa: acreditava-se numa suposta pureza da arte infantil e que o contato com a arte adulta poderia maculá-la; ao professor não cabia ensinar nada.

Não se pode deixar de reconhecer as contribuições que a Escola Nova legou ao mundo, como por exemplo a valorização da produção criadora dos alunos, entretanto, a forma que isso se deu - com o constante “deixar-fazer”, sem intervenção alguma, resultou em ideias e práticas distorcidas acerca do trabalho pedagógico com a criatividade dos estudantes. Como legado desse processo, nos anos 1980, professores de arte chegaram ao ponto de atribuir à sua função como exclusivamente o desenvolvimento da criatividade do aluno (BARBOSA, 2005a). Embora essa meta seja importante, pensar nela como única incumbência de um professor de arte é reduzir o seu trabalho. O papel do arte/educador é estabelecer relações entre a educação estética e a educação artística dos educandos, propondo não somente o trabalho com o código dominante, “mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 28).

Desenvolver o potencial criador dos alunos objetivando que estes produzam obras artísticas que vão além da cópia, obras questionadoras, fundamentadas na pesquisa experencial, teórico-crítica e calcadas na história da arte, contribuem não apenas para a ampliação do potencial criativo, mas também para o estudo do contexto histórico que envolve as obras, a apreciação crítica e estética, conduzindo-os a uma aprendizagem significativa e culminando em uma experiência singular. Conforme Dewey (2012), existem dois tipos de experiência: a incipiente e a singular. Na experiência incipiente, “[...] há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si.” (DEWEY, 2012, p. 109). No caso da experiência singular, “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução.[...] Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim [...] essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência”. (DEWEY, 2010, p.109-110). Proporcionar condições para que

os estudantes tenham uma experiência singular através de propostas pedagógicas deve ser papel do professor comprometido com a arte/educação.

Nas décadas mais recentes, o objetivo dos professores de arte parece ter se deslocado do desenvolvimento da criatividade para o desenvolvimento da sensibilidade, como atesta Barbosa (2005b, p. 99):

Fiz uma pesquisa em 2000 sobre o que pensam as arte/educadoras do ensino da arte, e 82% delas responderam que seu objetivo era o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. A casca de banana na qual escorregaram os arte/educadores dos anos 60 e 70 era a “criatividade”, invocada unanimemente como sagrado objetivo da arte na educação, sem que tivessem esclarecido os conceitos e sem conhecimento das pesquisas que definiam a operação criadora[...]. Nas décadas de 1980 e de 1990, a casca de banana foi e continua sendo “o desenvolvimento da sensibilidade”.

Por tudo exposto, percebe-se que o objetivo primordial de muitos arte/educadores deixou de ser o desenvolvimento do potencial criativo e passou a ser paulatinamente o desenvolvimento da sensibilidade, embora essa também esteja sendo concebida de forma distorcida (BARBOSA, 2005b). Atualmente, o desenvolvimento do potencial criador do aluno na disciplina de arte tem sido muitas vezes negligenciado ou mesmo ignorado por alguns arte/educadores, talvez por não saberem como proporcionar isso ao aluno, sem cair na reprodução de práticas Escolanovistas. Contudo, é necessário que os docentes atentem, que muitas vezes o aluno sente essa necessidade: especialmente no caso dos estudantes demasiadamente presos à cópia ou daqueles que se autointitulam como “não criativos”. Assim, como desenvolver e/ou ampliar o potencial criativo artístico dos estudantes contemplando tanto o fazer artístico, como as ações de apreciação e contextualização?

Uma proposta pedagógica que atue nesse sentido, não de forma espontaneísta ou apoiada pelo “deixar-fazer” que vigorou nas décadas passadas, contrariamente, devidamente fundamentada, com ações de apreciação, produção e contextualização, pode não só cumprir o objetivo de contribuir para o potencial dos alunos, como também auxiliar outros docentes que possuam estudantes que se sentem incapazes em criar.

Por tudo discutido, constata-se a necessidade de elaboração de uma proposta enfocando o ensino/aprendizagem em artes visuais, a fim de estimular especialmente o desbloqueio do potencial criativo dos estudantes, de forma a desenvolver outras habilidades, como a apreciação de obras e artistas estrangeiros, nacionais e locais, bem como dos trabalhos dos colegas de classe e seu próprio trabalho, a consciência acerca da importância dos museus/galerias, o conhecimento sobre diferentes técnicas artísticas, além de estimular a pesquisa em arte. Para atingir esses objetivos, desenvolveu-se um jogo pedagógico que foi denominado como **Releituras em transposição**.

3. Metodologia:

Por constituir uma pesquisa em arte/educação, a própria natureza desta pesquisa segue pela via da abordagem qualitativa. Conforme Brantes (2013, p. 603),

Pesquisa em arte, em virtude do caráter conceitual, porque constitui a cultura *humana*, intui a adoção do método de pesquisa qualitativa. [...] A pesquisa qualitativa advinda das áreas sociais, busca na amostragem a coleta de dados abertos, a análise de textos ou de imagens enfatizando o aprofundamento da análise e o exercício da imaginação, volta-se ao sensível.

Como tratou-se de uma pesquisa qualitativa, fez-se necessário um aprofundamento sobre as bases conceituais e epistemológicas desta proposta, sobretudo no que diz respeito à criatividade, mais especificamente a partir da relação entre educação, arte e criatividade.

Os métodos de procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, realizou-se um levantamento de livros, artigos, dissertações e teses sobre o estado da arte no Brasil, buscando identificar o que foi/tem sido feito no aspecto do desenvolvimento do potencial criativo em sentido amplo e também especificamente em artes visuais na sala de aula. Desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, vídeos e outras obras de estudantes, bem como reproduções de obras de artistas consagrados constituíram documentos imprescindíveis para o estudo e aplicação da proposta.

Para a realização do estudo empírico, utilizou-se a pesquisa-ação, por julgar ser essa a abordagem que melhor cabia ao objeto desta investigação. Conforme Barbier (2004, p. 117, grifos do autor),

o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral* [...]. Significa que todo o avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Inversamente, porém, todo segmento de ação engendra *ipso facto* um crescimento do espírito de pesquisa. Nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa[...].

Segundo Franco (2005), quando optamos por trabalhar com pesquisa-ação, temos a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação deve ser o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação. A opção pela pesquisa-ação crítica, deve-se ao fato de considerar que tal abordagem surge como possibilidade de proporcionar um espaço para a auto-reflexão, que possibilite aos sujeitos da pesquisa compreender e superar os conflitos que eles próprios manifestem em relação ao seu desenvolvimento criativo.

A proposta classifica-se como uma pesquisa **em** arte. Rey (2002) diferencia pesquisa **sobre** arte – aquela realizada por teóricos, críticos e historiadores da arte, usando como objeto de estudo a obra e/ou artistas, o meio de circulação, os estudos históricos – da pesquisa **em** artes.

A pesquisa em artes visuais implica um trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Os conceitos extraídos dos procedimentos dos procedimentos práticos são investigados pelo viés da teoria e novamente testados em experimentações práticas, da mesma forma que passamos, sem cessar, do exterior para o interior, e viceversa, ao deslizarmos a superfície de uma fita de *moebius*. (REY, 2002, p. 123, grifo da autora).

Rey expõe que neste processo, ocorre a pesquisa feita pelo artista-pesquisador “a partir do processo de instauração do seu trabalho” (2002, p.123). O arte/educador que elabora uma proposta pedagógica também ajusta-se à pesquisa **em** arte.

4. O jogo “Releituras em transposição” como proposta pedagógica

A abordagem triangular proposta por Barbosa enfatiza que o ensino de arte contemple a leitura da imagem, o fazer artístico e sua contextualização (BARBOSA, 2005a). Essa tríade pode se dar em qualquer ordem, contanto que as três operações ocorram. O jogo aplicado englobou as três ações descritas por Barbosa (2005a).

O jogo trabalha com a questão do fazer artístico criativo, leitura, releitura, intertextualidade e contextualização de obras de arte. Cabe definir cada um desses elementos a fim de aprofundar as bases conceituais que envolvem o jogo **Releituras em transposição**.

Ler envolve a decodificação, a compreensão de algo; e para que isso ocorra, é primordial que exista um leitor, um código e um autor (PILLAR, 2011). Este código, no caso das artes visuais, se dá por meio de textos, que podem ser palavras, formas, cores, texturas, volumes. Assim, “[...] ler, contemporaneamente, é atribuir significado seja a uma imagem, seja a um texto”. (PILLAR, 2011, p. 8). Este significado pode ser bastante diferente para cada pessoa, pois envolve o olhar peculiar de cada indivíduo, carregado de lembranças, experiências pessoais, associações, fantasias etc., de forma que pode-se ter uma pluralidade de leituras acerca de uma mesma obra. Desse modo, Pillar (2011, p.11-13) conceitua a leitura da obra de arte como

Perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constitui uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. [...] Desse modo, uma leitura se torna significativa quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor. [...] Ler uma obra é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações.

A leitura das obras “é enriquecida pela informação histórica” (BARBOSA, 2005a, p. 37), que é a contextualização. Quanto à releitura, Pillar (2011, p.14) expõe que “reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. [...] na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final”.

Analizando as citações de Pillar nos dois parágrafos anteriores, percebe-se que a leitura da imagem está ligada à esfera da apreciação e a releitura, conectada ao fazer artístico. A autora explicita isso ainda

mais ao afirmar que “no ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico, e a releitura, um fazer a partir de uma obra” (PILLAR, 2011, p.14).

A intertextualidade ocorre quando um texto (verbal ou não verbal) utiliza outro texto preexistente em sua construção (SAMOYAULT, 2008). O nascimento da palavra é atribuído a Julia Kristeva, em 1966, que definiu o termo como “cruzamento num texto de enunciados tomados de outros textos” (KRISTEVA apud SAMOYAULT, 2008, p.15). Apesar da palavra ser relativamente recente, “a intertextualidade nas linguagens artísticas não é novidade. No Renascimento e no início do século XX, podem-se observar obras que remetem a outras obras.” (PILLAR, 2011, p. 19).

O jogo estabelece um ambiente ao mesmo tempo lúdico e desafiador para as atividades fazendo o uso da intertextualidade e afastando-se da ideia da reprodução fiel, como fim em si mesma, que distancia-se do processo criativo. As diferenças entre cópia e apropriação é que “a cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação” (PILLAR, 2011, p. 14) e na apropriação ou releitura, existe alguma referência à obra geratriz, entretanto, a partir desta, surge uma nova obra, diferente da concepção de cópia que se propõe a ser absolutamente fiel ao referencial inicial (LA PASTINA, 2009).

“A palavra *lúdico* significa brincar” (SANTOS, 2008, p. 57, grifo da autora). A raiz latina da palavra, *ludus*, “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. [...] Em todas as línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral”. (HUIZINGA, 2008, p.41-42, grifos do autor).

Cabe estabelecer, também, as diferenças conceituais entre brinquedo, brincadeira e jogo. Embora os termos relacionem-se de alguma maneira, há diferenças entre eles. Kishimoto (2009) coloca que todo jogo pressupõe um sistema de regras. A brincadeira compõe “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. (KISHIMOTO, 2009, p. 21). Já o brinquedo “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam a sua utilização.” (KISHIMOTO, 2009, p.18). Desse modo, o brinquedo seria o objeto ou o suporte da brincadeira. Huizinga (2008, p. 10-16, grifo do autor), coloca que para uma atividade ser jogo, necessita ter algumas características fundamentais:

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. [...] Uma segunda característica, intimamente liga à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”[...], trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.[...] a terceira de suas características principais [é]: o isolamento, a limitação. É “jogado até o fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios. O jogo inicia-se e, em determinado momento, “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim. [...] [outra característica interessante do jogo é] a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do

espírito, um tesouro a ser conservado pela memória.[...] Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. [...] Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão.

Assim, para ser jogo, além das regras, precisa ser encarado como uma vivência com particularidades diferentes da “vida real”, com características como: limites de espaço e tempo, trajetória e lógicas próprias, ordenações específicas e absolutas, além de ser um fenômeno cultural.

4.1 Preparação e regras do jogo:

Atualmente, o trabalho com releituras de obras é bastante utilizado nas escolas, no entanto, o jogo **Releituras em transposição** traz a particularidade de que o estudante cria sua releitura com base em uma obra sorteada, mas em uma técnica diferente da obra original. Cabe salientar que as releituras não são a única maneira de se trabalhar com arte na escola. Optou-se pelo uso de releituras como um caminho que favorece a criatividade, mas tem-se ciência que este não é o único caminho.

O jogo objetiva, além de desenvolver e/ou ampliar o potencial criativo dos estudantes através de releituras transpostas para técnicas diferentes da original, fomentar a apreciação das obras e artistas estudados, dos próprios trabalhos e dos colegas de classe, a consciência acerca da importância dos museus/galerias, o conhecimento sobre diferentes técnicas artísticas, além de estimular a pesquisa em arte.

A proposta foi elaborada para desenvolver os alunos e aperfeiçoar a prática docente, no entanto, tem potencial para ser utilizada por outros professores que, adaptando a escolha das obras e técnicas para suas necessidades pedagógicas, poderão fazer uso da mesma.

O jogo é dividido em duas grandes fases: uma que engloba o sorteio dos cartões, leitura críticas de obras, produção da releitura em sala, contextualização acerca das obras (com a pesquisa sobre o artista/contexto histórico em que viveu/obra); e outra que envolve a preparação e apresentação do que foi desenvolvido à comunidade escolar: incluindo o estudo de todas as obras trabalhadas em sala, confecção de materiais para divulgação, preparação da vernissage e de todo aparato para organização e proteção das obras no espaço de exposição e abertura da mostra, de forma que alunos atuem como guias de visitação.

O jogo recebe esta denominação pois a palavra **transpor** se afina diretamente com as regras do jogo, pois o processo de transposição refere-se ao deslocamento de algo do lugar habitual para outro local.

Frequentemente, alunos que sentem-se bloqueados criativamente não sabem sequer por que

caminho devem iniciar a tarefa. Por mais que pareça contraditório, uma das maneiras de superar bloqueios criativos é impor alguma restrição. “Um engano comum é dizer que quando queremos inovar, devemos eliminar todas as restrições [...] Na verdade, essas restrições também são grandes estímulos ao trabalho criativo.” (ZUGMAN; TRUTCHIN, 2010, p. 127-128). Deixar que os alunos escolham o artista, obra e a técnica a serem usadas no jogo poderia ser uma possibilidade, mas provavelmente conduziria-os a um baixo grau de desafio: por exemplo, é possível que, no intuito de completar a tarefa rapidamente, escolhessem as técnicas mais próximas da obra original ou as que o grupo melhor dominava, reduzindo a chance de explorar novos caminhos. Restringir o artista, obra e técnica a ser transposta, contudo, impõe-lhes desafios sem apontar para uma resposta única.

- Etapas de preparação do jogo

Antes da atividade em sala, o professor deve selecionar obras de artistas que pretende trabalhar e confeccionar cartões que figurem a impressão da obra, nome do artista, título e a técnica original (Figura 1); no verso, a técnica que a releitura daquela obra se transformará (Figura 2).



Figura 1. Frente do cartão, contendo nome do artista, título da obra e técnica original. Fonte: a autora (2015).



Figura 2. Verso do cartão.
Fonte: a autora (2015).

Os artistas selecionados para o trabalho foram Piet Mondrian, Joan Miró, Pablo Picasso, Tarsila do Amaral e Carybé. A opção em trabalhar com as obras e artistas escolhidos, de diferentes movimentos, países e momentos artísticos deu-se especialmente em função da diversidade plástica que tais escolhas poderiam acarretar no momento que fossem transpostas para outras técnicas.

Cabe explanar brevemente sobre os artistas e obras selecionadas para o jogo. Piet Mondrian foi um artista holandês, que em parceria com o compatriota Theo Van Doesburg fundou em 1917, a

revista-manifesto “De Stijl”: nela desenvolveu e apresentou sua teoria sobre as novas formas artísticas que chamou de Neoplasticismo. O movimento Neoplasticista ou De Stijl, “nasceu com a fusão de dois modos de pensamento afins. Eram eles, em primeiro lugar, a filosofia neoplatônica do matemático dr. Schoenmaekers [...] e, em segundo lugar, os conceitos arquiteturais ‘recebidos’ de Hendrik Petrus Berlage e Frank Lloyd Wright” (FRAMPTON, 2000, p. 124). Assim, as teorias do De Stijl envolviam a busca pela ordem e harmonia na arte, que encontravam-se em oposição à arte figurativa. Para Mondrian, a arte trabalhada em uma superfície plana, deveria conter elementos também planos, desse modo, seus principais trabalhos se caracterizam pela eliminação de linhas curvas, uso das cores primárias e neutras (FRAMPTON, 2000). A obra “Azul, Vermelho e Amarelo”, de 1930, deixa esses aspectos em evidência.

O artista espanhol Joan Miró, é um dos grandes nomes do surrealismo. O surrealismo surge na década de 1920, encabeçado pelo poeta e escritor André Breton e inspirado nas ideias e técnicas terapêuticas desenvolvidas por Freud (BATCHELOR, 1998). Dentre as características mais proeminentes do movimento estavam: a valorização do inconsciente, da imaginação, do sonho, do não lógico, do irreal; uso de uma variedade de técnicas como *grattage* (pintura depois de seca se desprende do suporte, criando efeitos fortes), colagem, a *frottage* (com o uso do lápis ou outro material de desenho, transfere-se a textura do objeto que fica sob o papel com o processo de fricção), além de outras técnicas de automatismo para produção de textos e imagens. Algumas características técnicas da obra de Miró são desvinculadas do automatismo: construía suas obras por meio de uma série de estudos. Entretanto, há aspectos “que são claramente associados aos interesses surrealistas - sua edição e ocultamento altamente idiossincrático do tema, o caráter expressamente lúdico e infantil de seus quadros, os temas e as imagens sexuais codificados [...]” (BATCHELOR, 1998, p. 77). Na obra “Mulher, pássaro e estrela”, em homenagem a Picasso, predominam os elementos lúdicos com certa inclinação à abstração que tornaram Miró famoso.

Pablo Picasso, artista espanhol reconhecido mundialmente por sua ousadia e versatilidade, foi um dos criadores do movimento cubista. A pintura cubista procura representar partes de uma figura em três dimensões, todavia, no mesmo plano.

Durante 500 anos, desde o início da Renascença italiana, os artistas tinham sido guiados pelos princípios da perspectiva matemática e científica, de acordo com os quais o artista via o seu modelo ou objeto de um único ponto de vista estacionário. Agora, é como se Picasso tivesse andado 180° em redor do seu modelo e tivesse sintetizado suas sucessivas impressões numa única imagem. O rompimento com a perspectiva tradicional resultaria, nos anos seguintes, no que os críticos da época chamaram “visão simultânea” - a fusão de várias vistas de uma figura ou objeto numa única imagem.(GOLDING, 2000, p. 47).

A obra “Retrato de Dora Maar”, de 1937, agrega atributos que tanto renderam personalidade artística a Picasso: um estilo que combina o expressionismo, quanto suas características deformações cubistas, ao retratar sua amante no período, a fotógrafa e artista Dora Maar. Picasso enveredou por diversos movimentos artísticos e fez uso de muitas técnicas, como o desenho, a pintura, escultura, gravura, dentre outras. No período do nascimento de sua filha Paloma (pomba, em espanhol), em 1949, o artista produz um desenho de uma pomba branca portando no bico um ramo de oliveira; no mesmo ano, a obra foi utilizada em um cartaz no Congresso pela Paz, em Paris e se torna um símbolo universal. A partir daí, realiza uma série de desenhos e gravuras com essa temática (GRANDES MESTRES, 2011). Em 1961, realiza o desenho “A pomba da paz”, uma outra versão da obra de 1949.

Tarsila do Amaral destacou-se como uma das mais importantes pintoras brasileiras do movimento modernista. “Apesar de não ter exposto na semana de 22, Tarsila colaborou decisivamente para o desenvolvimento da arte moderna brasileira, pois produziu uma obra indicadora de novos rumos” (PROENÇA, 2007, p. 302). Estudou arte na Europa até 1922 e retornou nesse mesmo ano, formando o Grupo Klaxon, que incluía Anita Malfatti, Mario de Andrade e Menotti Del Picchia. Regressa à Europa no ano seguinte e é profundamente influenciada por artistas modernistas como Léger, Picasso, Brancusi, dentre outros. Desse período, fazem parte obras como o “autorretrato”: a artista havia ido a um jantar em que o homenageado era Santos Dumont, vestindo uma capa vermelha e após isso, pintou o autorretrato. No ano de 1924, retorna ao país e inicia a fase que chamou de “pau-brasil”, que evidencia cores rosas e azuis, estilização geométrica da flora tropical, negros e caboclos, com toques cubistas. Em 1928, dá início à fase antropofágica, em que produz o “Abaporu” e inspira Oswald de Andrade a elaborar o Manifesto Antropofágico, no qual convoca os artistas brasileiros a conhecer a arte modernista europeia, mas produzir uma arte de feição nacional. A partir da década de 1930, após viajar por países socialistas, passa a pintar temáticas sociais como operários.

Hector Carybé nasceu na Argentina e naturalizou-se brasileiro, residindo boa parte de sua vida na Bahia. Suas obras expressam profundamente a temática afro-brasileira.

Argentino radicado na Bahia, ele poderia ser considerado como mais um estrangeiro no universo afro-brasileiro, alguém *de fora*, não fosse a sua obra exatamente um dos modos de externar a vivência com a qual se tornou um verdadeiro soteropolitano, habitante de Salvador, Bahia, lugar do qual constitui nas artes plásticas um painel humano que dialoga forte e intensamente com a literatura de Jorge Amado e a música de Dorival Caymmi. (CONDURU, 2012, p. 66, grifos do autor).

O projeto do gradil do Museu de Arte Moderna (MAM), em Salvador, foi concluído e efetivado em 1997, pouco antes do artista falecer.

Para a releitura em transposição, indicou-se que a pintura “Azul, vermelho e Amarelo” (1930), de Mondrian, se tornasse uma escultura/instalação; a pintura “Mulher, pássaro e estrela” (1973), de Miró,

uma escultura; o desenho “A pomba da paz”(1961), uma gravura e a pintura “Retrato de Dora Maar”(1937), de Picasso se tornasse uma colagem; a pintura de Tarsila “Autorretrato” (1923), uma fotografia; e, por fim, o gradil do solar do Unhão (1997), de Carybé, um grafite (Figura 3).

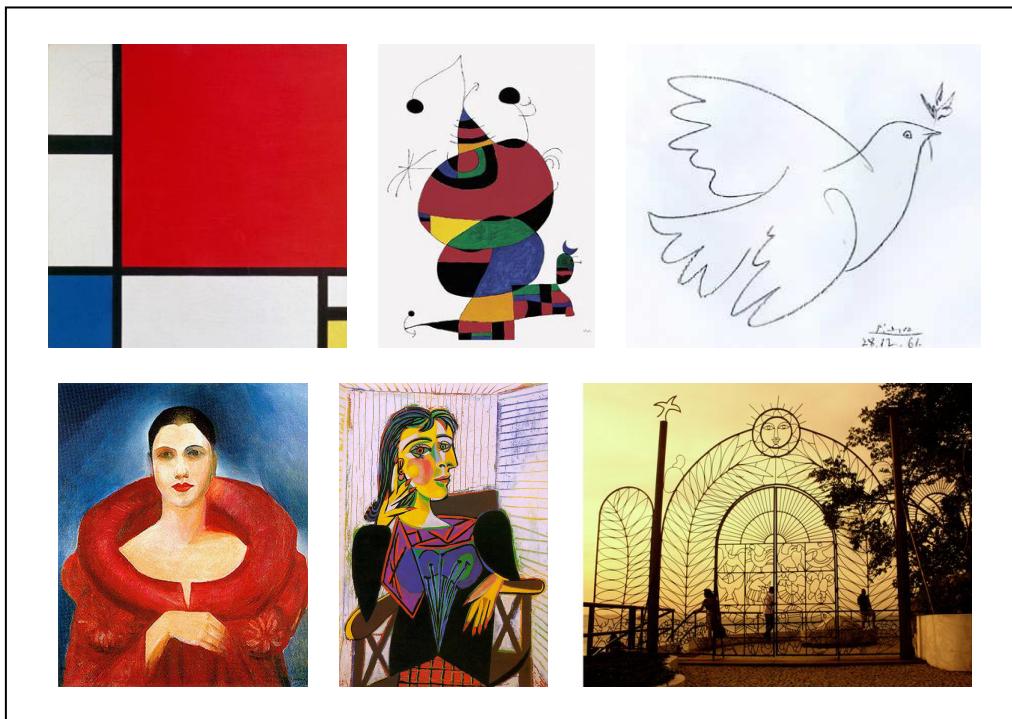


Figura 3. Obras selecionadas para o trabalho em sala. Acima, da esquerda para direita, obras de: Mondrian, Miró, Picasso; abaixo: Tarsila, Picasso e Carybé. Fontes: ALLPOSTERS (2015); PINTEREST (2015); EDUCAÇÃO PÚBLICA (2015); MYURBANBONTON (2015); PORTAL DO PROFESSOR (2015); ANDRADE (2012).

Após a confecção dos cartões, colocam-se em envelopes coloridos, a fim de fazer o sorteio em sala. A turma reune-se em equipes de 3 a 5 componentes e o envelope sorteado será a obra que os alunos terão por desafio analisar os elementos formais presentes na obra, fazer a releitura em transposição, pesquisa sobre a biografia, a técnica e contexto do artista estudado.

- Etapas de preparação da exposição

Ao fim de todo o processo de aplicação do jogo, apreciação, pesquisa e construção de obras em sala, os alunos fazem uma exposição das obras desenvolvidas, no entanto, simulando estar numa galeria ou museu, de modo que atuem como guias, explicando sobre todas as obras para os visitantes. Para isso, o aluno precisa conhecer bastante sobre as obras presentes na exposição - tanto as releituras quanto as obras geratrizes. Assim, cada equipe necessita pesquisar sobre a biografia do artista e obra sorteada tanto de forma escrita, a fim de fixar esse texto ao lado da obra de cada equipe, quanto de modo oral,

para informar aos visitantes sobre as obras. Os textos pesquisados e desenvolvidos pelos estudantes necessitam ser corrigidos pelo docente para evitar eventuais erros.

Além da preparação teórica do estudante, são necessários ensaios para a culminância, como também toda a preparação de materiais de divulgação; colocação de molduras nas obras; programação de reserva de um espaço físico na escola para expor; preparação dos aparatos necessários para a vernissage (montagem das obras no espaço, comidas e bebidas, livro de visitação etc.).

A exposição foi pensada para seguir a seguinte dinâmica de apresentação: quando um visitante adentrar no recinto, cada aluno se posiciona ao lado do trabalho e fala sobre a obra e artistas originais, o processo de elaboração de sua releitura e técnica usada. Quando outro grupo entrar no espaço, o estudante que acabou de falar senta-se e descansa; outro aluno de sua equipe assume o seu lugar, fazendo o mesmo papel. Faz-se importante que os alunos também estudem as obras das outras equipes para fazer o intercâmbio como guias no momento da visitação, ou seja, a mesma atuação que cada aluno executa com a obra produzida por sua equipe - de explanar sobre a releitura, artista, obra que sua equipe desenvolveu -, faz com as demais obras de outros colegas. Assim, a ideia é a de que se preparem para saber sobre todas as obras da turma.

O professor precisa deixar claro o funcionamento de uma vernissage e também acerca do papel do aluno nesse contexto. O guia “Você é o guia do Museu”, contém passos para o procedimento dos alunos enquanto monitores do museu fictício.

No dia da culminância, os envolvidos precisam chegar com antecedência para montar a exposição/vernissage. Caso não possa ficar fixa por um período, ao final do evento, desmontar a exposição em conjunto com os alunos.

4.2 Universo, instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados junto aos alunos:

O ambiente de aplicação, o colégio da Polícia Militar, unidade Dendezeiros, foi a 1^a unidade escolar do Colégio da Polícia Militar (CPM). Criado em 1957, no passado tinha o objetivo de propiciar a educação dos filhos dos policiais militares e civis servidores públicos. Até 1993, era uma escola que atendia apenas alunos do sexo masculino e em 1994, torna-se uma escola mista. Atualmente, o colégio oferece desde o 1º ano do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. O CPM está localizado na região da cidade-baixa, na avenida Dendezeiros, em Salvador (BA). Por sua própria natureza, valores como disciplina e organização são muito considerados.

Como instrumentos para a coleta de dados junto aos sujeitos, foram utilizados dois questionários semiestruturados, sendo um aplicado no início do ano e outro, próximo ao final da pesquisa. Os questionários visavam identificar os resultados obtidos com essa experiência, relacionando-os com as

questões ora apresentadas, e analisando-os de acordo com os diálogos estabelecidos com as bases teóricas, conceituais e metodológicas. Para a realização do estudo empírico, além dos questionários, foram usadas uma câmera fotográfica e câmera de vídeo, buscando registrar/arquivar/recuperar os eventos relacionados à pesquisa-ação.

O perfil da maior parte dos alunos era de média a baixa renda; a maioria possuía pouco conhecimento em relação às artes visuais. Contemporaneamente, o professor de arte que atende alunos de média e, especialmente, baixa renda possui a enorme responsabilidade de: promover o contato inicial com diversas obras/artistas para este público; despertar a curiosidade e a reflexão sobre questões que envolvem o universo das artes visuais; enfim, contribuir para a formação de um público fruidor bastante crítico.

A observação em sala foi a mola propulsora para a detecção do problema de pesquisa: a presença da cópia, a transferência de execução das tarefas para terceiros e a recusa em produzir eram práticas frequentes. O questionário aplicado no início do ano, confirmou a necessidade de execução da proposta: 26% dos estudantes respondeu que não se consideravam criativos, enquanto 4% respondeu que se consideravam “mais ou menos” criativos. 96% respondeu que gostaria de ser mais criativo, demonstrando que era um desejo da turma ampliar a própria criatividade.

Dessa forma, se fazia urgente ampliar e desenvolver do potencial criativo dos alunos, como também atuar no sentido de nutrir-los esteticamente, promover a curadoria educativa e desaguar numa ação propositora em sala de aula. A nutrição estética ocorre quando são promovidos “encontros com a arte”(MARTINS, 2011, p. 313) e não forçosamente a criação de um trabalho mais específico sobre ela. A nutrição enriqueceu os alunos com o que as próprias obras selecionadas para o jogo traziam, de modo a alimentar olhares, percepções e pensamentos diversos.

A curadoria educativa se dá quando o professor realiza uma escolha criteriosa do que leva para a sala de aula (MARTINS, 2011). “Curadoria, do latim *Curator*, significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade” (MARTINS, 2011, p. 313, grifo da autora). Numa exposição, o curador é o responsável pelas escolhas conceituais que envolvem a mostra, as obras que irão figurar e as que ficarão de fora etc. Tal qual nos espaços onde a arte é exposta, professores também agem como curadores na sala de aula e, por isso, devem estar atentos a suas opções. As escolhas dos artistas/obras para o jogo ocorreram tanto por algumas fazerem parte do programa de curso do 7º ano, como também para favorecer a transposição de técnicas.

A ação propositora ocorre quando o aluno frui a arte não apenas focado na imagem, mas na experiência. Segundo Martins (2011, p. 314),

[...] movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais.

Importante ressaltar que a promoção do desenvolvimento da criatividade no fazer artístico dos alunos só será completa se vier acompanhada das ações da leitura e contextualização. Estas ações acabam por impactar diretamente na produção dos estudantes: obviamente, fazer arte é importantíssimo para a construção de obras criativas, no entanto, para se chegar ao pensar criativo é preciso bastante estudo sobre obras de arte, análise e crítica dessas. “Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - processos básicos da criatividade.” (BARBOSA, 1998, p. 18).

A escolha da exposição como culminância, simulando um museu/galeria e tendo os alunos/artistas como guias, se deu para fomentar a conscientização e a valorização acerca dos espaços institucionalizados onde a arte é exposta, pois a grande maioria dos estudantes (90%) afirmou em uma conversa no início do ano que não se interessava e/ou não apreciava fazer visitas à museus/galerias. Já em relação ao contato com a arte exposta nas ruas, como *graffitis*, murais e certas intervenções performáticas (especialmente nas sinaleiras), não só se faziam presentes nas proximidades em alguns trajetos até a escola, facilitando o contato mais frequente com a arte urbana, como também eram apreciadas por muitos alunos, revelando uma necessidade mais aguda de valorização dos espaços institucionalizados.

4.3 Relato da aplicação do jogo no contexto do 7º ano:

Cada dia de aula compreendia duas aulas da disciplina, não geminadas. Estabeleceu-se um calendário com etapas da proposta e ações a serem cumpridas pelos estudantes. Antes do início da proposta, prepararam-se os materiais de apoio pedagógico para o trabalho em sala: o roteiro do projeto para os alunos e os cartões para sorteio. Também foram selecionadas imagens para exemplificar como se daria a transposição das obras. As imagens foram encontradas na internet e apresentam obras transpostas para outras técnicas. Ressalta-se que este foi o último projeto do ano, sendo que outros também com a finalidade de desenvolver a criatividade artística foram aplicados preliminarmente.

4.3.1 Processo do jogo

- Fase 1: sorteio e leitura das obras

No primeiro dia de aula, solicitou-se que os alunos se agrupassem em equipes de 3 a 5 pessoas, de livre escolha dos estudantes. Após isso, cada grupo escolheu um representante para ir à frente sortear um dos envelopes. Fendo o sorteio, alunos voltaram a sentar com suas equipes e distribuiram-se cópias do roteiro do projeto para os estudantes. Explicitaram-se as regras: cada equipe deveria fazer uma releitura daquela obra transposta para a técnica que constava no verso do cartão.

Para exemplificar como se dariam as transformações das obras em outras técnicas, foram levadas para a sala as imagens que apresentam exemplos de obras transpostas. Não se fez necessário instruir os sujeitos acerca das técnicas que constavam no verso dos cartões, pois durante o ano letivo discorreu-se sobre todas as técnicas presentes no jogo. Explicitaram-se os objetivos do projeto e as datas que cada etapa ocorreria. Após isso, deu-se início ao processo de leitura de imagens.

Foram colocadas reproduções das obras sorteadas no quadro e cada equipe foi questionada oralmente em relação à forma e as sensações que cada obra provocava. As seguintes perguntas foram realizadas: que cores a obra sorteada por sua equipe possui?; há predominância de linhas horizontais, verticais ou diagonais?; você identifica a presença de formas geométricas? Quais?; os traços são mais precisos (pressupõem a utilização de instrumentos técnicos como a régua, por exemplo) ou mais soltos (realizados à mão livre)?; há elementos do mundo reconhecível (pessoas, animais etc.) ou trata-se de obra abstrata? Quais as sensações que essa obra provoca em você e por quê?.

A equipe responsável pela releitura de Mondrian identificou que a obra era abstrata, possuía linhas retas, provavelmente desenhadas com um compasso, presença de horizontais e verticais, uso das cores primárias. Quanto às sensações, citaram que a obra parecia “muito parada, mas não era feia”; um dos alunos afirmou que lembrava um conhecido jogo de videogame, o *Tetris* (antigo jogo de videogame e, mais recentemente, de computador, em que peças montadas em blocos de formatos variados caem e precisam ser encaixadas a fim de formar linhas). Ao perguntar porque achavam-na “muito parada”, uma das alunas respondeu que provavelmente por causa das linhas horizontais (a sintaxe da linguagem visual foi estudada ao longo do ano em outros projetos). Optou-se por não respondê-los acerca do conteúdo da obra na visão do artista, pois uma das etapas da proposta era justamente a pesquisa sobre a biografia do pintor, contexto que envolvia a obra e mais informações sobre a mesma.

O grupo encarregado da releitura de Miró expôs que achava que a obra era abstrata e possuía as cores: verde, amarelo, preto, vermelho e azul. Em relação ao traçado, colocaram se tratar de obra feita à mão livre, com uso de algumas formas geométricas como círculos, quadrados, retângulos, triângulos e outras formas não-geométricas. Sobre a sensação que a obra causava, o grupo falou que sentia alegria,

porque a figura representada lembrava os palhaços de circo. Após isso, perguntou-se se realmente achavam a obra abstrata, pois conseguiram identificar um “palhaço” e, após isso, colocaram que não era abstrata. Ainda foi questionado se de fato a figura representada tratava-se de um palhaço, pois no título da obra, “Mulher, pássaro e estrela”, tal figura não estava citada. Todos ficaram tentando encontrar a “mulher” na obra e sugeriu-se que investigar mais sobre a referida pintura fazia parte da pesquisa.

No caso das respostas da equipe incubida da releitura “A Pomba da paz”, constaram: a figura de uma pomba com um ramo de folhas no bico, linhas desenhadas à mão livre, em preto e branco. Acharam a obra “linda” e falaram que transmitia paz, porque a pomba era um símbolo da paz. Indagou-se quando e como a pomba começou a ser considerada como um símbolo da paz. Uma das alunas atribuiu o símbolo à pomba bíblica.

A equipe destinada a realizar a releitura da outra obra de Picasso, “O retrato de Dora Maar”, respondeu que alguns traços pareciam feitos com régua, como o fundo, e outros desenhados à mão livre. Identificaram uma mulher sentada numa cadeira, presença de linhas verticais, horizontais, diagonais. Quanto às cores, detectaram tons de roxo, vermelho, verde, amarelo, marrom e preto. Em relação à sensação, colocaram que gostavam do trabalho e achavam-no alegre, pois a figura parecia um desenho animado. Nesse sentido, percebe-se que a identificação de muitos alunos que tiveram pouco contato com obras dos grandes mestres com as obras da arte moderna deve-se, em grande parte, à indústria da animação, que coloca personagens em cores fantasiosas e formas diversificadas.

Em relação à obra “Autorretrato”, o grupo respondeu que identificava uma mulher, pintada à mão livre com o uso de cores primárias e o preto. Quanto à forma, mencionou um círculo, implicitamente, na gola da roupa da figura representada. A sensação que relatou foi de “beleza”, “elegância”. Atribuiu a “elegância” da figura ao vestido e à pose.

O grupo responsável pela releitura da obra de Carybé mencionou a presença de linhas verticais, horizontais, diagonais, curvas, onduladas e retas; figuras de pássaros, folhas, ondas, sóis, cajus, o orixá Yemanjá e várias “figuras dançando”. No que diz respeito à cor, alguns integrantes colocaram a cor do horizonte presente na foto como a cor da obra e outros protestaram, dizendo que a conheciam pessoalmente e que a única cor presente na obra era o cinza. Levantou-se a questão para a reflexão: a cor do horizonte não faria parte da obra também? A resposta ficou de ser dada com o aprofundamento da pesquisa sobre a obra por parte da equipe. Quanto à sensação, afirmaram que nunca tinham parado para prestar atenção mais detalhadamente nesse monumento que, inclusive, pertence ao trajeto que alguns deles faziam para chegar até a escola, mas que gostaram muito de perceber os detalhes e que a obra era “muito bem feita”, “muito bonita” e transmitia tranquilidade.

Ainda nesse dia de aula, foi solicitado que os grupos gerassem muitas ideias para fazer as obras, se fosse o caso, desenhassem projetos de obras ou escrevessem como fariam-nas e os materiais para isso. Sublinhou-se que os estudantes precisariam ter muitas ideias e suspendessem o julgamento, para só depois avaliarem-nas e qual seria a melhor escolha (a mais viável, a mais inovadora etc.). Conforme Von Oech (2011, p. 56, grifos do autor),

A elaboração de novas ideias consiste em duas fases principais: uma imaginativa e uma prática. Na imaginativa, geramos e brincamos com as ideias. Na fase prática, nós as avaliamos e executamos.[...] Na fase imaginativa, fazemos perguntas como: e se...? Por que não? Quais regras podemos transgredir? Quais pressupostos podemos descartar? E se examinássemos isso de trás para a frente? Podemos pegar emprestada uma metáfora de outra disciplina? O lema da fase imaginativa é: “*Pensar em algo diferente*”. Na fase prática, fazemos perguntas como: será que esta ideia é boa? Será que temos recursos para implantá-la? É o momento certo? Quem pode nos ajudar? Qual é o prazo? Quais serão as consequências de não alcançar o objetivo? O lema da frase prática é: “*Fazer alguma coisa*”. Ambos os tipos de raciocínio têm um papel importante no processo criativo[...].

Assim, foram colocadas no quadro algumas perguntas fundamentadas em Von Oech (2011) para favorecer a geração de ideias, como: “e se as cores dessa obra fossem outras? E se o tamanho dela fosse enorme ou muito pequeno? E se essas formas fossem de outro jeito? O que podemos modificar na obra? O que podemos manter? Quais materiais usar?”. Os alunos discutiam com a equipe e decidiam como procederiam. Após dar algum tempo para que o grupo discutisse, passou-se por cada equipe conversando com os estudantes para saber sobre a geração das ideias e que materiais planejavam para construir cada obra. A dificuldade de suspender o julgamento ficou aparente, no diálogo com cada equipe: a maioria havia produzido muitas ideias, mas misturavam a fase de elaboração de ideias com a fase de julgamento.

Em relação às decisões quanto a escolha dos materiais, as equipes encarregadas das releituras da “Pomba da paz”, de Picasso, e o gradil do Solar do Unhão, de Carybé afirmaram sentir dificuldades para escolhê-los: a primeira alegava que a gravura ficaria “feia”, pois só sabiam fazer gravuras com o uso incisões no isopor e o material parecia muito irregular para que as formas resultassem em uma obra parecida com uma gravura “de verdade”; e, a segunda alegava que não saberia onde fazer o grafite, pois a escola não permitia que alunos pintassem as paredes. Argumentou-se com ambas equipes no sentido de desconstruir tais noções internalizadas em relação ao suporte: gravuras e painéis podem ser feitos em suportes alternativos, como madeira, papelão, papel etc. Assim, a equipe incubida da releitura da gravura escolheu usar uma base para pizza de isopor como suporte para a criação da matriz e o grupo responsável pela elaboração do grafite optou pelo uso do papel mural.

O grupo imbuído da produção da releitura da obra de Mondrian questionou acerca das dimensões do trabalho, pois imaginava que a instalação deveria ocupar grande parte do recinto na exposição. As

angústias da equipe eram principalmente referentes ao: 1) planejamento de uma obra para um espaço que não se sabia até o momento como seria; 2) transporte de materiais de grandes proporções em ônibus coletivo, de modo que estes poderiam ser danificados. Explicou-se que a técnica que constava no verso do cartão era “escultura/instalação”, por isso, poderiam optar por uma das duas linguagens ou até usar ambas simultaneamente - realizando uma obra que se situasse no limiar. Após o debate com o grupo, os alunos chegaram ao consenso em produzir uma obra híbrida, com dimensões pequenas, para facilitar o trânsito de materiais no transporte coletivo com poucos riscos.

As demais equipes não apresentaram grandes dificuldades na escolha dos materiais, ficando decidido que cada grupo deveria levar o que foi combinado em sala. Explicitou-se, ainda, sobre a forma de avaliação e a necessidade de se fazer uma pesquisa sobre o artista e obra.

- Fase 2: construção das releituras em sala

No segundo dia de aula, as equipes que levaram os materiais começaram a construir os trabalhos em sala. Duas equipes apareceram sem materiais e tiveram que postergar a realização da tarefa.

O grupo designado para a construção da releitura do “Retrato de Dora Maar” levou revistas antigas, tesoura, cola e uma cartolina para montar sua obra; no início, estavam presos à realização da colagem unicamente com revistas (Figura 4), até que foi sugerido que as partes poderiam ser completadas com papel colorido ou pintadas, desde que a maior parte da superfície fosse preenchida com a técnica da colagem.

A equipe encarregada pela realização da releitura da obra de Mondrian levou pedaços de papelão para montar as caixas para compor a escultura/instalação. Os alunos tiveram alguns problemas de execução, como: 1) montagem das caixas, pois haviam sido recortadas sem abas internas e presas com fita adesiva externamente, ficando sem firmeza e algumas partes soltavam-se (Figura 4); 2) Após a montagem, não conseguiam pintá-las pois a fita adesiva que fixou boa parte do trabalho não permitia adesão da tinta guache; 3) para solucionar o problema da pintura, resolveram forrar as caixas com papel ofício externamente, mas o resultado plástico não agradou a equipe. Desse modo, decidiram refazer o trabalho na aula seguinte, com o uso de caixas velhas.

A equipe responsável pela releitura da “Pomba da paz”, de Picasso, levou a base de isopor, cartolinhas coloridas, tintas, lápis, caneta, pincéis e um rolinho de espuma; foi o grupo que demonstrou sentir menor dificuldade na realização do trabalho. Fizeram o desenho em uma folha de papel e o transferiram para o isopor, colocando a folha desenhada em cima do suporte e “encalcando” com o lápis. Após isso, as alunas usaram um bocal para reforçar os sulcos e toda a equipe fez texturas diversas na placa matriz; entintaram a matriz com tinta guache e imprimiram a prova do artista (primeira

impressão de uma série de gravuras) em uma cartolina branca(Figura 4). A equipe ficou tão satisfeita com o sucesso do trabalho, que imprimiu diversas cópias em folhas coloridas.

Outro grupo que não apresentou grandes dificuldades foi o imbuído pela releitura da obra de Miró: levaram bolas de isopor, pincéis, tintas guache e de tecido, copinhos descartáveis e cola de isopor; marcaram com o lápis as zonas que deveriam colorir e pintaram as zonas demarcadas (Figura 4). Ao término da referida aula, requisitou-se que todos os alunos levassem os materiais para a finalização dos trabalhos na aula seguinte, bem como as pesquisas escritas sobre os artistas e obras.



Figura 4. Equipes constroem as obras em sala. Fonte: a autora (2015).

Ao terceiro dia de aula, os grupos prosseguiram com as atividades. Os que não haviam iniciado o processo de construção das suas obras, principiaram as atividades, como a equipe incumbida da produção da releitura da obra de Tarsila do Amaral, que recebeu algumas noções de iluminação, foco e outros princípios básicos da fotografia. Assim, caracterizaram uma das colegas da equipe e fizeram três fotografias com uma câmera doméstica para escolher a mais nítida a fim de fazer modificações em software gráfico. A escolha da foto muito provavelmente se deu pela aluna retratada preferí-la em detrimento das outras. Como não levaram computador ou celular com software gráfico, as modificações foram deixadas para serem feitas na aula seguinte. Uma das alunas da equipe chegou a cogitar a possibilidade de levar uma bóia para compor a indumentária, pois afirmou que o apetrecho se parecia com a gola da artista no autorretrato. As demais componentes rejeitaram a ideia, pois acharam que produzir novas fotos consumiria mais tempo.

A equipe da releitura da obra de Carybé intercalou o uso do spray com o guache para não fazer mal a quem estava na sala nem à própria equipe. Apesar do empenho da equipe, o trabalho não foi concluído neste dia de aula e os detalhes finais tiveram que ser postergados para a aula seguinte, misturando a fase da correção das pesquisas e organização dos detalhes da exposição. Foi o grupo que mais demorou para concluir a releitura.

O grupo incumbido da releitura da obra de Mondrian reiniciou a tarefa, agora com caixas prontas, selecionadas pelos estudantes e se envolveu bastante na tarefa. A equipe da releitura do “Retrato de Dora Maar”, prosseguiu com a colagem, utilizando papéis coloridos e completando as partes que

faltavam com giz de cera e hidrocor. O grupo responsável pela “Pomba da paz”, realizou algumas experimentações como: aplicação da tinta acrílica e tinta guache em conjunto; uso da pintura no fundo; e o uso de tintas com cores metálicas. O grupo da releitura da obra de Miró, continuou o processo de pintura e colou as partes das esferas de isopor, contudo não conseguiu encerrar todo o processo nessa aula. Para que todos finalizassem suas obras, foi acordado que na aula seguinte as correções nos textos e a conclusão das releituras seriam feitas.

Ao quarto dia de aula, no primeiro horário, a equipe responsável pela releitura da obra de Tarsila do Amaral levou para a classe um trabalho manipulado por software gráfico no computador, afirmando que usou o programa *Adobe Photoshop* para fazer as alterações na imagem. O resultado entre figura e fundo ficou bastante artificial, provavelmente por grupo não ter domínio suficiente do *software* e ter realizado as transformações sem a supervisão docente. Assim, o grupo refez as transformações em sala com o uso do programa *Photoshop Online* (<http://www.photoshoponline.blog.br/>); o resultado pode ser visto na Figura 5.

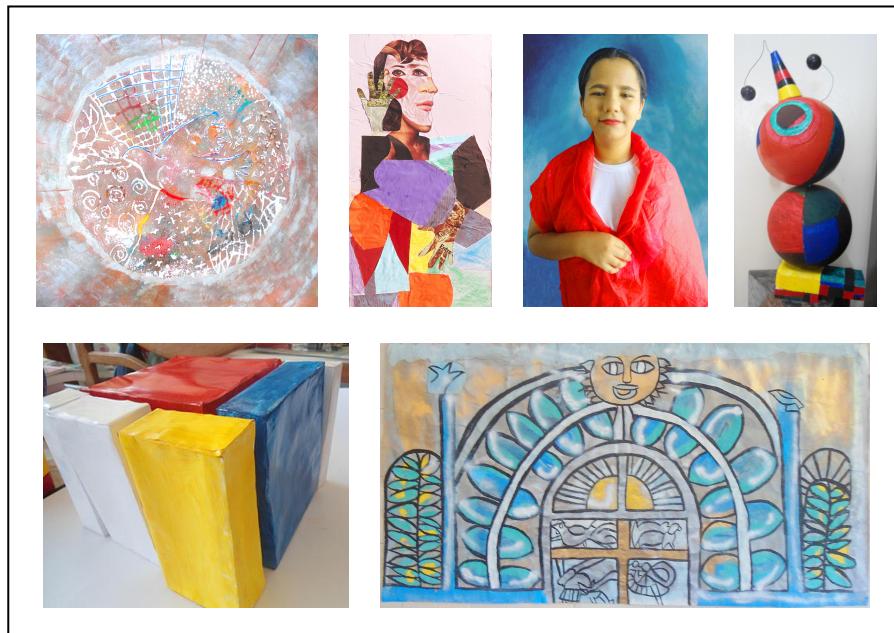


Figura 5. Resultados das releituras dos alunos. Fonte: a autora (2015).

O grupo da releitura da obra de Carybé também finalizou os contornos e pintou partes que faltavam completar no trabalho (Figura 5). A releitura do trabalho de Miró ficou quase pronta nesse horário de aula, sendo fixadas as peças com palitos de churrasco por dentro do boneco e cola de isopor (Figura 5). A equipe que fez a releitura do “Retrato de Dora Maar”, levou o trabalho pronto para a classe (Figura 5). As equipes responsáveis pelas releituras das obras de Mondrian e “A pomba da paz”, de Picasso, haviam concluído suas atividades na aula anterior (Figura 5).

4.3.2 *Processo para a exposição*

- Fase 1: Pesquisa sobre o artista sorteado

Ainda no quarto dia de aula, foram corrigidos os textos que os alunos trouxeram sobre a biografia e obra dos artistas que cada grupo pegou no sorteio. A orientação dada foi que os estudantes fizessem a pesquisa na internet, nos livros da biblioteca da escola etc. Todavia, a maioria dos alunos levou para a classe uma cópia integral de textos da internet, sem sequer alterar as palavras por sinônimos. Argumentou-se que o que a turma havia realizado era plágio e não pesquisa e que deveriam pesquisar em mais de um local, colocar suas compreensão acerca do assunto nos textos, bem como apontar as fontes de onde encontraram aquelas informações. Foi sinalizado, também, que deveriam ter colocado no texto o que era mais relevante sobre o artista e sua obra. Assim, os alunos reescreveram parte de seus textos em sala e outra parte, completada em suas residências.

- Fase 2: Recursos necessários para organização do evento e ensaio

Ao quinto dia de aula deu-se início à etapa de organização dos recursos para a exposição: foi feita uma relação de bebidas e alimentos necessários para a vernissage e materiais para emoldurar os trabalhos e outros importantes para fixação na exposição. Também foram corrigidas juntamente com os alunos, as pesquisas que não ficaram com um resultado satisfatório.

Nas semanas seguintes foram adquiridos materiais para a emolduração das obras bidimensionais, materiais para forrar as mesas e colocar os trabalhos tridimensionais, foram providenciados crachás para identificação dos nomes dos alunos e outros materiais complementares. Nesse período, também foi providenciada uma sala para a exposição e realizou-se a diagramação e impressão das peças gráficas de divulgação do evento.

A fim de evitar mais atrasos no cronograma, o processo de emolduração das obras foi iniciado pela professora. As partes que comporiam a moldura apenas foram cortadas para que os alunos pudessem pintá-las e colá-las sobre o acetato; a colocação das molduras em sala ocorreu no sexto dia de aula.

No sexto dia, esclareceu-se acerca do papel do guia e distribuiu-se o roteiro “Você é o guia do museu”. Como sobrou pouco tempo para ensaiar, os alunos comprometeram-se a chegar preparados no dia da exposição. Por último, distribuíram-se cópias do questionário que avaliava a proposta, que foi respondido em sala.

- Fase 3: Montagem e exposição

No dia da exposição os envolvidos chegaram mais cedo à escola e tudo transcorreu com muita organização. As obras foram dispostas com a pesquisa sobre o artista que inspirou a releitura, a

reprodução da obra original, um texto sobre esta e a releitura que os alunos produziram (Figura 6). Na entrada da sala, foi colocada uma mesa com o livro de visitação em cima e o banner com o título da exposição foi pendurado.

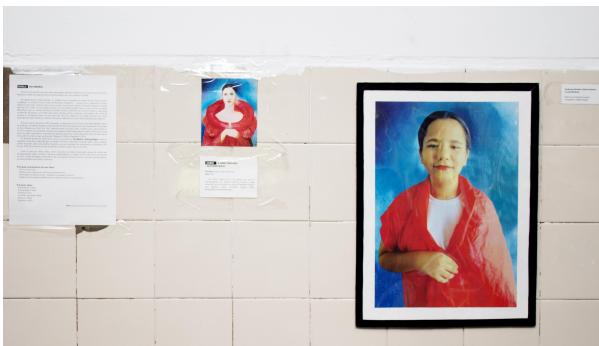


Figura 6. Disposição da pesquisa, reprodução da obra original e releitura. Fonte: a autora (2015).



Figura 7. Abertura e visitação da exposição. Fonte: a autora (2015).

A visitação ocorreu à tarde inteira, à partir das treze horas. Foram expostas 8 releituras: uma fotografia, uma colagem, uma escultura, uma instalação/escultura e três gravuras. A visitação seguiu a seguinte dinâmica: a professora saía da sala do evento, buscava cerca de cinco a dez alunos da turma de 6º ano que tinha aula naquele horário, enquanto uma outra professora tomava conta do restante da classe do 6º ano; os alunos visitantes ficavam no espaço da exposição por volta de dez a quinze minutos, depois retornavam para a sala acompanhados pela docente, que buscava mais alunos para realizar o mesmo processo.

A ideia de só um aluno/guia falar de cada vez e revezar-se com o colega de equipe não se efetivou, pois todos do grupo queriam estar perto da obra e falar sobre o trabalho. Isto causou um pouco de tumulto no início, pois atrapalhava, de certa forma, a visualização das obras. Posteriormente, uma das professoras da escola, que visitou o evento, assumiu espontaneamente o papel de auxiliadora na organização dos alunos/guia na sala, enquanto eram buscados os alunos do 6º ano para visitação. Mesmo com a ajuda da colega, todos os alunos das equipes continuavam querendo falar sobre o trabalho simultaneamente, o que demonstra que, na prática, a proposta de revezamento não funcionou com esta turma.

Uma outra proposta que não se mostrou eficaz foi que os estudantes falassem também sobre os artistas e obras dos colegas. A princípio supôs-se que o motivo teria sido a falta de estudo por parte dos alunos, até o momento que percebeu-se que alguns alunos davam “dicas” sobre o artista de outras equipes, mas sem se distanciar da obra de seu grupo. Isso deixou aparente que alguns, de fato, haviam estudado sobre todos os artistas e obras expostas. Ao indagá-los acerca do porquê não revezavam as

equipes para explicar aos visitantes sobre outras obras além da sua própria, os alunos responderam frases do tipo: “*podem quebrar meu trabalho se eu sair de perto*”, “*quero ficar para ouvir os elogios*”, “*outros colegas podem não ter o mesmo cuidado que eu com o meu trabalho*”. Isto demonstra satisfação por estar perto da obra que desenvolveram, por isso, optou-se por não exigir que saíssem de perto da sua obra.

Além da visita dos alunos do 6º ano, a exposição recebeu professores, coordenadores, alguns pais, policiais militares em serviço na escola e outras turmas que estavam sem aula.

5. Resultados

No início do ano, foi aplicado um questionário diagnóstico com a finalidade de conhecer a percepção dos alunos em relação à sua própria criatividade e 23 alunos responderam o questionário, correspondendo a 96% do total. Conforme os dados do questionário, 26% dos estudantes afirmou que não se considerava criativo e 4% se considerava mediano em termos de criatividade. Esse percentual explicitava a necessidade de trabalhar no sentido de ampliar as potencialidades dos alunos que se sentiam insuficientemente criativos.

Ainda segundo os dados do mesmo questionário, 96% afirmou que desejava tornar-se mais criativo; 4% afirmou que não almejava ampliar este potencial. As respostas, entre estes últimos, normalmente apontavam que já se sentiam criativos e por isso achavam desnecessária mais criatividade. Todos os alunos responderam que ser criativo era importante para a vida. Esses dados demonstram que era um desejo da maioria da turma ampliar a própria criatividade, independente do nível em que esta estivesse e também que a classe tinha consciência da importância da criatividade para a vida. As respostas confirmaram que a aplicação da proposta naquela turma era viável.

Ao final do ano, após a realização do jogo, perto do dia da culminância, foi aplicado um segundo questionário e 23 alunos responderam-no, caracterizando 96% de devolução. Uma das perguntas desse questionário era: “você se considera mais criativo, após ter desenvolvido estas atividades?” 91% dos alunos responderam que se consideravam mais criativos. Comparando os dados do início do ano e do final, verifica-se que o jogo **Releituras em transposição** conseguiu ser bem-sucedido no sentido de modificar a percepção de 21% dos alunos em relação à sua própria criatividade.

Outras perguntas do questionário do final do ano se referiam à descrição do processo de construção das obras, às dificuldades vivenciadas pelos estudantes, o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram de fazer e se gostariam que o jogo fosse repetido nos próximos anos. Uma das dificuldades da proposta, detectado por esse instrumento, foi que os alunos não exercitaram suficientemente descrever o seu processo criativo através da escrita. De forma oral, durante a exposição, souberam descrever as

etapas aos visitantes com maestria, mas, o mesmo não pôde ser observado no que se refere ao detalhamento no texto escrito. Nos casos mais graves, os alunos sequer mencionaram a descrição dos seus processos criativos, ao contrário, apenas manifestaram juízo de valor.

Para a última pergunta do questionário, “você acha que esta proposta deve ser repetida nos anos seguintes?”, todos os estudantes afirmaram que a proposta deveria ser repetida, o que demonstra que o jogo satisfez os alunos, além de cumprir a sua função pedagógica.

Em relação à observação da turma estudada ao longo do ano, notou-se uma mudança de postura dos alunos tanto no que se refere à participação voluntária nas tarefas, envolvimento com as atividades, quanto um salto significativo na qualidade dos trabalhos.

Cabe esclarecer que durante o ano foram aplicadas outras propostas com o mesmo intuito, como a releitura criativa de uma obra de um artista nacional, produção de um vídeo-poema, oficina criativa com arte abstrata (usando as linguagens do desenho, pintura, escultura e instalação), além de atividades obrigatórias que constavam no programa de curso da escola para o 7º ano. O jogo **Releituras em transposição** foi a última atividade do ano. As outras propostas também foram bem-sucedidas, todavia, os resultados mais eficazes foram fruto dessa última. É importante ressaltar que as outras oficinas conduziram os alunos a uma disposição para abertura para o novo progressivamente. Assim, pode-se considerar que as oficinas anteriores, apesar de serem dispostas como módulos independentes, apoiaram o trabalho da oficina final. As técnicas presentes no jogo, por exemplo, já não eram uma novidade para a turma no momento de sua aplicação, pois estiveram presentes em momentos anteriores. No jogo **Releituras em transposição** que notou-se um maior esforço para a construção de uma obra original: a troca de técnica como um dos principais desafios do jogo fomentou o embate com a matéria, que delineou novos caminhos para as releituras.

Analizando o trabalho de cada uma das equipes, nota-se a quantidade de desafios superados pelos alunos e os resultados finais. A equipe que realizou a releitura da obra de Carybé, teve que trabalhar com grandes dimensões, escolher quais partes do monumento deveria executar ou suprimir, as cores que utilizaria, os materiais, além de lidar com a proibição explícita da pintura de muros da escola. Durante as discussões em sala, elegeu o uso papel mural como suporte e tintas spray e guache para a realização da pintura. O gradil original possui muitos elementos e enorme extensão, de modo que se o grupo optasse por realizar o esboço do gradil inteiro, teria que reduzir o desenho, resultando em perda de detalhes. Decidiu pela produção de um fragmento, mais precisamente, a parte do portão central. A definição das cores foi apoiada pela pesquisa teórica: predominaram azul, branco e prata, cores que são associadas à orixá Yemanjá, que nas religiões de matriz africana corresponde à entidade que possui o domínio sobre as águas salgadas - e por isso, relaciona-se intimamente com a obra de Carybé, marcada

pela cultura e religião afro-brasileira; e, verde, que também remete à cor do mar; e, por fim o dourado, cor ligada à riqueza, ao luxo e também da luz transcendental (HELLER, 2013). Grandes proporções do suporte exigiram que o grupo usasse o chão da sala para pintar. Considera-se um resultado bem-sucedido e criativo (Figura 5, canto inferior direito), especialmente no que tange ao uso das cores que ficam perfeitamente integradas à temática de Carybé.

Em relação ao grupo que produziu a releitura do “Retrato de Dora Maar”, a própria técnica da colagem já enriquece de significação a releitura pelo fato do artista ter sido um dos primeiros, ao lado de Georges Braque, a incorporá-la às obras de arte. Segundo Golding (2000, p. 54), as “[...] mais importantes inovações técnicas realizadas por Picasso e Braque em 1912, [foi] quando começaram a incorporar tiras de papel e outros fragmentos de materiais às suas pinturas e a seus desenhos”. As alunas poderiam realizar o trabalho com fragmentos de objetos colados na superfície do suporte e/ou com recortes de jornais, papéis coloridos e outros elementos bidimensionais. Optaram por realizar o trabalho com a técnica do *papier collé* (tiras ou pedaços de papel são aplicados ao suporte). Na aula de construção prática inicial, estavam presas à colagem de formas correspondentes encontradas nas revistas. Ao longo do processo, com as reflexões em sala e a pesquisa teórica, perceberam que poderiam ousar, de modo que o corpo da figura que compuseram é um emaranhado de figuras geométricas que não remetem explicitamente à obra original (Figura 5, segunda imagem da esquerda para a direita); todavia, faz menção à obra de Picasso através das formas da cabeça e mãos.

O grupo que fez a releitura da outra obra de Picasso, “A pomba da paz”, teve que lidar com a reprodução em série, a diferença de posicionamento da figura na matriz e na impressão, as cores do papel suporte, a criação de texturas diversas, a escolha das cores das releituras. Na confecção da matriz, as alunas erraram o posicionamento da figura, mas preferiram mantê-lo. Ao realizar experimentações com suportes de cores variadas, tintas e canetas diversas, o resultado plástico das impressões mostrou-se bastante rico (Figura 5, primeira imagem da esquerda para a direita). A obra original, não possui cores de fato, apenas as denominadas acromáticas (o cinza do grafite e o branco do fundo, predominante em maior parte da obra). Comparando as cores da obra original e das releituras, percebe-se que as obras das estudantes quebra toda a estrutura de placidez a que o branco remete, explorando a profusão de cores, denotando uma ideia de alegria. As linhas sinuosas e a textura encalcada na matriz reforçam essa noção.

As alunas que executaram a releitura da obra de Tarsila tiveram que determinar quem ou o quê seria o modelo fotografado, como caracterizá-lo, qual das fotos tiradas selecionar, como tratá-la. Optaram por utilizar a colega de equipe como modelo, usando um manto vermelho. Fotografaram três vezes, tendo como pano de fundo a porta da sala e elegeram uma das fotos - possivelmente as que

foram descartadas não se enquadravam na preferência da retratada. Ao fim dessa aula, a aluna fotografada sugeriu o uso de uma bóia no pescoço, mas em função do pouco tempo disponível para o tratamento da imagem, o grupo descartou a sugestão. Na aula seguinte levaram uma imagem tratada grosseiramente e afirmaram que não sabiam manipular imagens em software gráfico como gostariam. Com auxílio docente, conseguiram chegar a um resultado que as agradasse (Figura 5, terceira imagem da linha superior, da esquerda para a direita).

A equipe que efetuou a releitura da obra de Miró lidou com os desafios relacionados à transposição de um suporte originalmente bidimensional para outro tridimensional, escolha dos materiais, cores, o que manter e o que descartar. O grupo teve que inventar como seria a parte de trás e a parte frontal da escultura. A fim de evitar que o trabalho despencasse, escolheram materiais leves, como o isopor pintado a guache. A estrela da obra original foi excluída da releitura, como também o pássaro (Figura 5, última imagem do canto superior direito).

A releitura da obra de Mondrian teve por desafios as escolhas entre as técnicas da escultura, instalação ou escultura/instalação (obra híbrida), bem como as dimensões do trabalho, materiais, cores que manteriam ou trocariam. Um dos principais questionamentos da equipe foi relativo às dimensões da releitura: produzir uma obra que dependia do espaço sem saber em que ambiente seria montada era bastante complicado (até esse momento ainda não se sabia em que sala os trabalhos seriam expostos); além disso, o transporte do papelão (material decidido pela equipe para a construção das caixas que comporiam a obra) de amplas dimensões tornava-se inviável para ser conduzido num veículo coletivo urbano sem danificá-lo. Dessa forma, após discussão, chegou a um consenso em realizar algo de dimensões menores, mas que o público pudesse interagir: decidiram fazer cada quadrado representado por Mondrian separado em blocos para que o público pudesse montá-los conforme seu gosto. Ao tentar montar as caixas com o papelão, foi malsucedida na primeira tentativa. Nas aulas seguintes, determinou por levar caixas prontas de tamanhos variados, selecionar as que possuíam igual altura e pintá-las. A releitura não se encerrou no momento da produção das peças e colocação da obra no espaço de visitação, fazia parte da obra as múltiplas recriações do público: à medida que os visitantes interagiram com a releitura, formaram novas configurações que se modificaram pelas mãos do visitante seguinte, de modo a constituir diversas intervenções efêmeras ao longo do tempo da exposição (Figura 5, canto inferior esquerdo).

6. Considerações finais

Este artigo abordou acerca do jogo **Releituras em transposição**, uma proposta pedagógica desenvolvida com intuito de favorecer especialmente o desenvolvimento criativo artístico dos

estudantes; paralelo a isso, estimula a pesquisa sobre grandes artistas e suas obras, facilita a apreciação do trabalho dos artistas estudados, colegas de classe e seu próprio trabalho, instiga a experimentação de diferentes técnicas e fomenta a valorização dos espaços oficiais onde a arte é exposta.

Na introdução, são apresentados brevemente o tema e objetivo do trabalho, o problema de pesquisa, a justificativa, o jogo, a metodologia, os principais referenciais teóricos utilizados, o universo da pesquisa e período de aplicação. No segundo item, são abordados os conceitos em relação à criação e à criatividade, suas transformações ao longo da história e a importância da criatividade nas aulas de arte. No terceiro item, comenta-se o uso da metodologia de base qualitativa, bibliográfica, documental e pesquisa-ação junto aos sujeitos do campo. No quarto item, são discutidas informações conceituais que embasam o jogo, suas regras, preparação, bem como o universo/instrumentos/procedimentos aplicados, além do relato da experiência. No quinto item, indicam-se os resultados da aplicação.

A proposta se apresenta como um dos caminhos para a questão de pesquisa: “qual possível proposta pedagógica facilita o desenvolvimento e/ou ampliação do potencial criativo artístico dos estudantes, contemplando além do fazer artístico, as ações de apreciação e contextualização?”. Através do jogo **Releituras em transposição**, o estudante desenvolve o potencial criativo de forma lúdica, sem deixar de apreciar e compreender sobre o contexto histórico que envolve as obras e os artistas estudados.

Ao elaborar o projeto das obras e escolher os materiais, os estudantes se depararam com alguns incidentes como: uso de materiais que não estavam habituados (equipe da releitura da obra “Pomba da paz”, de Picasso); dificuldades em projetar uma obra para um espaço que até o momento não se sabia qual seria, necessidade de reduzir as proporções da escultura/instalação para facilitar a manipulação dos blocos que constituíam a obra (grupo da releitura da obra de Mondrian); necessidade de usar um suporte alternativo ao muro (grupo da releitura da obra de Carybé). Um dos problemas identificados em todas as equipes foi a dificuldade em suspender o julgamento: ao desenhar ou descrever por escrito várias ideias para o projeto de obra, os alunos tendiam apenas a realizar esboços ou escrever processos passíveis de execução - o julgamento era algo que deveria ser posto em prática apenas na fase de avaliação. Essa fato sinaliza que a fase de elaboração de ideias deveria ter durado mais tempo para que pudessem com calma eliminar o julgamento, para só posteriormente analisar o que seria mais adequado pôr em prática.

No processo de construção das obras, também foram descartadas algumas ideias que poderiam ter resultado em trabalhos que talvez fossem ainda mais criativos, em função do pouco tempo disponível, como na equipe da releitura de Tarsila, em que uma aluna sugeriu colocar uma bóia no pescoço da aluna fotografada, representando a gola da roupa da artista - o grupo recusou a sugestão, pois

necessitaria de mais uma aula para fazer essa interferência. Esse dado confirma que essa etapa também poderia ter durado mais tempo.

Acerca das escolhas descartadas na construção dos trabalhos encontram-se: a montagem de caixas a partir de folhas de papelão e fita adesiva (equipe da releitura da obra de Mondrian) - o resultado era uma caixa sem estabilidade quando apoiada na mesa, com várias lacunas entre uma face e outra, além de estar unida por um material que dificultou a pintura das faces com a tinta guache; uso exclusivo de imagens retiradas de revistas para a colagem (grupo da releitura da obra “Retrato de Dora Maar”, de Picasso) - as alunas perceberam que poderiam usar mais materiais e que a colagem ficaria mais rica com o uso destes; duas, das três fotografias tiradas em sala foram desprezadas, provavelmente por preferência da aluna retratada, como também a primeira imagem tratada com software gráfico pela equipe da releitura de Tarsila do Amaral, que havia sido manipulada na residência das alunas - trazia recortes grosseiros no fundo da fotografia e declaradamente não-intencionais, conforme a fala das alunas, por isso o trabalho foi refeito em sala com auxílio docente; e, finalmente, algumas cores foram repintadas diversas vezes (equipe da releitura da obra de Carybé).

Dentre as escolhas abraçadas pelos alunos e bem-sucedidas estão: a experimentação com diversos tipos de tintas, canetas, papéis de múltiplas cores e texturas, desenho com linhas sinuosas deram um tom diferente do original à releitura (grupo da releitura da obra “Pomba da paz”, de Picasso); uso da técnica da colagem de revistas, papéis coloridos, interferências com outros materiais e representação do corpo da figura de modo diverso ao original (equipe da releitura do “Retrato de Dora Maar”, de Picasso); combinação de guache e tintas spray, uso de cores que se relacionam à temática da obra (equipe da releitura da obra de Carybé); transposição da pintura para fotografia, aprendizagem sobre tratamento digital de imagens (equipe da releitura da obra de Tarsila); planejamento e construção de uma obra interativa (grupo da releitura da obra de Mondrian); transposição de uma obra do bi para o tridimensional, uso de materiais leves, criatividade para elaborar o que não é visto na obra original (equipe da releitura da obra de Miró).

Relacionada à turma como um todo, outra mudança positiva refere-se à autopercepção acerca da própria criatividade, antes da aplicação, ao início do ano, os dados do primeiro questionário demonstravam que 30% dos alunos se considerava insuficientemente criativo e 96% deles desejava ampliar o potencial criativo artístico. Perto da finalização da proposta, foi aplicado um segundo questionário em que os números se modificam: 91% dos alunos passa a afirmar que se considerava mais criativo após a experiência com o jogo, representando um aumento de 21% na autopercepção dos estudantes em relação à sua criatividade, demonstrando o sucesso da proposta pedagógica. Além disso, todos os alunos afirmaram que o jogo deve ser repetido nos anos seguintes.

Acerca dos aspectos que devem ser revistos em futuras aplicações dessa proposta estão: destinar um maior tempo para as fases de elaboração de ideias e construção das releituras, bem como da elaboração dos materiais de divulgação do evento e colocação das molduras (caso a mostra receba visitantes mais infantis).

Dentre as questões que necessitam ser submetidas a nova testagem em futuras classes constam: o revezamento entre os alunos/guias e que os mesmos falem sobre a obra dos colegas na exposição. A ideia de revezar alunos que atuavam como guia objetivava, fazer com que todos participassem equilibradamente, com pequenos períodos de descanso, demonstrassem o que sabiam a respeito de todas as obras presentes na abertura, valorizando também a obra dos colegas; para o público, supôs-se que a medida beneficiaria, no sentido de proporcioná-los um ambiente com bastante espaço físico para a circulação e apreciação das obras e maior clareza na compreensão do que o guia falava.

No entanto, o fato de todos os alunos desejarem estar perto de suas obras, não pode ser considerado como um problema, pois indica consciência acerca do valor da arte e satisfação pelo trabalho realizado. Nas declarações dos alunos, percebe-se que queriam proteger as releituras, além de sentirem-se recompensados pelos elogios feitos pelos visitantes. Sinaliza-se, apenas que, no caso aplicado o revezamento não se mostrou eficaz: todos queriam estar perto das obras que construíram, por isso não se revezaram.

Um dos limites da proposta foi que os alunos não exercitaram suficientemente descrever seu processo criativo por escrito. Outro limite diz respeito à aplicação do questionário uma aula antes da ocorrência da exposição. Caso o questionário fosse aplicado um dia depois da exposição, talvez se reunissem mais dados para análise.

Contudo, estas limitações não invalidaram o sucesso da proposta, que mostrou-se uma grande aliada tanto na construção do conhecimento dos alunos, quanto como no auxílio ao Arte/educador que porventura queira aplicar esta abordagem em seu contexto.

Além dos dados comparativos entre os questionários do início e do fim do ano, que comprovam uma autopercepção mais positiva em relação à própria criatividade dos estudantes, pode-se analisar a postura dos alunos no início do ano e a mudança, ao final da aplicação da proposta. No início do ano, sempre que se solicitava a produção de algum trabalho criativo, era recorrente a cópia, a transferência de responsabilidade da execução da tarefa para outro colega ou a recusa em realizar a atividade. Muitos também se autointitulavam como “não-criativos”, argumentando que a capacidade de criar era uma questão de dom. Durante o projeto, verificar diversos estudantes que antes da proposta se negavam a produzir, participando intensamente da construção do trabalho é revelador de aspectos acerca da importância do estímulo ao fazer criativo artístico na escola.

Um desses aspectos é que, diferente do que a Escola Nova levantou como bandeira, o aluno não se desenvolve espontaneamente, à medida que cresce e sem intervenção do adulto. Contrário ao que se apregoava, não existe a tal “pureza” do aluno: o estudante traz consigo referenciais diversos da família, dos colegas, da comunidade que vive, enfim, do mundo que o cerca, mas é necessário que a escola contribua para enriquecer e alargar esse universo. Negar o contato com obras dos grandes artistas na escola, permitindo imperar o “deixar-fazer”, fará com que o estudante atribua seus insucessos na produção criativa à falta de dom, ausência de “inspiração” e/ou incapacidade. Criar não se trata de dom de uns poucos privilegiados, é um potencial presente em todos os seres humanos. A “inspiração” não ocorre como um passe de mágica, é um processo de trabalho. Caso a escola não forneça referenciais artísticos, outra consequência é que é provável que o estudante busque-os por conta própria e o risco disso são modelos de baixa qualidade, bem como ausência de crítica e contextualização.

O professor e a metodologia de ensino têm um papel importantíssimo no processo de conduzir o aluno à ampliação ou desbloqueio do seu potencial. Após a aplicação do jogo **Releituras em transposição**, os alunos além de conseguir desenvolver o fazer criativo artístico, leram e analisaram as obras envolvidas, como também investigaram sobre seus autores e obras.

O processo de exposição, apresentou à comunidade escolar os resultados da construção das obras, como também oportunizou que os alunos falassem sobre o que desenvolveram e estudaram, de modo que puderam lidar com os visitantes de forma lúdica. A simulação do museu e o aluno como guia gerou maior consciência acerca da importância dos espaços oficiais onde a arte é exposta, conservação das obras e a necessidade da preparação em termos de conhecimento para vivenciar esse papel. Por tudo exposto, percebe-se que a referida proposta pedagógica foi bem-sucedida. O docente que quiser se utilizar da proposta, pode adaptá-la, selecionando outros artistas, como também optar pela aplicação em grupos ou individualmente.

Faz-se importante destacar que existem múltiplos caminhos para desenvolver e/ou ampliar a criatividade do aluno. Para futuras investigações, sugere-se que sejam propostas outras abordagens pedagógicas com essa finalidade.

Referências

ALLPOSTERS. **Composição com vermelho, azul e amarelo.** Disponível em: <http://www.allposters.com.br/-sp/Composicao-com-vermelho-azul-e-amarelo-posters_i325281_.htm>. Acesso em: 5 ago. 2015.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANDRADE, Yaci. Portão de entrada do Solar do Unhão, Salvador, Bahia. In: **Viagem e turismo**, Abril,

dez. 2012. Disponível em: <<http://viaje aqui.abril.com.br/materias/bem-na-foto-dezembro-de-2012#26>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

ANTUNES, Celso. **A criatividade na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Vol. 14.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber livro, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

_____. (Org.)**Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005b.

BRANTES, Helio Renato Silva. Busca por uma metodologia de pesquisa em poéticas visuais.

MONTEIRO, Rosana Hório. e ROCHA, Cleomar. (Orgs.). In: **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em arte e cultura Visual**, Goiânia-Go: UFG/FaV, 2013, v. 1, p. 602-611.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BATCHELOR, David. “Essa liberdade e essa ordem”: a arte na França após a primeira guerra mundial. In: FER, Briony et al. **Realismo, racionalismo, surrealismo**: a arte no entre-guerras. São Paulo: Cosac & Naif, 1998.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. 2. reimpr. Belo Horizonte: C/ Arte, 2012.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. **A pomba**. Disponível em:
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/artes/0015_08.html> Acesso em 10 ago. 2015.

FERRAZ, Maria |Heloísa C. De Toledo; FUSARI, Maria F. De Resende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Orgs.). **Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRAMPTON, Kenneth. De Stijl. In: STANGOS, Nikos (Ed.). **Conceitos da arte moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.
- Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/29831308.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- GOLDING, John. Cubismo. In: STANGOS, Nikos. **Conceitos da arte moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GRANDES mestres: Picasso. São Paulo: Abril, 2011.
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LA PASTINA, Camilla Carpanezzi. Apropriação e cópia no desenho Infantil. **Palíndromo** (Online), v. 1, 2009, p. 131-155. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/6_palindromo_pastina.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.
- MYURBANBONTON. **Pablo Picasso**: Ritratto de Dora Maar. Disponível em: <<http://www.myurbanbonton.com/pablo-picasso-ritratto-dora-maar-a-palazzo-strozzi/>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PINTEREST. **Joan Miró**. Disponível em: <<https://www.pinterest.com/pin/489273946990782478/>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- PORTAL do professor. **Autorretrato de Tarsila**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6919>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- PREDEBON, José. **Criatividade**: abrindo o lado inovador da mente. São Paulo: Atlas, 1997.
- PROENÇA, Graça. **História da arte**. 17. reimpr. São Paulo: Ática, 2007.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002. p.123-140.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2. ed. Vinhedo, SP: Horizonte, 2006.

SAMOUYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Espaços lúdicos: brinquedoteca. In: _____(Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 6. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008).

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VON OECH, Roger. **Tenho uma ideia**: como ser mais criativo e ter seus melhores insights. Rio de Janeiro: Best seller, 2011.

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: _____; _____ (Orgs.). **Criatividade e aprendizagem**: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ZUGMAN, Fábio; TURTCHIN, Michel. **Criatividade sem segredos**. São Paulo: Atlas, 2010.