

## OS CAMINHOS DA CRIATIVIDADE EM ARTES VISUAIS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO MEDIADA PELOS CONFLITOS E CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

ISAC DOS SANTOS PEREIRA<sup>1</sup>

MONIQUE DEHEINZELIN<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho procura salientar a importância das ações avaliativas, no âmbito escolar. A intenção é elucidar o máximo possível os procedimentos de avaliações que devem ser feitos, sua importância como subsídio preponderante no processo criativo discente e seus processos no decorrer do ensino. Todo o trabalho foi corroborado sua eficácia com pesquisas feitas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental I, em Artes Visuais, em que este pesquisador atuou e atua como professor. Comprova-se que a ação qualitativa pictórica e gráfica discente, resultante da ação avaliativa docente, com auxílio no processo criador, deve ser um dos fatores fundamentais na sala de aula em meio ao contexto e conflitos criativos dos estudantes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Avaliação. Educação qualitativa. Pintura. Criatividade.

### Abstract

The present work tries to emphasize the importance of the available actions, in the school scope. The intention is to elucidate as much as possible the evaluative procedures that should be done, their importance as a preponderant subsidy in the student creative process and its processes during the course of teaching. All the work was corroborated its effectiveness with the accomplishment of tests in classroom with students of Elementary School I, in Visual Arts, in which this researcher acted and acts like professor. It is proven that the qualitative pictorial and graphic student action, resulting from the teaching evaluation action, with support in the creative process, must be one of the fundamental factors in the classroom in the midst of the context and creative conflicts of the students.

---

<sup>1</sup> Formado em artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Especialista em Arte na Educação: teoria e prática pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especializando em Neurociências Aplicada a Educação pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM. Professor Efetivo em Arte no Ensino Fundamental I da rede Pública do Estado de São Paulo.

<sup>2</sup> Bacharelado em Física pela universidade federal da Bahia – UFBA. Mestre em ciências humanas pela Universidade de São Paulo e doutora em educação pela mesma instituição. Professora orientadora no curso de Especialização Arte na educação: teoria e prática na Universidade de São Paulo e Orientadora da monografia que deu origem a este artigo, na escola de Comunicações e Artes – ECA/USP.  
Submetido em Jan 2017, Aprovado em Ago 2017, Publicado em Out 2017

**Keywords:** Learning. Evaluation. Qualitative education. Painting. Creativity.

## **INTRODUÇÃO**

A falta de conhecimentos avaliativos difundiu-se de forma tão relevante, no meio educacional que é válida, cada vez mais, a inserção de estudos que visem a sua melhoria e que, a partir dela, sejam valorizadas as vertentes artísticas qualitativas, manifestas em cada aluno e, posteriormente, sejam consideradas a ascensão e a qualificação do processo criador subjetivo, uma vez que: “Avaliar é descobrir o valor e natureza de um objeto” (RISTOFF, 2013: p.23).

Qualquer que seja o nível de ensino, ocorrem momentos de frustração pela forma como o professor avalia. Desse modo, alguns alunos sentem desânimo em manter bom desempenho em aprender algo novo, fazer, refletir e criar.

Esta pesquisa visa elucidar e salientar ao leitor a importância da avaliação no contexto escolar e de que forma ela pode ser feita para que o professor sinta que fez seu papel da melhor forma possível. Busca-se, ainda, instigar a criação de outros procedimentos que possam ser melhorados em futuras avaliações com o foco na aprendizagem criadora discente. Pretende-se contribuir no esclarecimento de quais as principais influências que circundam o processo criativo, inclusive a ação docente, que pode auxiliar cada vez mais esse processo por meio da avaliação dialógica animadora ou podá-lo totalmente.

Nem todos são ou foram Matisse, Picasso, Rembrandt, Leonardo, nem todos pensaram em criar computadores, veículos, estruturas físicas diferenciadas na arquitetura. Cada um tem sua capacidade criadora, subjetividade, linha intencional de pesquisa para criar e isso devido a “os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (LOWENFELD, 1988: p.35). A expectativa final da avaliação não seria a de formar artistas, mas de alunos criadores, materializadores de sua subjetividade e inteligência.

Pretendo também deixar claro que o foco central não é a classificação (afereção de notas), nem a valorização pelo objeto final; e, sim, a aprendizagem efetiva processual.

A metodologia a ser usada em todo o arcabouço da pesquisa será a princípio bibliográfica, com a pretensão de elucidar os diversos meandros de conhecimentos teóricos que envolvem a ação criadora do aluno e a ação avaliativa do professor. A segunda parte será uma pesquisa de campo, que vai à raiz dos acontecimentos que norteiam todo o trabalho, a fim de confirmar os pressupostos. Esta pesquisa, executada diretamente com meus alunos, visa verificar todos os procedimentos, práticos e reflexivos, dos alunos mediante propostas de

criação plástica, para a partir disso inserir o recurso avaliativo como subsídio à ascensão criadora.

## 1 SENDAS A SEREM PERCORRIDAS: A AMPLITUDE DO PROCESSO CRIATIVO

O processo de criar significa um processo vivencial (...) enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si. (OSTROWER, 1987: p.135)

Antes de adentrar as questões propriamente ditas da avaliação, é necessário compreender a realidade do conhecimento mais importante para o ser humano que, por conseguinte, elucida e complementa a pretensão de articular duas grandes áreas: Avaliação e processo criativo. Essa reflexão permite “ver o que a realidade é e como ela funciona” (LUCKESI, 2011: p. 151). Essa realidade do conhecimento é tida neste trabalho como o saber do processo de criação humano, e mais adiante a avaliação como subsídio do mesmo.

Afinal, como suscitar ou não impedir a criação, se não se sabe ao certo como se dá tal processo? Quais são os fatores proeminentes para esta ação ocorrer? O que é criar? Ou, para que criar?



Figura 1 - Aluna do 5º Ano Desenho de criação a partir de rabisco feito pelo professor, 2015.

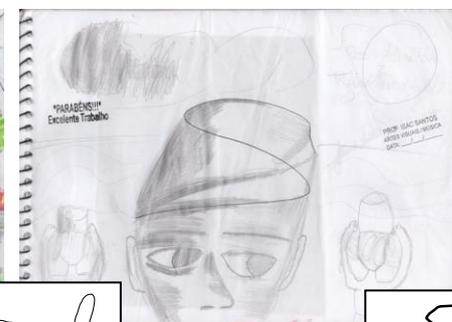
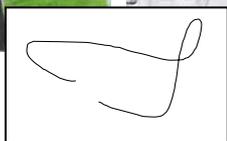


Fig. 2 – Aluno do 5º Ano. Desenho de criação a partir de rabisco feito pelo professor, 2015.



Fig. 3 - Aluna do 5º Ano - Desenho de criação, 2015.

A capacidade criadora é inata ao ser humano, não se vive sem, é ela quem impulsiona recursos para melhorias constantes dos aspectos para os quais o indivíduo é preparado, gera mecanismos para favorecer diversos meios, tanto externos quanto internos.

A criação é um caminho a ser percorrido, algo que ainda não foi manifesto, permanece latente em algum lugar, à espera de materialidade. Ela espera por alguém, pelo ser criador, para



retirá-la, fazê-la vir à tona. “Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo” (OSTROWER, 1987: p. 8).

Essa forma ainda não está definida, tampouco se sabe qual o caminho a ser percorrido para encontrá-la. A partir do momento em que se insere um olhar mais atento e sensível aos meios, aos diversos fatores circundantes a seres, coisas, é como se esse ser abrisse a senda a ser percorrida para alcançar nova forma.

Sendas a serem percorridas existem diversas, infindáveis, imensuráveis por não se saber ao certo o que ainda está por vir, o que ainda não foi exteriorizado para o material, a decisão que ainda não foi tomada e que espera o momento oportuno da ação humana para nascer.

A criação, o processo criativo em si ocorre quando, por algum momento ou por longos momentos, o ser humano vê-se necessitado de formar algo que de algum modo lhe propicie melhorias, quer seja em sua materialidade, no lugar em que vive, quer seja em sua imaterialidade, em seu interior. Ela não acontece ao acaso nem emana simplesmente do vazio; ela carece de que – em constância ou em determinados momentos – o ser criador atue, produza algo, manuseie matérias, articule ideias (OSTROWER, 1987).

Segundo a autora, os indivíduos criativos, ao criarem, partem de algo coerente para eles, porém intrínseco; a partir daí captam elementos externos que unem aos internos e ordenam-nos em nova realidade. Reitera Ostrower (1987), ser criativo não seria prerrogativa de alguns e, sim, é capacidade possível a todos que busquem essa ação.

De acordo com Gilbert Durand (apud PITTA, 2005), a pessoa para criar necessita incessantemente de fatores subjetivos e movimentações objetivas materiais externas do meio, para então suscitar as criações.

Uma forma simples de pensar esse acontecimento é: os indivíduos vivem em determinada época, com determinadas pessoas e acontecimentos. Esses fatores outrora eram diferentes ou poucos; no porvir também serão diferentes. Todos esses fatores bombardeiam constantemente informações, claras ou não, sensações fortes ou não, e indagações. Posteriormente, a depender da pessoa, ela internaliza todos esses acontecimentos, apropria-se deles como recursos para criar, dá nova forma ao que até então era comum.

Todos são pessoas passíveis de informações e acontecimentos, porém os criativos as têm como objetos de estudos, de árdua pesquisa, o que conseqüentemente propicia a criação, o ato criador.

Esse ato tão imprescindível na vida humana não é somente o fato de dar forma a algo, de fazer surgir algo que dantes não fora feito, mas também tem em seu cerne, como algo verdadeiramente criativo, aquilo que comunica ao mundo o que de fato o é, que tem significado integrado em seu “ser” (OSTROWER, 1987).

Lowenfeld (1961) caracteriza o ato criador humano como fluidez de ideias, a capacidade de relacionar novas possibilidades de articulação de ideias, de conhecimentos. Como essa capacidade flui em diversos seres, a preocupação – no caso em estudo, do professor – deve focar os fatores que influenciam preponderantemente e cerceiam a criatividade do indivíduo, a manifestação do “Eu”. E complementa: “O processo criador abrange a incorporação do eu na atividade” (1988: p. 28).

Ao olhar para o elemento fundamental desta pesquisa -- a criança, percebe-se que a ação criadora está arraigada nela, é espontânea, constante, de incessante movimento. Assim, cabe às pessoas que as circundam cuidar para que os fatores cerceadores que estão em todos os lugares não impeçam essa capacidade.

aslam, Yorno e Postmes<sup>3</sup> (2014) defendem que a criação pode ser corroborada ou emanada com a concentração de pessoas, perceberam que a criação acontece pelos pontos comuns entre eles que, posteriormente, recebe apoio, ações e palavras que manifestam acolhimento às ideias, uma aceitação plausível de algo a ser criado.



Fig. 4 - Aluno do 5º Ano - Desenho de criação a partir de rabisco feito pelo professor, 2015.



Fig. 5 - Aluno do 5º Ano - Desenhos de observação qualificados com técnica de graduação tonal, 2015.

<sup>3</sup> Alexa Inmaculada, professora da Universidade de Queensland, na Austrália. Professora de estudos sobre liderança da Universidade de Exeter, na Inglaterra. Tem o curso e professor de psicologia social da Universidade de Groningen, na Holanda.

## 2 A AVALIAÇÃO CONTÍNUA PROCEDIMENTAL SUBSIDIANDO O PROCESSO CRIATIVO

É necessário que o educador vá além, que tome a criança pela mão e se envolva em seu processo de humanização, conduzindo-a para o mundo mais positivo da cooperação. (READ apud MATTAR: p. 262).

A avaliação contínua (PERRENOUD, 1999; 2000) e a diagnóstica (LUCKESI, 2009; 2011), que verificam todo o processo do aluno, devem andar em paralelo com a subsidiária (LUCKESI, 2011) que auxilia as dificuldades encontradas no percurso criativo. Seria esta uma constante investigação dos discentes em Artes Visuais em concomitância com o subsídio teórico-prático.

No que se refere à avaliação, no contexto escolar, e mais adiante em Artes Visuais, vê-se que é “uma das mais complexas tarefas que os professores enfrentam em sua vida diária” (BOUGHTON apud BARBOSA, 2010: p. 375-6), pois é ela quem “mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades (...) normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica” (ESTEBAN, 2008: p.14).

A solução aqui proposta para tais problemas é um dos inúmeros modelos de avaliações que podem ser exploradas pelo grupo docente: a avaliação contínua dialógica.

Um momento não define o todo, um objeto ou procedimento do aluno não tem como mostrar tudo que ele sabe, o que aprendeu ou o que pode vir a fazer (PERRENOUD, 2000).

Imbuída da predisposição para a ação criadora e o meu Ok animador nas ações em aulas de arte, as crianças veem mais ainda a oportunidade de criar, de experimentar os materiais e, por conseguinte, participar de um processo criativo mais rico.

Criar é viver, para a criança. A criança age impulsivamente, espontaneamente para ver o que acontece (...). A produtividade infantil é rica, em quantidade e descobertas. A nós adultos espanta muitas vezes pela ‘ousadia’, por sua liberdade de ação (OSTROWER, 2008, p.127).

A obra, tanto a criada pelo aluno, quanto pelo artista, não somente se modifica em si, no processo de criação, quanto também modifica quem a faz. Nela são inseridas as mais

sensíveis visões, anseios e percepções do criador em concomitância com a transformação que ela própria (obra) faz com ele, nele insere, modifica (OSTROWER, 1987).



Fig. 6 - Aluno do 2º Ano - A bailarina - Composição criada a partir de conversa sobre os gostos pictóricos da sala com orientações procedimentais docentes, 2015. “Professor, eu faltei em sua aula que você ensinou a pintar árvore, mas eu aprendi a fazer mesmo assim”.



Fig. 7 - Aluna do 2º Ano- Natureza Morta - Composição criada a partir de conversa sobre os gostos pictóricos da turma, 2015.

Ostrower (1987) vê que ainda, infelizmente na escola se “desconsidera a criatividade genuína, a possibilidade de cada pessoa tentar encontrar nos variados momentos do seu fazer a sua própria medida de capacidades dentro de sua sensibilidade própria, e de ser valorizada no que ela realmente é, e naquilo que pode ser” (OSTROWER, 1987: p. 13-4).

A criança, submetida às imposições de conhecimentos do professor, por vezes é alienada, e isso porque muitas vezes o sistema ou a ideia a que o professor está arraigado é deveras alienante, sobrepujante. “Em que pese o ensino ‘bancário’, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996: p.25). Por um lado o educador deixa-se deformar em sua criatividade para o ensino e os subsídios que pode dar aos educandos; e, por outro lado, os educandos tolhidos pelo ensino e pela avaliação, que menospreza, rebaixam a própria subversão de cores, de forma, de ação, de subjetividade.

Para isso não acontecer, é importante que professor e aluno entendam que: “A avaliação é um procedimento complexo, uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do fazer artístico do aluno expressam sua cultura e subjetividade” (IAVELBERG, 2009: p.79).

Santa’Anna (1995: p. 17) observa que avaliar é, preponderantemente, “confirmar a validade de um empreendimento. É constatar se a estratégia escolhida, na busca de algo, funcionou, era a mais adequada à situação e compensou, isto é, satisfaz nossas expectativas”.

Expectativas estas que, neste estudo, geraram de fato um processo criativo, uma materialidade plausível com nova forma, nova aparência. Ao passo que essa ação avaliativa acontece, a necessidade da reflexão é plausível, imprescindível no decorrer de todas as manifestações artísticas discente.

“Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI 2001, p. 36 apud SZUNDY, 2013: p. 42). As estratégias e ações avaliativas não surgem do nada, são consequências da árdua reflexão, da sensibilidade, do olhar atento ao entorno que envolve o professor.

Imaginemos em seguida uma casa com muitas janelas: cada estudioso, debruçado sobre uma das janelas, vê a paisagem de um ângulo particular e o que ele descobre tem a ver com o lugar em que se posicionou para observá-la (MACHADO, 2004, p.19).

Essas janelas correspondem aos lugares em que cada um está inserido, uns – ao se debruçarem na janela, metaforicamente falando – veem as obras discentes como objetos estagnados, gostos impossíveis de serem qualificados, complementados, ascendidos; outros, com visão mais reflexiva e madura, veem nas mesmas obras oportunidades para mudar e reformular o que até então era considerado inalterável, estagnado na criança.

Merleau-Ponty (apud BUBER, 1974: p.55) admite que: “O sujeito não é pura interioridade, mas é abertura ao outro, saída para o outro”. E por que não esse sujeito que é a abertura ao outro, que é a saída para o outro, ser o próprio professor? Ser a pessoa que ocasiona uma abertura para a criatividade através de sua ação avaliativa, ser o auxílio para a saída das estagnações gráficas e pictóricas dos alunos?



Fig. 8 - Aluno do 5º Ano Nova concepção de casa criada a partir da proposta de quebras de estagnações gráficas, 2015.

### **3 O FAZER ALÉM DA BELA PAREDE PINTADA, DA DURA CADEIRA RISCADA, DA CRIANÇA QUE PROCURA UMA ESTRADA...**

*Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (GALEANO apud GIMENEZ, 1991: 23).*

### 3.1 Avaliação e criação discente

As pesquisas, fontes geradoras deste trabalho, começaram em 2014 com turmas de primeiros e quartos anos, com as quais algumas ainda atuo. Atualmente, o acervo tem sido complementado com obras dos novos alunos de primeiro e quarto, sempre com especial valor aos gostos e à criação subjetiva.

Nos primeiros contatos, percebi-os impregnados de estereótipos, estagnações nos desenhos e com medo do novo, da subversão criadora. Por esse motivo, conseqüentemente, passei a articular minha avaliação com essas problemáticas que busquei sanar ao longo de meu percurso com determinadas turmas, sem tirar-lhes o gosto pela ação artística subjetiva.

Minha primeira ação foi conquistá-los para, posteriormente, dar-lhes subsídios na formação de suas obras pictóricas e gráficas. O trabalho é árduo, mas minha ação incessante... Não podá-los, mas qualificá-los, inseri-los. “O homem possui uma faculdade criadora e imaginativa que o conduz a fazer surgir novas formas estimulando seu maravilhoso dom de fantasia” (ATANCE, 2001: p. 41). Considere-se aqui este homem – não somente o ser adulto – mas também meu aluno, inserido no âmbito escolar, que com um qualitativo auxílio pode ser propulsor da sua criação.

Pedir um trabalho e verificar todo seu processo criativo, fornecer apontamentos sobre o que pode ser melhorado e o que é, de fato, qualitativo, ou seja, possibilitar o diálogo constante foi um dos primeiros passos que comecei a dar em sala de aula, como ação avaliativa. Percebi que essa proposta coaduna-se com as ideias de Feldman (1970, apud MACHADO, 1989); Martin Buber (1974), que defende que o maior valor da existência é o encontro dialógico; de Boughton (1995, apud BARBOSA, 2010) e Esteban (2001), que acrescentam que o encontro entre professor e alunos por meio de diálogos não deve ser minimizado em sala. Essa ação, comprovada por mim e defendida por esses autores, aconteceu e acontece no momento em que coletivamente se fala, antes da atividade, sobre as



dificuldades que os alunos poderão ter, no decorrer e na finalização dos trabalhos, e quais os fatores que podem respaldar todos estes momentos.

O sistema moldou o pensamento do aluno sobre as ações do docente de arte: o professor propõe o fazer artístico, explica como fazê-lo e, ao final, o trabalho é devolvido ao aluno com a nota... e o processo acaba aí.

Faço meus alunos não pensarem as avaliações como solicitações taxadas como aprovados ou não, denominadas ruins e boas e, por fim, trabalhos arquivados e nada mais se fala sobre o assunto. A avaliação subsidiária dialógica que faço, e a que muitos dos alunos já estão habituados, propõe ação e fala em concomitância com o fazer arte, de modo a promover mecanismos de aprimoramento dos resultados e não a estagnação Fig. 9 - Aluno 5º ano – Criação de desenho com técnica de gradação tonal, 2014.

Os trabalhos, tanto gráficos como pictóricos, são propostos; e a partir daí os alunos estão livres para escolherem, pelo gosto particular, elementos que articulem com a proposta e, posteriormente, desenvolverem o trabalho artístico.

De acordo com Zimmerman (apud BARBOSA, 2010: p. 412): “É importante considerar o equilíbrio entre os interesses de estudantes e professores”. A ação avaliativa nesses momentos iniciais, concomitantes e finais, subsidia o processo criativo discente dentro do gosto subjetivo dos alunos na parte gráfica e pictórica, sem se distanciar da proposta docente. Por que não articular a arte egípcia, por exemplo, com o gosto pelos personagens dos vídeos games? Por que carros e animais que tanto alguns gostam fazer parte do trabalho proposto?

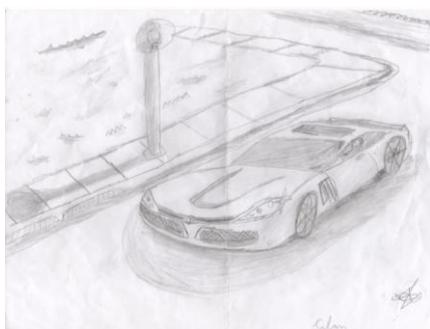


Fig. 10 - Aluno do 5º Ano - Carro com técnica de gradação tonal, 2015.



Fig. 11 - Aluno do 5º Ano – Desenho criado após aula sobre a história do Egito Antigo, 2015.



Fig. 12 - Aluno do 1º Ano - Animal com pingos - Composição criada a partir de conversa sobre os gostos pictóricos da sala, 2015. “Professor, eu amo animais! Quando crescer, quero ser veterinário”.

A avaliação além de subsidiar esse processo, bem como valorizar as ideias discentes, vai ao encontro dos fazeres que são criados a cada momento em aula. Assim, ele poderá adiante valorizar essa experiência e até dar continuidade à criação, pensamento este que coaduna com a afirmação de Merleau-Ponty (1975) que defende que nenhuma obra está acabada, mas sim tem nela imbuída um movimento, uma ação que acontece incessantemente e que, em consequência, pode gerar uma mudança, uma criação, algo diferente.

Se nenhuma pintura remata a pintura, se mesmo nenhuma obra se remata absolutamente, cada criação muda, altera, aclara, aprofunda, confirma, exalta, recria ou cria de antemão todas as outras (MERLEAU-PONTY, 1975: p. 301).

Nem todas as obras estão ali como finalização de algo e sim como um recurso que pode ser usado para dar sequência, suscitar, impulsionar um novo fazer artístico, uma nova criação. A arte infanto-juvenil, considerada obra de arte pelas crianças, é desenvolvida com formas, pinceladas e cores carregadas de subjetividades, de ações que geram prazer durante o desenvolvimento.

Se tal ação gera prazer em fazê-la, algo incomum, diferente de todas as outras coisas que elas fazem, se aquele objeto final não é um mero trabalho, mas a materialização de sua subjetividade, de seus desejos; minha intenção não é podá-la e sim suscitar mais criações, inserir elementos que qualifiquem constantemente seu trabalho.

A liberdade para autoexpressão, manifestação da subjetividade de acordo com o ensino construtivista da arte, “não significa excluir as orientações da escola tradicional e da escola renovada. Algo se conserva, se rompe e se transforma, pois não há como avançar partindo do nada” (IAVELBERG, 2003: p.50).



Fig. 13 - Aluna do 2º Ano – Criação de Flor, 2015.

Fig. 14 - Aluno 2º ano – Criação pictórica subjetiva orientada, 2015.

Fig. 15 - Aluna do 1º Ano – Paisagem. Criação pictórica subjetiva orientada, 2015.

Fig. 16 - Aluna do 1º Ano – Paisagem. Criação pictórica subjetiva orientada, 2015.

Inúmeros alunos amam paisagens, que desenham e pintam incessantemente em suas produções; a ideia foi propor um trabalho com reflexão sobre os variados tipos de árvores existentes, flores, casas que podem ser encontradas na natureza e as diversas cores e pinceladas que podem embelezar, agregando-as e qualificando-as. As respostas às minhas ações avaliativas subsidiárias não foram diferentes do esperado, obtive excelentes resultados; pinturas criativas, qualitativas e, o mais importante, plenas de elementos visuais subjetivos.

Encorajados a criar, auxiliados e contemplados por mim durante e depois das criações, a ação passa a ser diagnóstica, de acordo com Bloom (1972, apud DEPRESBITERIS, 1989), Eisner (1996, apud BARBOSA, 2010), Esteban (2001), Iavelberg (2009), Zimmerman (apud BARBOSA, 2010), Luckesi (2009; 2011) que compartilham com as mesmas ideias. Este processo seria de verificar onde estão tendo dificuldades e quais os procedimentos que de fato já dominam majestosamente. Os diagnósticos dos gostos acontecem por meio de discussões em sala de aula, tendo seu desdobramento na articulação de minhas propostas pedagógicas com os gostos das crianças. Todo este processo tem importância para mim ao passo que descubro os gostos, os vieses artísticos dos alunos, o que conseqüentemente os incentivos a criar a partir de minhas propostas sem tirar a essência do que eles realmente gostam.

Independentemente de nem sempre os termos serem os mesmos, as ações o são. Após os diagnósticos dos gostos, das ações qualitativas ou não e das dificuldades, a dialogicidade passa a ser a ação preponderante da avaliação em sala, durante e posteriormente.

A avaliação diagnóstica serviu para verificar de que gostavam e como dispunham esse gosto em seus trabalhos gráficos e pictóricos. Em concomitância com os trabalhos posteriores, a avaliação subsidiária dialógica auxiliou-os nas dificuldades e nas novas criações.



Fig. 17 - Aluno do 2º Ano - Árvore, 2015.



Fig. 18 - Aluna do 2º Ano - Árvore, 2015.



Fig. 19 - Alunas do 2º Ano - Árvore, 2015.

A avaliação que é dada coletivamente, após os primeiros trabalhos, salienta os pontos que devem (e como) ser melhorados para os trabalhos seguintes e, posteriormente, suscita e prolonga a fala sobre as ações qualitativas manifestas no decorrer dos trabalhos; assim, os pontos negativos são praticamente anulados, e as boas ações elevadas.

A fala de fato pode criar o que as coisas são, fazer as coisas acontecerem conforme sua intenção, sua postura perante a ocasião. “O que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala” (HAMPATÊ BÂ apud Zerbo, 2010:186).

Hampatê Bâ salienta que o poder está na palavra. Se a palavra tem este poder para fazer tantas coisas, e por bondade do supremo, nós educadores temos tal dom, faço deste o criador das qualitativas obras, dos sábios e pequenos pensamentos discentes em processo, subsídios para a emanção do sensível que constantemente o mundo clama por tal imaterialidade.

Salientar as ações pessoais que deram certo tornou-se avaliação dialógica viável, uma vez que, ao passo que esses pontos positivos foram e são emersos pelo diálogo docente, consequentemente os alunos percebem que aquelas ações feitas por eles são validadas, aceitas, agregadas ao arcabouço artístico trazido pelo professor.

Percebi, ao longo das leituras qualitativas de orientações de Iavelberg (2009: p.86-93) que essa ação é deveras plausível, pois “impede o destaque excessivo de um estudante ou o fracasso de outro” ao passo que também “o aluno pode aprender e influenciar-se com as descobertas dos seus colegas”.



Fig. 20 - Aluna do 2º Ano - Luar, 2015.



Fig. 21 - Aluno do 2º Ano - Inseto, 2015.



Fig. 22 - Aluno do 2º Ano - Personagem, 2015.

As variáveis dialógicas impostas para a avaliação da aprendizagem dos alunos, sempre as faço de forma diversificada, ora um uso de cor é enaltecido, ora uma forma, ora ação pictórica. Não marginalizo a ação defasada discente, mas tento mostrar o que ele pode

conseguir. Dessa maneira, não faço comparações entre alunos, mas o que fizeram e o que podem fazer quando “mais competente” (PERRENOUD, 1999 p.78).



Fig. 23 - Aluno de Inclusão do 2º Ano- Reprodução mais concreta de natureza, 2015.



Fig. 24 - Aluno do 5º Ano- Paisagem, 2015.



Fig. 25 - Aluno do 5º Ano- Paisagem, 2015.

Já o diálogo com os quintos anos pauta-se por estrutura mais complexa e argumentativa, pois as informações trocadas trazem repertório visual e comentários, de alunos, pais e pedagogas, de modo que a auto cobrança ascende. Ao mesmo tempo em que a avaliação pautada no diálogo acontece, introduções com falas positivas animadoras são de suma importância, pois eles já não estão ali mais somente no momento de fazer e aprender por prazer, também querem mostrar ao outro, mostrar a si que sabe algo. Essa avaliação instrutiva é momento de quebras de barreiras; momento delicado para não bloquear criatividade; de olhares atentos; de ganhar a confiança e fazê-los crer que podem, sim, desenvolver algo de que gostem da melhor forma possível.

Quando essas avaliações dialógicas são desenvolvidas, os anseios aumentam. A cada aula começo a esperar a volta dos pequenos, que voltem não apenas de corpo presente, mas sim com a imaterialidade das ideias criativas que outrora suscitaram durante as boas vivências nas aulas de arte.

Mediante a arte, quando faço, penso e aprecio, sensações e simples devaneios marcam os momentos que tenho como uma forma de uma inserção em novos conhecimentos, momentos estes também sentidos pelos meus grupos de arte. Ora reflexão, ora acolhimento, ora afastamento, ora cansaço, ora descanso... Momentos que, com o tempo, elucidam as formas aos alunos para dar margem a nuances de complexas formações artísticas visuais.



Fig. 28- Alunos do 4º Ano - Processo pictórico, 2014.

Fig. 26 - Aluno do 5º Ano- Pinturas de paisagem, 2015.

Fig. 27 - Aluno do 5º Ano- Pinturas de paisagem, 2015.

Fig. 28 - Aluno do 5º Ano- Pinturas de paisagem, 2015.

Minha ação avaliativa concomitante a esse processo é deixar fluir as criações da forma mais pessoal e espontânea possível, deixar com que o simples e o complexo fundam-se de forma tão precisa que, quando analisado, traga o arcabouço que outrora não se tinha consolidado na mais intrínseca capacidade cognitiva discente.

A imaterialidade das ideias, criações e imaginações despertadas pelos momentos cotidianos, dispostos pelos alunos em forma de paisagens, animais, veículos, edifícios e objetos, são partes de cada significado de suas obras. Ela não é somente uma imaterialidade ou, posteriormente, uma materialidade desenvolvida, ambas percorrem continuamente entre os dois mundos, não param, não se cansam, não desqualificam. Por que eu, então, a desqualificaria? Falaria que “não é legal” ou até mesmo que não existem árvores em cima de automóveis? Minha ação avaliativa é observar os momentos de dificuldades; para criar uma figura, fazer uma diferença tonal, misturas, pinceladas precisas e, orientá-los para a próxima ação ou atividade, porém com novos procedimentos que sanarão as dificuldades que outrora tiveram.



Fig. 29 - Aluna do 1º Ano- Processo e finalização Pictórica, 2015.



Fig. 30 - Alunos do 1º Ano- Pictórico, 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação não está fadada somente a uma ação alienante que, por si só, corrobore com a construção dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, ou qualquer outro meio educacional; ela também está à mercê de diversos fatores construídos pelo docente com o auxílio dos alunos, que farão com que o percurso de cada um seja constituído por ascensões cognitivas qualitativas.

Na Educação, a arte em si monta-se como um quebra-cabeças, quando a avaliação é feita de fato com vistas à melhoria da aprendizagem. Toda ação de ensino e de aprendizagem, e a avaliação – concomitante e posteriormente –, impulsiona para que a fala docente articule-se com o desejo discente, um pensar se ligue a um objeto, e o olhar discente vá ao encontro do desejo, de uma ideia que, até então, era considerada somente como procedimentos infantis ou insanidades desmerecidas de qualquer contemplação.

A avaliação é realmente um dos recursos preponderantes na formação de conhecimentos de qualquer aluno, seja aquele com capacidade exacerbada em relação aos demais, ou o que apresenta diversas dificuldades em seu aprendizado. Para o primeiro, a avaliação docente serve para aprimorar conhecimentos; ao outro ela é diagnóstico de pontos defasados em seu desenvolvimento e o ponto de partida para a busca de subsídios práticos e qualitativos na melhoria da aprendizagem.

Em cada obra desenvolvida pelos alunos, percebo que o lugar da arte na vida deles não é algo passivo, simples, tolo, sem conexão com seu dia a dia, e sim é seu alimento diário, sua fortaleza do real, lugar para manifestação de pensamentos e desejos hostilizados pelo mundo,... enfim, sua vida.

Com o tempo, mais do que nunca, percebi que a relação dialógica – já muito defendia por Buber, com cujos escritos tomei contato neste ano – seria e é o fator principal da boa vivência humanística, das minhas ações docentes em sala. Deixar fazer e experimentar é muito importante, e percebi que a dialogicidade torna-se recurso preponderante, em todo o percurso de aprendizagem, não somente pelo fato de o diálogo orientar, mas sim por haver troca de informações com os alunos e, desse modo, descobrir o que até então bloqueava a aprendizagem. A fala, o fazer junto, o auxílio nas dificuldades, um olhar sensível, um direcionamento, tomo como ação constante...

Quantos riscos, pinceladas, cores, formas... Quantos desejos, manifestações... Cada ação, criação e pesquisa discente estão imbuídas de elementos que, a depender do olhar docente, fornecem extensa gama de conhecimentos para as ações avaliativas e de ensino.

É frustrante, quando muitos professores passam a achar que o que veem são sempre as mesmas cores, as mesmas formas, as mesmas ações e falas, as mesmas atividades a serem avaliadas, mais uma...

Penso quem, quando chegar a hora de todos irem para as posteriores Anos/séries, o momento em que não poderei mais orientá-los, despedir-me-ei com a certeza de ter contribuído para que saiam plenos, saciados, felizes, nutridos pelas experiências em arte. E, quando forem

embora da escola, vão imbuídos de conhecimentos, de ações, pensamentos, carinhos... Vão felizes!

### REFERÊNCIAS:<sup>4</sup>

ARSLAN, Luciana Mourão Et al. **Avaliação em Arte**. In: ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Thomson, 2009.

ATANCE, Javier Ilbar et al. **La educación Artística, clave para el desarrollo de La creatividad**. Madrid: Secretaria general de educación y formación profesional, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. (org). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas, SP: Ed Pontes Editores, 2010.

HASLAM, Alexander et al. **A criatividade é coletiva**. *Revista Mente cérebro/Pensamento*, Novembro de 2014, pp.18-23.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Victor et al. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapelusz; 1961. Vols. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo; Editora Mestre Jou, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

---

<sup>4</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.  
Submetido em Jan 2017, Aprovado em Ago 2017, Publicado em Out 2017

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem:** Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. **Arte-educação e o conto de tradição oral:** elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de doutorado. São Paulo: Escola de comunicações e artes, Universidade de São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação:** entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papyrus, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** São Paulo: Editora Abril, 1975.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes médicas sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez competências para ensinar.** trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação a teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. (org.). **Avaliação e compromisso público.** Florianópolis: Insular, 2003.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?:** Critérios e Instrumentos. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SZUNDY, Paula Tatiane Carréra; BARBARA, Leila (Org.). **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

ZERBO, Joseph Ki (Edição). **História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, p. 186, 2010.