

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
SILÉSIA DE AGUIAR MENDES MACIEL

UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA ARTE:
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A PRÁTICA DOCENTE

Tubarão, 2007

SILÉSIA DE AGUIAR MENDES MACIEL

**UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA ARTE:
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jussara Bittencourt de Sá.

Tubarão, 2007

SILÉSIA DE AGUIAR MENDES MACIEL

**UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA ARTE:
PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A PRÁTICA DOCENTE**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 19 de novembro de 2007.

Professor e orientador Jussara Bittencourt de Sá, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^ª. Tânia Regina de Oliveira Ramos, Doutora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Maria Marta Furlanetto, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu marido Luiz Antônio e aos meus filhos Lucas e Pedro por terem tido paciência nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai maior que foi meu grande inspirador, durante toda a caminhada nesse curso.

A todos os meus colegas do curso de mestrado pelo companheirismo e carinho.

Ao meu marido Luiz Antônio por ser um incentivador constante, não medindo esforços para a realização deste mestrado. Aos meus filhos Lucas e Pedro, que compreenderam a minha ausência e que não reclamaram.

Agradeço à orientadora professora Dr^a. Jussara Bittencourt de Sá que, com sua afetividade, tornou as páginas desta pesquisa um olhar encantado para a arte.

Agradeço também àquelas pessoas que em meus momentos de indecisão, insegurança e aflição, souberam me ouvir. Sem elas o trabalho não seria impossível, porém mais difícil.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

“ARTE é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser humano.”
(Ana Mae Barbosa)

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre os pressupostos teóricos no ensino da arte e a práxis docente do ensino fundamental e algumas sugestões para esta prática. Como aporte teórico recorre-se às reflexões sobre a arte, à historicização do processo de inserção de seu estudo no sistema educacional brasileiro e aos pressupostos teóricos para seu ensino, bem como aos aportes da Proposta Curricular de Santa Catarina, de 1998. A teoria apresentada serve como eixo articulador/condutor para a análise dos dados colhidos na pesquisa de campo. Foram selecionados dez (10) professores da Rede Estadual de Ensino do Município de Criciúma, de escolas no centro e cinco escolas nos bairros. Investiga-se e analisa-se como está acontecendo à prática docente dos professores de artes da rede estadual de ensino, nas referidas séries. Pretende-se que este estudo se constitua em um documento de pesquisa que possa contribuir para reflexão sobre a importância da arte e de seu ensino. Destaca-se também a relevância da Proposta Curricular de Santa Catarina 1998 para o despertar dos professores de arte para a importância de seu papel na formação do cidadão. O objetivo norteador desta pesquisa é o de identificar como se dá a prática docente; verifica-se a compreensão dos professores em relação à proposta curricular de Santa Catarina de 1998 na sua prática cotidiana; investiga se a prática docente traz, para o cotidiano escolar, obras de artista locais, como prevê a proposta curricular. Conclui-se pela relevância de uma proposta de política educacional para o ensino de arte. Observa-se ainda que o desenvolvimento através do exercício da imaginação, da auto-expressão, da descoberta e da criação e recupera uma das funções deste ensino, ou seja, a de possibilitar um espaço para novas experiências perceptivas, propiciadas por uma diversidade de valores, sentidos e intenções. Espera-se que a Proposta Curricular de Santa Catarina possa ser ainda melhor estudada e aplicada.

Palavras chave: Ensino de Arte. Proposta Curricular de Santa Catarina. Linguagem da arte.

ABSTRACT

This study focuses on art language, theoretical assumptions for teaching, and investigation of teaching practices in primary school, offering suggestions for such practice. Considerations upon art and its introduction in the Brazilian educational system are made. Theoretical assumptions for teaching art according to the guidelines recommended by the 1998 Santa Catarina curriculum proposal are also evoked. Field research data analysis is carried out following the theoretical guidelines presented here. Ten teachers from five downtown Criciúma state schools and five from the outskirts of the city were engaged in the research to investigate how art is being taught in the different classes. The current study aims at contributing for the elaboration of a document designed to help teachers think about art and teach their students following the established principles. The relevance of the 1998 Santa Catarina curriculum proposal in stimulating art teachers' awareness of their important role in shaping citizens is also highlighted. The main objective of this study is to identify art language features and teachers' comprehension of the Santa Catarina curriculum proposal in their daily practice, such as bringing art work from local artists to school as recommended. In conclusion, the importance of an educational policy for teaching art is established. Another conclusion is that exercises of imagination, self-expression, discovery and creation recover one of the teaching functions, that is, to create a new space for perceptive experiences provided by the diversity of values, senses and intentions. The 1998 Santa Catarina curriculum proposal can also be better studied and applied.

Keywords: Art teaching. Santa Catarina curriculum proposal. Art language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa.....	37
Figura 2 - Pintura barroca de 1656 - “Las Meninas de Velázquez”- óleo sobre tela 3.18 x 2.76 m – Diego Velázquez – 1599-1660 – Museu do Prado – Madri	39
Figura 3 - Releitura de “ <i>Las Men</i> como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é <i>inas de Velázquez</i> ” de Pablo Picasso.....	41
Figura 4 - Releitura de “ <i>Las Meninas de Velázquez</i> ” de Pablo Picasso.	41
Figura 5 - Releitura “O Grito” de 1893, relacionado com o sofrimento do Papa João Paulo II.	42
Figura 6 – Os enganadores da morte.	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Fale sobre a forma como trabalha os conteúdos do ensino da arte para crianças de 1 ^{as} a 4 ^a séries.....	55
Tabela 2 - Como você compreende os pressupostos metodológicos no ensino da arte conforme a proposta curricular de Santa Catarina de 1998?	60
Tabela 3 - O que você considera importante (especificamente) no ensino da arte?.....	63
Tabela 4 - Que aperfeiçoamento você acrescentaria à Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e na práxis docente do ensino da arte?	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFLEXÕES SOBRE A ARTE.....	18
2.1	A ARTE VISUAL: SOBRE A LINGUAGEM PICTÓRICA.....	22
2.2	O PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE-EDUCAÇÃO.....	24
2.3	A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA...27	
2.3.1	As linguagens da arte na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998.....	28
2.3.2	A Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e a Abordagem da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa no Ensino da arte.....	31
2.3.3	Leitura de imagem no ensino da arte e as etapas de Edmund Feldman.....	45
3	ANÁLISE DA PRÁXIS DOCENTE NO ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	52
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1.1	Sobre a metodologia da pesquisa.....	52
3.1.2	População dos sujeitos pesquisados.....	53
3.1.3	O processo de levantamento, registro e análise de dados.....	53
3.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	54
4	A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA PRÁXIS DO PROFESSOR E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	79
	APÊNDICE.....	83
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	84
	ANEXOS.....	85
	ANEXO A - OBRA “MÚSICOS” DO ARTISTA DE CRICIÚMA (SC) SÉRGIO HONORATO – ANO 2000 – TÉCNICA MOSAICO COM PISO CERÂMICO.....	86
	ANEXO B – OBRA “OS TRÊS MÚSICOS” DO ARTISTA DE CRICIÚMA (SC) SÉRGIO HONORATO – ANO 2000 – TÉCNICA MOSAICO COM PISO CERÂMICO.....	87
	ANEXO C – PLANO DE ENSINO UNIVERSIDADE X.....	88
	ANEXO D - PLANO DE ENSINO ANUAL 1ª. E 2ª. SÉRIE REDE ESTADUAL (PROFESSOR E).....	90
	ANEXO E - PLANO DE ENSINO ANUAL 3ª. E 4ª. SÉRIE REDE ESTADUAL (PROFESSOR D).....	91
	ANEXO F - CONTEÚDOS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DA PCSC 1998.....	92
	ANEXO G - EXPOSIÇÃO DAS OBRAS DA PESQUISADORA (INDIVIDUAL) 2000.....	103
	ANEXO H – EXPOSIÇÃO COLETIVA DA PESQUISADORA 1998.....	104
	ANEXO I – EXPOSIÇÃO COLETIVA DA PESQUISADORA 1999.....	105

ANEXO J - ATELIER DA PESQUISADORA 1999.....	106
ANEXO K - VIAGEM E ESTUDOS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PESQUISADORA COM O ARTISTA PLÁSTICO E ESCULTOR LOCAL (WILLY ZUMBlick) EM TUBARÃO – SC 1999.....	107
ANEXO L - VISITA AO ATELIER DE VERA SABINO – ARTISTA PLÁSTICA LOCAL E A PESQUISADORA EM FLORIANÓPOLIS 1997	108
ANEXO M- LA PIETA D’AVIGNON, HUILE SUR BOIS, ENTRE 1455 ET 1460. AUTOR ENGUERRAND QUARTON.....	109
ANEXO N- RELEITURA FOTOGRÁFICA COM OS ALUNOS DO CURSO DE ARTE-EDUCAÇÃO EM 2001 DA OBRA LA PIETÀ D’AVIGNON, HUILE SUR BOIS, ENTRE 1455 ET 1460. AUTOR ENGUERRAND QUARTON	110

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Arte no Brasil vem se apresentando como um movimento que busca novas metodologias de ensino-aprendizagem nas escolas. Esse ensino aparece provocando discussões nos últimos anos.

Das linguagens, verbais e não-verbais (sonora, visual, dentre outras), a arte desenvolve e estimula a sensibilidade, desenvoltura, criatividade, percepção, criatividade entre outras qualidades. A arte é representação, é comunicação e, desde os primórdios, a humanidade exprime seus sentimentos e suas vivências através da linguagem artística. O desenho, a dança, a música, o teatro, as artes plásticas se instituíram como resposta às diferentes necessidades de expressão humana.

Com o decorrer dos tempos o sistema educacional começou a observar a arte e, por conseguinte, as linguagens artísticas como viés para o aprendizado. Começaram então, a ser implantadas políticas educacionais mais atentas para a relevância do ensino da Arte nas escolas.

Uma dessas ações políticas aconteceu em 20 de dezembro de 1996, quando foi incluída na LDB¹ (no § 2º do Art. 26) a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da educação básica, com uma estrutura curricular com conteúdos próprios, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A legitimação do ensino da Arte, porém, não acontece em sua totalidade. Entende-se que, conforme argumenta Barbosa (1991, p.4),

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo arte representa o melhor trabalho do ser humano.

No Estado de Santa Catarina, em 1998, foi finalizado e disponibilizado um documento elaborado à luz da abordagem histórico-cultural, que procura estabelecer pressupostos norteadores, legais e legítimos, para as diferentes áreas do ensino: a Proposta Curricular de Santa Catarina. Nessa Proposta acha-se contemplado o ensino da Arte.

O panorama peculiar do ensino desta disciplina, contexto no qual estou inserida como professora de Arte há quase duas décadas, a percepção e reflexões dos conteúdos das

¹ LDB (Lei de Diretrizes e Bases. nº 9.394/96).

disciplinas do Mestrado em Ciências da Linguagem e a minha participação no grupo de pesquisa “Os artistas e seus lugares²” suscitaram-me alguns questionamentos. Um deles, motivador desta pesquisa, a de identificar como se dá a linguagem artística contemplada pelos docentes, verificar a compreensão dos professores em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 na sua prática cotidiana, já que possui um documento já institucionalizado há quase duas décadas. Também investigar se a prática docente traz, para o cotidiano escolar, obras de artistas locais, como prevê a proposta. As séries iniciais são sublinhadas por considerá-las de grande relevância no âmbito do ensino. Estas representam os primeiros momentos do aluno em contato com o que institucionalmente, no contexto da Rede Pública de Ensino, se nomeia como Disciplina de Arte.

Como professora de Arte, aluna do Mestrado em Ciências da Linguagem, participando de um projeto que privilegia a pesquisa em linguagens de artistas de nossa região, e também como artista plástica (anexos G, H, I), tenho ciência e consciência da importância da arte, do seu ensino. Acredita-se que o ensino da Arte pode contribuir para o aprimoramento da percepção, da sensibilidade, do conhecimento, contribuindo também para a formação de cidadãos conscientes para o exercício pleno de sua cidadania.

Destaca-se que há mais de 20 anos, nos EUA, E. B. Feldman já propunha um currículo segundo o qual as crianças poderiam estudar obras de arte como fonte de conhecimento sobre a vida do ser humano nas diferentes culturas; ao mesmo tempo, poderiam compreender e apreciar as manifestações artísticas nas suas características específicas. Desta

² “Os artistas e seus lugares” é um o projeto de pesquisa, coordenado pela Professora Doutora Jussara Bittencourt de Sá, envolvendo alunos do Mestrado, Especialização e Graduação. Este projeto é desenvolvido a partir da articulação, discussão e reflexão entre o referencial teórico, obtido pela pesquisa bibliográfica, e o do material apreendido, através do mapeamento dos artistas/artesãos dos municípios de abrangência dos campi da Unisul, obtido pela pesquisa de campo. O ponto nodal dos estudos acha-se na leitura analítica da representação dos lugares na produção artística/artesanal, focalizando, em especial, as linguagens e estéticas das obras. Originam-se deste Projeto: Seminários; Oficinas de Capacitação; Monografias de Graduação, Dissertações de Mestrado. Faz-se relevante registrar que o contato com pesquisadores suscitou em muitos pesquisados o desejo de um maior conhecimento histórico/teórico sobre a arte e também a necessidade de orientações para se organizarem em Instituições/Associações. Para tanto, a Unisul, deste Grupo de Pesquisa, está procurando promover a intervenção junto à comunidade, observando que o aprimoramento tanto dos conhecimentos como das relações dar-se-ão pelo intercâmbio e interação entre pesquisadores e pesquisados. Pretende-se organizar e elaborar o material teórico e da pesquisa de campo, para que se torne um registro documental do Projeto, com possibilidade de publicação. Entende-se que tal documento se caracterizará como um importante registro da arte/artesinato dessas regiões, à medida que apresentará e discutirá as suas linguagens e estéticas como desveladoras de identidades que se constroem. Objetivos do Projeto: Capacitar e fomentar a pesquisa, dentro de perspectiva extradisciplinar; Detectar as produções artísticas realizadas em municípios dos Campi da UNISUL; Formar grupo de pesquisadores e palestrantes em linguagens artísticas; Intervir junto à comunidade artística de modo que essa se organize, capacite; Produzir documentos reflexivo-descriptivo-analíticos sobre manifestações artísticas dos referidos lugares.

maneira, a criança obteria subsídios para o desenvolvimento de sua expressividade, coerência, discernimento e inventividade.

Eisner (1979) entende que, ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem auto-estima, autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível, desenvolvendo o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornando-se capazes de expressar melhor as idéias e os sentimentos.

Nessa trajetória profissional, me deparei, muitas vezes, com professores que, embora atuem no ensino de Arte de 1ª a 4ª séries, e tenham experiências em sala de aula, sentem certa insegurança quanto ao como ensinar a Arte. Em muitas escolas, outros profissionais não colocam este ensino no mesmo grau de importância para a formação do aluno que têm outras disciplinas.

Essa dicotomia entre a importância apontada pelos autores e as dificuldades encontradas pelos professores na prática docente torna-se necessário a relevância de ouvir a voz do professor que atua em sala de aula através de seu discurso narrado, gravado e transcrito na íntegra para o objetivo desta pesquisa de analisar como acontece o ensino de Arte nas séries iniciais, em especial em escolas da Rede Pública de Ensino do município de Criciúma.

Sabe-se que muito já se avançou, mas que a maioria das experiências escolares raramente tem relação com os pressupostos metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998. Entretanto, também se percebe que esta não conseguiu atingir muitos de nossos professores.

Na PCSC lê-se:

O ensino da arte tem como pressuposto que arte gera conhecimento. Possuidora de um campo teórico específico relaciona-se com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética. Compreende e identifica a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, e, através dessa dimensão social, possibilita o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. (1998b, p.193)

Na PCSC estão contempladas as três manifestações artísticas: as Artes Visuais, a Música e o Teatro, que são paralelas ao histórico do ensino de todas as demais áreas do conhecimento no que tange ao seu início. Nesse documento constata-se a importância da arte, pela promoção dos conhecimentos através de suas linguagens. Um dado relevante é a sugestão do estudo/inclusão das culturas locais. Ou seja, o legado cultural e artístico do

próprio local em se vive merece e deve ser apreendido e estudado. Como já realizei, conforme (anexos K, L). Neste sentido, o ensino significativo da arte compreende o objeto artístico a partir da contextualização, fruição e produção.

Essa pesquisa é bibliográfica e de campo, de cunho qualitativo. Também procuro apresentar algumas sugestões para a inserção de obras de artista locais, como prevê a Proposta Curricular.

Dentre as várias manifestações artísticas, por uma questão metodológica – e não excludente, tampouco discriminadora no âmbito das manifestações artísticas – determinou-se focalizar, com maior especificidade, as reflexões sobre o estudo das artes visuais. Cabe registrar que como pesquisadora procuro contemplar a práxis das linguagens artísticas no mesmo espaço e atribuindo-se a elas o mesmo grau de importância.

Neste ponto enfatiza-se o aparato teórico que dá suporte ao estudo sobre a Arte e a linguagem artística, construído a partir das reflexões dos autores Alfredo Bosi, Nestor G. Canclini, Elliot Eisner, Maria Heloisa C. de T Ferraz, Maria F. de Resende Fusari, Analice D. Pillar, dentre outros.

Também se recorre às reflexões contidas na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, que traz nos seus pressupostos teóricos e metodológicos uma outra visão de homem, de ensino e de mundo. Ainda Ana Mae Barbosa embasa teoricamente esta pesquisa com a sua proposta triangular, contribuindo com as discussões sobre o ensino da arte na Educação Brasileira. Também Edmund Feldman contribui com a organização para a leitura de imagem em 4 (quatro) estágios em que estão contidos a descrição, a análise formal, a interpretação e o julgamento.

Quanto à estrutura desta dissertação, **o primeiro capítulo** apresenta o seu referencial teórico constituído pelas reflexões sobre a Arte e sobre a linguagem das artes visuais, em especial a pictórica. Discutem-se também a origem, o processo histórico do ensino da arte-educação, a concepção filosófica da Proposta Curricular de Santa Catarina 1998, as linguagens da arte na Proposta, e a abordagem metodológica de Ana Mae Barbosa no ensino da arte, bem como as etapas de leitura de imagem no ensino da arte segundo Edmund Feldman.

O segundo capítulo desenvolve, a partir da pesquisa de campo, uma análise do ensino da Arte, da práxis docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e os pressupostos contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998.

O terceiro capítulo procura discutir a linguagem artística na práxis do professor, apresentando sugestões de como se poderia inserir também o artista local no contexto do

ensino da Arte.

Na seqüência, apresentam-se as considerações finais, o referencial bibliográfico, os apêndices e anexos.

Salienta-se ainda que conhecer e aprender arte é fundamental para o desenvolvimento do homem como ser social consciente de sua própria história e personagem atuante do contexto social onde está inserido. Barbosa afirma que

[...] pretende-se não só desenvolver a criatividade através do fazer arte, mas também através das leituras e interpretações do fazer das obras de arte. [...] Desconstruir para construir, selecionar, re-elaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver a arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2000, p. 16),

Tenciono com esta pesquisa contribuir com o legado das investigações e das reflexões sobre a importância do ensino da Arte nas escolas desde as primeiras séries do Ensino Fundamental. Acredita-se que as apreensões dos estudos que sublinhem a importância do ensino da Arte oportunizam o desenvolvimento da percepção sobre a criação artística e a compreensão de mundo.

2 REFLEXÕES SOBRE A ARTE

A palavra latina *ars* originou o vocábulo **arte** na língua portuguesa, oriundo do verbo articular, que denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo. Diante desta definição, outras operações estruturadas podem receber o nome de arte, mesmo que não objetivem comover a alma (a música, a poesia, o teatro) (BOSI, 1989).

Nesta perspectiva, Bosi (1989) assinala a introdução dos ofícios artesanais, a cerâmica, a tecelagem e a ourivesaria no rol das obras artísticas, tomando como premissa a união entre o útil e o belo. O autor ainda lembra que:

“[...] as artes liberais eram exercidas por homens livres; já os ofícios, artes, serviles, relegava-se a agentes de condição humilde. E os termos: artista e artífice (de *artifex*: o que faz a arte) mantêm hoje a milenar oposição de classe entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” (BOSI, 1989, p. 14).

Esta posição dualista, hoje, já não é tão aceita, tendo em vista que a **arte** deve ser traduzida como um processo de criação do homem sem distinção ou discriminação de nível de conhecimento, posição social ou outros.

De acordo com Canclini, (1984), a **arte** é fundamental no mundo, já que todas as coisas que nele existem possuem forma, cor, textura, peso, cheiro, e esses objetos são apreendidos pelos cinco sentidos e pela própria razão. Neste sentido, é possível dizer que o artista ao executar sua obra dá livre vazão ao seu imaginário, tornando reais seus desejos, suas fantasias e seus sonhos.

A **arte** é uma linguagem de que o homem necessita para construir um conjunto de atos que transformam a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Neste sentido, a arte é produção humana. A arte por ela própria é única, ou até mesmo mística caracterizando as emoções, o sentimento humano, o caráter, a personalidade, a cultura e a expressão do homem social.

Bosi (1989, p.13) afirma que **arte** é conhecimento. Para tal acontecimento ocorreram sensações e imagens, afetos e idéias, numa palavra, movimentos internos que se formam em correlação estreita com o mundo sentido, figurado.

Para o autor (1989, p.8),

Arte é atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico dos homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmo.

É importante observar a produção artística como uma atividade integrada ao contexto social em que ocorre a interação do fazer humano com o universo do fazer. É preciso, entretanto, reconhecer que a arte se realiza como uma forma específica dessa ação e se desenvolve segundo um tipo de pensamento que lhe é próprio.

A experimentação de novas técnicas e/ou novos usos representa uma necessidade de inovação que é inerente ao ser, que é criador em sua essência. Assim, observa-se a cada dia o estreitamento dos laços entre as artes visuais e cênicas, a música e outros ramos das ciências humanas, sendo, principalmente, possível destacar neste plano a performance e o vídeo-arte.

Não se duvida de que **a arte** possa contribuir - com outra, vias de estudo - para o conhecimento de uma sociedade, mas para situar o valor da informação artística deve-se estabelecer, primeiro, como a arte está inserida no contexto, em que medida sofre seus condicionamentos e em que medida é capaz de tornar a agir sobre eles e produzir um conhecimento efetivo.

Quanto **às obras de arte**, é bom lembrar que elas participam da ambiência e das manifestações estéticas da vida, tanto direta quanto indiretamente. Elas são concretizadas pelos artistas que a produziram, mas só vão se completar com a participação das outras pessoas (o público) que com elas se relacionam.

A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana. Cada obra de arte é produto cultural de uma época e criação da imaginação ou de uma ideologia. Canclini (1984, p. 8):

Supõe-se que as obras de arte, transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais e, por isso, estão sempre disponíveis para serem desfrutadas – como uma linguagem sem fronteiras – por homens de qualquer época, nação ou classe social para receber sua “revelação”.

O artista quer sua obra sendo contemplada, admirada, observada, como uma forma de reconhecimento.

As **obras de arte** transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais, ficando à disposição de todos para serem desfrutadas, traduzindo, assim, uma linguagem sem fronteiras.

Em outras palavras, este autor defende que a experiência pessoal viva e concreta é imprescindível para se entender **uma obra de arte**, o que fica muito além de uma filosofia ou ideologia social de classes.

Diferentemente, Kandinsky (2000, p. 27) afirma que "[...] toda **obra de arte** é filha de seu tempo e, muitas vezes, mãe de nossos sentimentos". A metáfora usada por este autor induz a pensar que a arte é a precursora de todas as buscas do homem ao longo dos tempos: busca de proteção, de sobrevivência, de autoconhecimento e de conhecimento do mundo. Kandinsky, tratou a manifestação artística como expressão de uma necessidade interior.

A arte desempenha uma função relevante na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. A arte não é relevante para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade e sua percepção, mas também que possui importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo.

Os autores/artistas, por seu lado, com suas diferentes idades e maturidade pessoal, ao produzirem **suas obras** procuram imaginar e inventar "formas novas", com sensibilidade, e que são representações e expressões do mundo natural e cultural por eles conhecido. Fazem isto em diversas linguagens artísticas, técnicas, materiais e em diferentes níveis do saber manifestar.

Eisner (1968 *apud* BARBOSA, 1997, p. 90) diz que "**a arte** nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas". O autor ainda ressalta que também se aprende arte na arte, apropriando-se tanto dos aspectos cognitivos como dos sensíveis, pois "as obras de arte falam o inefável, cultivam a sensibilidade, para que o sutil possa ser visto o secreto desvelado". A arte ajuda a conhecer o que não se pode articular. Saber desvelar o que na arte está contido, experimentando o ato de ler, decodificar a gramática visual, corporal e sonora, transpô-la para o mundo real e imagético é acima de tudo compreender os signos do mundo presente.

Algumas pistas são apontadas por Eisner (1968 *apud* BARBOSA, 1997, p. 83), quando este faz um elenco de quatro grandes eixos para o ensino da arte: **a produção, a crítica, a história e a estética da arte...** [...] "A crítica de arte desenvolve sua habilidade para

ver, ao invés de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual - um mundo que inclui, e excede trabalhos formais de arte”, [...], pois todos os trabalhos artísticos se situam: nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado. Vale aqui lembrar que esses elementos, apesar de suas especificidades, caminham paralelamente, envolvidos num tempo histórico-cultural.

Isto é, cada conceito discutido, cada produção realizada, cada **obra de arte** pensada e cada momento histórico abordado no contexto da escola deverão fazer parte do conjunto de ações quotidianas e frente a um pensamento contemporâneo.

Pensar a partir do tempo presente sobre outros tempos também é relevante no exercício temporal, mental, relacional e no diálogo silencioso e expressivo com outros tempos.

As variações das linguagens artísticas tanto nas artes visuais, como na música, ou no teatro, dentre outras, possibilitam o vivenciar da experiência estética.

Além disso, verifica-se que para alguns teóricos da estética a experiência artística se produz através da relação entre um sujeito e um objeto, prevalecendo à forma sobre a função. Canclini (1984, p. 11) salienta que:

Em determinada perspectiva pareceria que a linha demarcatória entre os objetos instrumentais e os artísticos depende da intervenção do sujeito que percebe; mas, em outro sentido é evidente que alguns objetos possuem maior ductibilidade para suscitar experiências estéticas. A rigor, ocorre que ambos - o observador e os objetos - estão determinados por um sistema de convenções que na distribuição de funções sociais, adjudica, em cada cultura e em cada período, os atributos de instrumentalidade e os estéticos, os traços diferenciais e suas combinações possíveis. “O gosto clássico”.

Logo, para este autor a experiência estética funda-se na relação homem-objeto, sendo que o último depende das características culturais próprias do artista, incluindo-se nestes caracteres a classe social e os modos de produção de arte.

A estética observada na leitura de obra de arte contribui na percepção de entender e articular nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões e entendimento da dinâmica das linguagens artísticas.

2.1 A ARTE VISUAL: SOBRE A LINGUAGEM PICTÓRICA

A arte sempre se destacou como valioso recurso cultural. Através da arte acontece a promoção da comunicação, a transmissão de conhecimentos, a abordagem das relações homem e natureza, a expressão e criação humanas.

Percorrendo ainda os conceitos de arte, constata-se que um dos primeiros conceitos, criado pelos gregos, é ainda a principal referência artística: a mimesis³ pode ser identificada a partir, sobretudo, de Aristóteles, com a função de ligar o mundo sensível ao ideal-divino; ou com o sentido de cópia em conformidade e semelhança com o modelo real e natural; ou ainda interpretada como alegoria de exemplo ético-moral/moral/religiosos. Contudo, sabe-se atualmente que mimese significa mais que uma simples imitação, mimesis é representação.

Ao realismo de Aristóteles, em cuja poética se acha a formulação canônica do princípio da mimesis, deve-se contrapor o idealismo de Platão, seu mestre, para quem a mimesis trabalha com a similaridade, no nível da imagem ou do simulacro, não comportando, por isso, a impossível igualdade em relação aos objetos da visão. (BOSI, 1989, p. 29).

A produção pictórica aparece como um importante estágio na expressão artística sob o ponto de vista da representação. A pintura pode ser considerada como uma atividade artística que consiste na aplicação de pigmentos coloridos em um plano bidimensional, geralmente em uma superfície previamente preparada para tal uso.

A superfície de aplicação dos pigmentos também pode variar, desde murais e paredes até as telas próprias para pintura. A pintura pode ser vinculada tanto à produção de imagens decorativas quanto às imagens de reapresentação, seja esta figurativa ou abstrata.

Valendo-se do aperfeiçoamento, a pintura constitui sua linguagem utilizando-se de elementos como a aplicação de técnicas de perspectiva, das regras de redução das dimensões, do sistema das linhas de fuga, da escolha do ponto de fuga único, da redução para o ponto de vista monocular e sob a influência do espírito científico e filosófico racional de sua época.

³ A mimesis não é uma operação idêntica para todos os povos, em todas as épocas, para todas as idades do homem. O modo de representação muda de acordo com a ênfase e a exclusão que cada criador seleciona em sua ação de interpretar e registrar.

Assim sendo, os artistas desenvolveram e desenvolvem um sistema pictórico capaz de satisfazer as necessidades figurativas de seus tempos. Ao se referir à linguagem da pintura renascentista, Francastel (1990), comenta que a imitação do real no Renascimento e aqui se concebe como representação, não é definitiva e nem única. Conforme a mudança do ritmo da existência, conforme a avaliação filosófica, social ou ideológica de grandezas, do eterno, do contingente, haverá a descoberta de outros sistemas para reprodução de aspectos que a percepção renascentista não expressou.

No séc. XIX houve um remanejamento da imagem em consequência de um enriquecimento da linguagem e do vocabulário plástico e da inauguração de novos conceitos e técnicas. A pintura dos impressionistas é, até certo ponto, realista, figurativa, não muda os fundamentos da representação e da morfologia da arte, mas renova o sistema de codificação. Seu esquema de composição é análogo ao clássico, mas elabora nova linguagem plástica para reproduzir o real. É que o real deixa de ser registro mecânico de uma visão bruta e documental.

Existem outras dimensões da realidade, mais efêmeras, mas que representam estruturas mais íntimas, sensações ligadas à emoção, ao sentimento, à experiência vivida. A linguagem dessas obras passa a recorrer à cor e a luz como elementos fundamentais. A cor tem significação espacial absoluta e novo espaço plástico vai se processando. Desaparece a linha e a forma é dada pela cor e pelos efeitos da luminosidade atmosférica. Entretanto, como o real não é mais definitivo nem eterno pelo contrário, é efêmero, fugaz e inexaurível, surge a impossibilidade da imitação no sentido primordialmente atribuído à mimesis; ressalta-se, assim, que a mimese distancia-se do conceito inicial de imitação, referendando o sentido de representação.

Nesta pesquisa, evidencia-se que, no âmbito das especificidades da estética da linguagem pictórica é necessário que o espectador das obras faça um exercício ativo para integrar os elementos das imagens, estabelecendo uma unidade entre elas a partir de seu espírito e não da coerência da obra. Portanto, o ideal de representação muitas vezes dá-se pela ilusão. Não é somente o espírito que pinta, é o corpo que, operante, num entrelaçado dos sentidos - em especial o da visão - e do movimento habilidoso das mãos e dos dedos, faz a transubstanciação e transforma o mundo em pintura. Entre a imagem percebida e a imagem criada está a imagem imaginada pela percepção, pela memória, que é diferente da imaginação reprodutora do real e extensiva da ótica.

Destaca-se, assim, que a pintura enquanto linguagem é uma alternativa de apresentar, representar, expressar, criar ou recriar o mundo – é uma resposta ao desafio da inserção do artista no mundo provocativo da imaginação.

Nestas alternativas é relevante fundamentar as concepções de criação, fruição, leitura, produção artística e contextualização que o ensino da arte aborda.

2.2 O PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE-EDUCAÇÃO

As discussões sobre o ensino das Artes principalmente nos últimos 20 anos têm oferecido significativas contribuições para a construção dos fundamentos teóricos e práticos de uma área de conhecimento humano pouco valorizado no contexto da educação escolar (BARBOSA, 1998).

Os estudos têm possibilitado o resgate da historicidade do ensino das Artes no Brasil, a construção de referenciais teórico-metodológicos que respaldam práticas de ensino das Artes, bem como provocado discussões que extrapolam os espaços restritos deste campo e envolvem outras áreas de conhecimento, enriquecendo o debate sobre a formação humana, principalmente quando se defronta com uma conjuntura complexa da sociedade.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas de desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico, faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias no ensino de “Educação Artística” (PCSC, 1998). O conhecimento era valorizado, principalmente, pelas habilidades manuais; “os dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão. Enfim a arte era vista de maneira imediatista e utilitária. O professor trabalhava com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos, voltados essencialmente para o domínio técnico, centrado na figura do professor, que transmitia aos alunos os códigos, conceitos e categorias ligados a padrões estéticos.

Contudo, os educandos não tinham acesso às informações sobre artistas e movimentos artísticos nas suas atividades em sala de aula. Com a forte influência dos teóricos Herbert Read e Vicktor Lowefeld, criou-se a proposta de uma educação através da arte, vista como processo criador (PCSC, 1998a).

Trata-se de um movimento educativo e cultural que busca ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas como a valorização do ser humano nos aspectos intelectuais, morais e estéticos.

Com a Educação Artística que foi instituída pela lei 5692⁴ em 1971, desde sua implantação observa-se que trata a arte de modo indefinido, apoiando-se em livros didáticos produzidos pela indústria cultural.

A preocupação da Educação Artística era somente com a expressividade individual a arte, com técnicas e não com o aprofundamento do conhecimento. Novas idéias e conceitos foram necessários para o ensino da arte nas escolas, no propósito de um ensino de qualidade.

O ensino da arte rompe barreiras. No final dos anos 80 nasce a Federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil, que considera a arte como uma disciplina, isto é, como um corpo organizado de conhecimentos que exige o mesmo tipo de substância e de rigor intelectual esperados das ciências exatas e humanísticas.

Após longas discussões, a arte-educação passou a ocupar um lugar mais central, num currículo escolar equilibrado e, por meio da nova LDB 9394/96, foi incluída na estrutura curricular de ensino obrigatório como disciplina de Arte, área com conteúdos próprios ligados à cultura artística.

Pesquisadores em arte nos anos 60, como o “Basic Design Movement”, nos Estados Unidos a partir das idéias de Richard Hamilton sobre o ensino das artes e o movimento precursor desenvolvido no México nas Escuelas al Ar Libre, Manuel Barkan (Estados Unidos) e Elliot Eisner⁵ (Estados Unidos) concluíram que era necessário adotar a abordagem mais substancial e abrangente para elevar a qualidade do ensino da arte nas escolas (BARBOSA, 1998; PCSC, 1998a).

Foi então desenvolvida a disciplina de Arte-educação com o intuito de integrar quatro áreas distintas: **a produção artística, a história da arte, a estética e a crítica**, pilares nos quais o DBAE viria a se alicerçar.

⁴ 5692 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada pelos Presidentes Militares no ano de 1971. Ficou conhecida como 5692/71 até ser substituída pela Lei 9394/96.

⁵ Elliot Eisner é professor da faculdade de Educação da Universidade de Stanford. Estados Unidos. É especialista em estudos sobre currículo e sobre ensino da arte. Autor, entre outros trabalhos, de *The educational imagination; on the design and evolution of school programs* (1979) e *Educating Artistic Vision* (1972). Recebeu diversos prêmios, entre eles o prêmio José Vasconcelos e a Gugenheim Fellowship.

A fundamentação teórica Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) é baseada também “no projeto D.B.A.E (Disciplin Basic Art Education), incentivado pela Getty Foundation, e vem sendo desenvolvido nos Estados Unidos, desde o final dos anos 80”.

Para Barbosa (1992, p. 2) [...] “a arte na educação afeta a invenção e inovação, a difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”.

Eisner (1968 *apud* BARBOSA, 1997, p. 90) aponta especialmente para a importância da cognição, essa habilidade do pensamento tão pouco compreendida no ensino modernista e bastante difundida na educação da arte, no contexto contemporâneo e para além desse, na pós-modernidade.

O desafio é estimular a expressão dos indivíduos através de diversas formas expressivas, valorizando o patrimônio artístico-cultural da humanidade. Este desafio exige dos profissionais da área qualificação e constante atualização para compreender e reivindicar o espaço da arte na formação humana e o espaço da arte na educação.

A arte-educação é uma disciplina que promove novas abordagens para o ensino e aprendizagem da arte nas escolas. Partindo-se da concepção de que a Educação envolve elementos advindos de leituras sociais, culturais, políticas, históricas e estéticas, compreende-se que a arte-educação é, por definição, e em sua essência, de caráter interdisciplinar (Arte e Educação), e exatamente pode ser considerada inovadora. .

Contudo, a preocupação é trabalhar no contexto de uma proposta que propicie o desenvolvimento de um olhar mais crítico, possibilitando uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão crítica sobre os momentos, as idéias, as produções do homem.

Para compreender e assumir as responsabilidades como professores de arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social.

2.3 A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

É explicitado numa primeira abordagem (em 1991) da Proposta Curricular de Santa Catarina que um documento curricular não pode ser construído sem se ter em mente uma concepção de homem e de mundo. Aponta ainda que, correntes filosóficas e metodológicas produziram uma divisão do conhecimento científico elaborado como forma de atender a sociedade capitalista de produção e a concepção histórica de educação, de homem, de sociedade, dialética vêm clarear tentando compreender esta dialeticidade.

Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformações sobre as próprias contradições, a educação como inerente à sociedade, da qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformação (PCSC, 1991, p. 10).

Na PCSC (1998) consta que “a história é dinâmica e com base no velho queremos construir o novo, pois o velho traz o germe do novo na sua própria negação e superação”. Inicia-se uma nova visão que busca a rearticulação da totalidade do ensino por meio do currículo contextualizado num processo histórico, político, econômico e social.

Neste Documento salienta-se a necessidade de se processar na educação formal uma profunda análise dos pressupostos filosóficos, da postura político-pedagógica e dos enfoques teórico-metodológicos. Esta tomada de consciência é fundamental, pois historicamente as ações dos homens devem contribuir para a compreensão crítica da totalidade das relações que se processam na sociedade. Desta forma, os homens que vivem e se percebem criticamente, agem transformando a natureza e a sociedade; conseqüentemente, transformam-se.

Uma escola competente deve comprometer todos os profissionais para atuarem em função dos alunos, razão de ser da escola, visando à socialização do saber instituído e à construção permanente de novos saberes (PSCS, 1998a).

Nesse aspecto, o conhecimento é entendido como social e histórico, sendo resultado de um processo conduzido pelo próprio homem na sua relação dialética com a natureza.

O ser humano é entendido como social-histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem [...] Somente com esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (PCSC, 1998a, p. 15).

A filosofia da PCSC está sustentada nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, entendendo o homem como uma unidade na totalidade. Várias passagens reforçam a opção pela concepção filosófica baseada nos pressupostos do materialismo histórico, como esta, da área de literatura:

Colocamos como desafio trabalhar nesta proposta o currículo fundamentado a partir da dialética do materialismo histórico, o que significa considerar e explicitar a teoria e a prática a partir das condições sociais objetivas, concretas, reais do conhecimento científico produzido e legitimado pela humanidade, num movimento constante entre homem e sociedade, o que se contrapõe a uma escola que trabalhe com conhecimentos estanques, fragmentados (PCSC, 1998a, p. 48).

No desenvolvimento destas reflexões sobre a arte, é relevante destacar o processo artístico, que norteia as linguagens artísticas na PCSC de 1998.

2.3.1 As linguagens da arte na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998

A arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem cênica, a linguagem da dança entre outras.

Na PCSC (1998a), conforme apresentado, são consideradas as linguagens das artes visuais, do teatro, da música levando em consideração a “realidade do contexto escolar”, o Plano Político-Pedagógico da escola (PPP) e “a avaliação realizada em cada etapa do processo pedagógico”.

Enfatiza-se também a visão de que o ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição⁶ e a

⁶ A palavra fruição deriva do verbo latino “*fruere*” (da forma fruitone – fruir), cujo sentido é o de estar na posse de, de possuir. A relação do sujeito com o objeto artístico está no campo da recepção estética e a ação decorrente dessa relação é a de fruição. Se posse é o sentido de fruir, então, na fruição o objeto artístico, o receptor desenvolve um processo de apropriação dos significados ali presentes (PCSC, 1998a, p. 195).

contextualização das linguagens musical, cênica e visual. A seqüência das vertentes será determinada pelos objetivos traçados no planejamento do professor; no entanto, é importante que ele tenha clareza dos modos como se aprende arte na escola e trace o seu próprio caminho. (PCSC, 1998a, p. 194).

No que diz respeito à **linguagem musical**, salienta-se que a criação não deve ser direcionada exclusivamente para a compreensão da teoria musical. É importante produzir, interpretar e improvisar. Conforme consta na PCSC,

é importante ressaltar que qualquer produção musical está inserida dentro de um contexto maior, relacionado à produção artística da humanidade, e que a produção do aluno não é uma mera atividade isolada, feita apenas com o intuito de festejar datas comemorativas, desvinculando a produção da fruição e do conhecimento. (1998a, p.202-203).

Logo, a musicalidade no contexto escolar amplia conhecimentos de diferentes maneiras de produção, a interpretação e a improvisação dos alunos.

Com relação à **linguagem teatral**, na PCSC destaca-se a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para a compreensão dos diferentes vieses presentes no teatro contemporâneo. O fazer teatro no contexto escolar será compreendido como uma prática cultural. Para analisar o **espetáculo teatral**, temos necessidade de utilizar diferentes instrumentos teóricos (sejam eles a semiótica, a sociologia, a antropologia entre outros), “pois a complexidade e multiplicidade dos espetáculos cênicos atuais não nos permitem abordagens fundamentadas em um único e exclusivo instrumento de leitura.” (PCSC, 1998b, p. 197).

Conhecer as linguagens das **artes visuais** é saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens. A percepção e a criação de imagens aparecem desde os primórdios da história da humanidade, nos registros figurativos nas cavernas, na Pré-História. As pinturas nas cavernas aludem ao mais antigo relato que se preservou sobre o mundo tal como ele podia ser representado naquele tempo. Partindo desse princípio, podemos evidenciar o potencial dos elementos visuais em nossa história, em nossa vida, e também compreender sua importância no processo educativo. Refletindo sobre este processo, salientamos que os alunos já vêm com olhar carregado de referências pessoais e culturais. A escola pode assim ser um espaço onde o campo das artes visuais ampliará as manifestações artísticas

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos visuais que compõem a linguagem plástica: linha, forma, textura, cor, espaço, superfície, volume, luminosidade e sombra. Desta forma ocorrerá um envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com esses elementos. Estudos em artes visuais incluem

sempre a construtividade das formas e suas representações. Conforme consta na PCSC (1998, p.199), “produção artística é uma experiência poética e técnica, na qual são experimentados suportes e materiais variados para a construção de formas visuais em espaços bidimensionais e tridimensionais”.

Nas artes a formas bidimensionais possuem comprimento e largura, enquanto a forma tridimensional possui comprimento, largura e profundidade. A forma tridimensional é mais usada na escultura, na modelagem e na arquitetura ou mesmo em formas sólidas geométricas como: cone, cubo.

Tal experiência do fazer arte (produção artística) nos ajuda a apreciar e fruir a arte, a beleza, a estética do mundo. Fruir significa usufruir, gozar, desfrutar, tirar todo proveito de algo. Quanto mais conhecemos esse “algo”, melhor podemos aproveitá-lo, a fruição estética é mais gratificante e maior quando conhecemos melhor a história da arte que pode garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com valores e modos de produção artística.

Para Pareyson (1954 apud BOSI, 1989) o processo artístico (produção) é formado por três momentos singulares, embora ocorram simultaneamente: o fazer, o conhecer e o exprimir. O autor conclui que a análise do processo artístico se dá por meio da explicação da estrutura interna da obra, a explicação das situações sociais envolvidas na sua produção e no modo como esta obra pode transformar ou confirmar as relações sociais.

Assim, o artista constrói algo novo, partindo de algo que já existe, utilizando para isso a sua experiência de visão de mundo. Por este ângulo, o artista deve dominar a técnica de criar, sendo que esta advirá do estudo atento dos fenômenos.

É evidente que o juízo sobre a obra deve levar em conta tanto o processo de produção como o de sua percepção, não só de que modo a obra se insere na história da produção artística ou renova os procedimentos de realização, mas também de que forma se insere na história do gosto, se aceita ou modifica os códigos perceptivos vigentes. (CANCLINI, 1984 p. 39).

Logo, é possível entender que as **linguagens artísticas** ocorrem a partir da criação de uma realidade que adquire existência própria na medida em que se estabelece o intercâmbio vivo entre estética o espectador e a obra. Desta forma, haverá uma melhor compreensão sobre as alternativas possíveis para um bom encaminhamento do ensino da arte aprofundando os modos de ver deste aluno, corroborando com as reflexões contidas na PCSC de 1998.

2.3.2 A Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e a Abordagem da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa no Ensino da arte

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998b), conforme já comentamos, são estabelecidas diretrizes para o ensino de arte no Estado de Santa Catarina no âmbito das escolas públicas da Rede Estadual. O histórico do ensino de arte segue paralelo ao histórico do ensino de todas as demais áreas do conhecimento no que tange ao seu início.

O ensino da arte no Brasil inicia-se com a chegada das primeiras missões jesuíticas⁷ ao país, entre 1549 A 1808. As artes ligavam-se ao propósito da catequese indígena, sendo utilizadas, em suas diversas manifestações, para este propósito, sobretudo o teatro e a música. Para a PCSC (1998b, p.191) “o processo de aprendizagem artística “vinculado às oficinas dos artesãos, às ruas e às instituições religiosas”. O estilo Barroco-Jesuítico⁸ é substituído pelo Neoclássico⁹, através de decreto instituído por D. João VI. Tal panorama é mudado com a vinda da família real portuguesa para o Brasil. Cria-se a Escola Nacional de Belas Artes, valorizando a cópia fiel de desenhos usando métodos europeus. Em 1841 foi criado o Conservatório de Música¹⁰ do Rio de Janeiro. O ensino da música tinha noções e exercício do canto.

Em 1890 introduziu o ensino geométrico, visando o desenvolvimento da racionalidade, evidenciava a busca de reprodução naturalista e figurativa das formas. Ainda para a PCSC (1988b), os primeiros anos do início do século XX foram marcados, “por um lado, pelas influências liberais, que entendiam o ensino do desenho como linguagem técnica e, por outro, pelo positivismo, como preparo para a linguagem científica”, que demarcou as tendências pedagógicas da escola tradicional e nova.

⁷ Missões jesuíticas: as Missões ou Reduções jesuítas funcionaram como “pequenas repúblicas independentes” e viveram em uma autonomia completa no coração das colônias espanholas existentes.

⁸ Barroco Jesuítico: As obras de arte feitas pelos indígenas, por influencia dos Jesuítas, baseadas nas imagens de Santos da Igreja Católica.

⁹ Neoclássico: não obstante seja uma forma de ecletismo, merece comentário à parte em função da amplitude de sua abrangência.

¹⁰ O Conservatório de música do Rio de Janeiro oferece cursos em todos os níveis: fundamental, técnico, graduação, pós-graduação, além de cursos livres e de extensão.

A Semana de Arte Moderna de 1922¹¹ se instituiu como um importante momento para o ensino da arte no Brasil, com uma forte influência na arte local, motivando um olhar para a produção infantil, com o apoio dos artistas Anita Malfatti e Mario de Andrade. A Semana de Arte Moderna aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo, em 1922, tendo como objetivo mostrar as novas tendências artísticas que já vigoravam na Europa.

Uma das grandes referências nas artes visuais foi Anita Malfatti, com 12 telas a óleo, oito peças entre gravuras e desenhos.

Também na década de 20, com as idéias inspiradas em técnicas pedagógicas norte-americana, buscava-se compreender as características próprias das crianças, que deixavam de ser vistas como adultos em miniatura. Surge o movimento Escola Nova, já presente na Europa e Estados Unidos desde o final do século XIX. A Escola Nova foi influenciada por Dewey, Decroly e Claparède. O filósofo norte americano, John Dewey, foi uma das figuras determinantes para que o movimento da Escola Nova acontecesse no Brasil. Segundo Dewey, a Educação se configuraria como uma necessidade social. Logo, as pessoas deveriam ser aperfeiçoadas para que ocorresse o prosseguimento social. A escola não seria uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. O eixo norteador era a vida-experiência e aprendizagem, e o papel da escola seria o de possibilitar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem. Afirmava ainda a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência (BARBOSA, 1984).

Na década seguinte, mais precisamente em 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais como Hermes Lima, Carneiro Leão, Afrânio Peixoto, e, certamente, Anísio Teixeira, grande amigo de Fernando de Azevedo, o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** representou um divisor de águas entre educadores progressistas e conservadores, as idéias de Anísio se fizeram amplamente presentes. Vale destacar que, ao ler Dewey e conhecer as idéias do pragmatismo norte-americano, Anísio Teixeira foi absorvido pelas essências de democracia e de ciência, as quais apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para um Brasil que buscava se modernizar.

¹¹ Semana de Arte Moderna de 1922, nos termos do historiador Mário da Silva Brito. Em salão cedido pelo Conde de Lara, na Rua Libero Badaró, n. 111, Anita Malfatti (1889 - 1964) expõe 53 trabalhos, entre figuras: *Tropical* (1917), *A Estudante Russa* (ca.1915), *O Japonês* (1915-1916), *O Homem Amarelo* (1915-1916), *A Mulher de Cabelos Verdes* (1915-1916)]; paisagens: *O Farol de Monhegan* (1915), *A Ventania* (1915-1917), *A Palmeira*, *O Barco* (1915); gravuras : *Boneca Japonesa*, *Anjos de Rubens*, *O Burrinho*; caricaturas e desenhos: *Festa no Trianon*, *Impréssion de Matisse*, *O Movimento*. Além das obras da artista, são apresentados trabalhos de nomes com forte influência na arte local.

Conforme Teixeira,

como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma trans-ação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um. (Teixeira, 1956, p. 10)¹²

De acordo com Teixeira, a escola é local propício para a construção desta consciência social. Nela o indivíduo adquire valores; nela há condições para formar o ser social.

Ghiraldelli (1994, p.25) afirma que:

O movimento da Escola Nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

Estas características permitiriam que a **Escola Nova** combatesse a pedagogia tradicional, que, por sua vez, tinha uma teoria homogênea sem a integração de uma política educacional em que os conhecimentos eram valorizados principalmente nas habilidades manuais; “os dons artísticos”, “os hábitos de organização e precisão”.

A **Escola Nova** contrapunha-se à educação tradicional, avançando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática. Muitos educadores que adotaram esta concepção passaram a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade podem ser mais satisfatórias (FUSARI, 1983, p.11)

Com a influência da **Escola Nova**, a inclusão da Arte na escola foi discutida com aprofundamento do ensino da arte na escola como forma de expressão. Introduziu-se o ensino da música na escola regular que usava o método canto Orfeônico com Villa-Lobos.

O artista Augusto Rodrigues pernambucano criou a ¹³ Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, com a finalidade de desenvolver a capacidade criadora da criança, visando o seu desenvolvimento estético. Era uma espécie de ateliê onde as crianças

¹² Anísio Teixeira. Embora tenha atuado quase sempre como administrador público em diferentes setores da educação parece vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil. Sua obra reflete uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento geradores de uma filosofia da educação que marcou o campo educacional entre os anos 20 e 60.

¹³ Escolinhas de Arte de São Paulo: a Escolinha de Arte do Brasil altera o panorama do ensino artístico, multiplicando as experiências na área de arte e educação em diversas regiões do país.

podiam desenhar e pintar livremente. Outros teóricos como Herbert Read e Viktor Lowenfeld, também influenciaram o ensino da arte no Brasil, seus métodos evidenciaram a arte como processo criador.

É importante lembrar que nos **anos 60** surge no Brasil por volta de 1961/1964, um importante trabalho desenvolvido por Paulo Freire¹⁴ que repercutiu politicamente pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos, voltado para o diálogo com a pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, direcionando o ensino de arte para a livre expressão, espontaneidade, valorizando a criatividade. Contudo sem a preocupação com os resultados dos trabalhos.

Paulo Freire (1993) falava da necessidade de aprender a fazer a leitura do mundo, não mecanicamente, mas vinculando a linguagem, referindo-se ao alargamento do olhar. O ensino da arte foi ganhando um novo olhar para a valorização e a presença nas escolas.

Em 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Muitas experiências ocorreram a partir do contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos. As intenções pareciam apontar para um caminho interessante, entretanto a prática pedagógica no campo da arte ainda destacava um grande distanciamento entre teoria e prática. O que percebia era uma prática diluída, sem preocupação com o que seria melhor para o ensino de Arte. Observou-se, então, a inexistência de cursos superiores para a formação de professores. Para suprir essa demanda, foram criados os cursos de licenciatura curta, de formação polivalente. Porém tal modelo se mostrou insuficiente para suprir a formação necessária ao professor de artes, haja vista que é muito difícil encontrar alguém com o domínio técnico das várias linguagens artísticas. Esta mesma Lei retirou do currículo o Desenho Geométrico e a Educação Musical.

O movimento de **Arte e Educação nos anos 80** (FAEB – Federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil) considerou a Arte como uma disciplina, isto é,

¹⁴ Paulo Freire nasceu em Recife em 1921 e faleceu em 1997. Mundialmente respeitado, Paulo Freire é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade. Ainda que suas idéias e práticas tenham sido objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua grande contribuição em favor da educação popular. Publicou várias obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Segundo Paulo Freire, “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.” (FREIRE, 2000, p.36-37).

como um corpo organizado de conhecimentos que exige o mesmo tipo de substância e de rigor intelectual esperados das ciências exatas e humanísticas, após longas discussões, a arte-educação passou a ocupar um lugar mais central, num currículo escolar equilibrado. Segundo Barbosa, “a Arte-Educação, por sua natureza epistemológica, integra várias modalidades de experiência, recebendo contribuições de diversas ciências e áreas do conhecimento humano.” (BARBOSA, 1984, p.21).

Os Arte-educadores como Elliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson foram os construtores dessa valorização do ensino da arte, questionando o desenvolvimento espontâneo da expressão artística (BARBOSA, 1991).

Para a disciplina de **arte-educação** o objetivo maior é a formação de profissionais dedicados a esta área de conhecimento, no âmbito da escola regular busca oferecer aos indivíduos condições para que compreenda o que ocorre no plano da expressão e no plano do significado ao interagir com as Artes, permitindo sua inserção social de maneira mais ampla.

Barbosa ressalta que:

A oficialização da arte na Educação ocorreu num momento histórico nacional de cunho retrógrado, o que a princípio despertou certa desconfiança dos setores mais progressistas da Educação brasileira em relação à arte na educação. (BARBOSA 1996, p. 35).

No Brasil, a disciplina de **Arte-Educação foi oficializada em 1986**. Iniciaram-se, então, as discussões sobre o ensino da arte na Educação Brasileira com a abordagem que ficou conhecida como Metodologia Triangular.

De acordo com Barbosa (1998, p.33), é “uma designação infeliz, [...] depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada profissional em sala de aula”. Depois de muitas experiências, Barbosa constatou que a seria melhor ver a expressão desta abordagem como “Proposta Triangular”. A “Proposta Triangular”, que nasce no programa MAC-SP¹⁵ sob a direção de Ana Mãe Barbosa¹⁶ só foi

¹⁵ O programa do MAC (Museu de Arte Contemporânea) em São Paulo, foi o primeiro do Brasil a tratar, de modo sistemático, a três vertentes da Proposta Triangular com obras originais de artistas já consagrados.

¹⁶ Ana Mae Barbosa começou sua atividade profissional na escolinha de arte do Recife, em 1958. participou em Brasília na organização da escolinha de arte na UNB, em 1965. foi diretora do MAC - USP é professora titular aposentada da USP, coordenadora do núcleo de cultura e extensão em promoção das artes na educação, no ECA - USP; presidente da comissão de artes da SESU/MEC; ex-presidente (gestão 90-93) e atual vice-presidente do INSEA (International Society of Education Through Art). Sua vivência em diferentes contextos, no Brasil e no exterior, possibilitaram-lhe uma compreensão mais abrangente da realidade brasileira e um contato com pessoas e culturas que, de acordo com o tempo e local, têm suas próprias especificidades. sua produção teórica está marcada pela visão do mundo que teve em distintos momentos de sua vida.

sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais.

Essa proposta tem no seu encaminhamento a visão de que um ensino de arte significativo compreende o objeto artístico a partir de **três áreas do conhecimento**: a criação (fazer artístico) a fruição (leitura da obra de arte) e a contextualização (História da arte) das linguagens: **visual, musical e cênica** (PCSC,1998)

Em 20 de dezembro **1996 é aprovada** a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394). Em 1998, é publicada a Proposta Curricular de Santa Catarina, seguindo a linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais,¹⁷ que partem do pressuposto de que a arte é geradora de conhecimento. Instituído-se como um documento norteador, a Proposta Santa Catarina de 1998, procura orientar o planejamento escolar e através de seus pressupostos filosófico-metodológicos. Nesta é destacada a valorização do ensino da Arte.

Conforme procura-se apresentar nestas reflexões sobre o resgate da historicidade no ensino das Artes no Brasil, a construção de referenciais teórico-metodológicos que respaldam práticas de ensino das Artes foi ensejada de muitos processos, teorias, experiências e discussões. A Proposta Curricular de Santa Catarina é um documento importante que se ensinou e dá ensejo ao legado do ensino da Arte.

Dos pressupostos teóricos nela contidos, destacamos a Proposta Triangular (história da arte, leitura de imagem e o fazer artístico). Para Barbosa (1991 *apud*. Pillar; Vieira, 1992) um currículo interligando as vertentes da Proposta Triangular estaria se organizando às necessidades, aos interesses e ao desenvolvimento do aluno. A preocupação propiciar o desenvolvimento de um olhar mais crítico, possibilitando uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão crítica sobre os momentos, as idéias, as produções do homem; Tratar de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da arte, onde o aluno expressa valores com linguagem própria, de sua cultura e vivências.

¹⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados em 1997, com objetivo de nortear e colaborar para que escolas e professores traçassem seus objetivos de maneira mais clara e coerente com a fase de desenvolvimento dos alunos. De acordo com os PCNs, cada escola deve possuir o seu próprio projeto pedagógico e este deve ser adaptado a realidade em que a mesma está inserida.

Portanto chama-se de “Proposta Triangular” os pressupostos em **três eixos fundamentais**:

- História da Arte;
- Leitura de Imagem;
- Fazer Artístico.

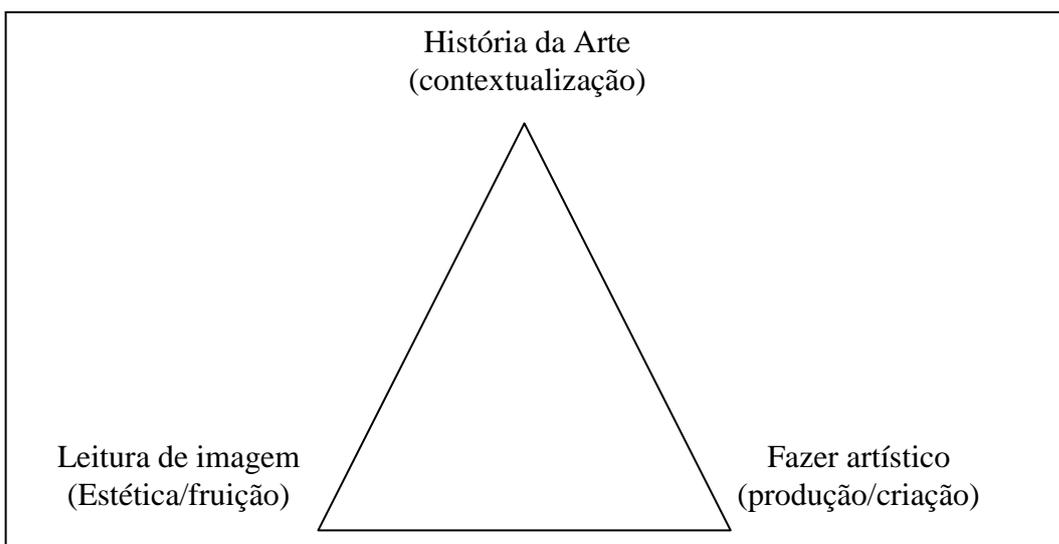


Figura 1– Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa

Fonte: Projeto D.B.A.E (discipline Based Art Education), incentivado pela Getty Foundation.

Essa proposta não tem uma regra por onde começa sua aplicação. Pode-se pelo fazer artístico ou pela leitura de imagem ou pela história da arte.

Fazer Artístico (produção/criação). Experiência com os elementos e princípios da forma: linha, cor, valor, ritmo, movimento, luz-sombra e textura. É o processo criativo encarado como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica, com o objetivo de avaliar as influências do meio sócio-cultural na construção do conhecimento em arte.

O processo do aluno não é uma construção exclusivamente interna, mas é também informada pelas características culturais do meio em que ele vive. O fazer é uma das atividades que estimula o aprendizado da história da arte e da leitura de imagem.

Para Bosi (1989, p.57) toda atividade artística é motivada, por algo que já existe, logo há a intencionalidade da ação. “A expressão artística justa nunca é indefinida, mesmo quando visa a dizer estado de alma indefinido”.

Entretanto, deve-se ter em mente que a arte não pretende representar de forma direta as forças sociais ou psíquicas, ou mesmo os elementos da natureza que retrata.

Na proposta triangular de Barbosa o **fazer artístico supõe também a leitura e releitura de obra de arte**. No ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico, e, a releitura, um fazer a partir de uma obra. Cabe aqui enfatizar que a questão da releitura é bastante complexa. É importante tecer algumas relações entre **releitura e cópia, citação e intertextualidade**.

Releitura e cópia. Para PILLAR (2006 p.18), “Em nome da Proposta Triangular, muitos professores estão trabalhando releitura como cópia, [...] criticam as folhas mimeografadas, mas dá-se a obra de arte para copiar”.

A **cópia** diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Na **releitura** (anexo N) há uma transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual. Afinal o que objetiva esta atividade é a busca da criação e não a reprodução de uma imagem. Então releitura é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados.

Críticas são feitas à atividade de **releitura** em sala de aula, porque muitos professores aplicam esta atividade entendendo releitura como cópia. “Fazer uma **releitura**, um desenho, uma pintura, a partir de uma apreciação não significa copiar uma obra de arte e sim fazer uma reflexão sobre ela” (FELDMAN 1970 *apud*, BARBOSA, 1991, p.44). Uma obra de arte é sempre um desafio para nós, observadores. O que importa é a criatividade e o respeito pela obra original.

O professor precisará saber que uma mera **cópia** de uma obra de arte não é uma **releitura**, a releitura pressupõe um trabalho criativo a partir de diferentes modalidades artísticas. **Releitura** é reinterpretar algo, reconstruindo em outro contexto, criando um novo trabalho. Porém não se pode esquecer o respeito à obra e ao autor.

O que se entende pela proposta triangular é que esta atividade de **releitura** é uma concepção contemporânea do ensino da arte. Cabe então ao professor em sala de aula dar referenciais suficientes para a atividade não se tornar-se cópia.

Releitura, citação e intertextualidade. A relação com as imagens se organiza de diferentes maneiras. Um dos modos de se relacionar com a imagem é a intertextualidade. A intertextualidade nas linguagens não é uma novidade. No Renascimento e no início do século XX, podem-se observar obras que remetem a outras obras.



Figura 2 - Pintura barroca de 1656 - **Las Meninas de Velázquez**- óleo sobre tela 3.18 x 2.76 m – Diego Velázquez¹⁸ – 1599-1660 – Museu do Prado – Madri.

Fonte: Disponível em: <www.camilomarcelino.com/personagens/asmeninas->. Acesso em: 20/04/2007.

¹⁸ Filho de um advogado de nobre ascendência portuguesa, foi um artista tecnicamente formidável, e na opinião de muitos críticos de arte, insuperável pintor de retratos. Logo cedo sua família percebeu sua vocação e tratou de acertar os trâmites com o pintor Francisco Herrera, o velho, para que Diego fosse seu aprendiz. Assim começou no mundo da arte. Seu desenvolvimento foi rápido e poucos anos depois trocou de ateliê. Seu pai conseguiu que fosse aprendiz do então Francisco Pacheco. Este não era muito famoso, nem tão habilidoso como grandes gênios da arte. Porém era grande conhecedor de toda a parte teórica da arte e isso passou muito bem ao seu aluno. Aperfeiçoou-se executando inúmeros retratos da corte e quadros históricos. As visitas de Rubens despertaram nele o desejo de conhecer a Itália e conseguiu ser enviado em missão oficial a todas as províncias italianas, comprando obras de arte para a coroa espanhola e tomando conhecimento do trabalho dos melhores artistas. Encontrou-se com Ribera, em Nápoles, e estudou particularmente os frescos de Michelangelo Buonarroti e de Rafael e a cor e a luz em Tintoretto e Paolo Veronese. Ao voltar de viagem, executou trabalhos religiosos e profanos, assim como retratos equestres do rei e do infante. Sucederam-se as obras-primas *A Rendição de Breda* (1634), **Vênus olhando-se ao Espelho**, **Cavalo Branco**, os retratos de bobos da corte e as efigies de Esopo e de Menippe. Executou, em Roma, o retrato do Papa Inocêncio X que iria, séculos mais tarde, tornar-se uma obsessão na obra de Francis Bacon. A sua fama veio logo após sua morte, começando no início do século XIX, quando se provou um modelo para os artistas realistas e impressionistas, em especial para Edouard Manet. Sua influência estendeu-se para artistas como Pablo Picasso e Salvador Dalí. Até o interesse por Velázquez no século XIX, suas pinturas situadas nos palácios e o museu de Madrid foram pouco conhecidas pelo mundo exterior; elas escaparam do roubo pelos soldados franceses durante a Guerra Peninsular. Em 1828, o Sir David Wilkie escreveu de Madrid que ele próprio sentiu a presença de um novo poder na arte quando observou os trabalhos de Velázquez, e ao mesmo tempo encontrou uma maravilhosa afinidade entre este mestre e a Escola Inglesa de pintores de retratos, lembrando-se especialmente do toque firme e quadrado de Henry Raeburn (Wikipédia, 2007).

Para Pillar (2006, p.19), “estamos constantemente estabelecendo relações, relacionando textos, relacionando nossos conhecimentos, nossas informações”. Aqui a autora se refere às relações que podemos lançar através do nosso conhecimento inter-relacionando a uma nova luz sobre a questão da releitura. Ainda para Pillar, a **intertextualidade em linguagem não-verbal** mostra uma leitura das imagens de outros artistas sem dizer uma palavra. Leitura e releitura são criações, produção de sentidos, através dos quais buscamos explicitar relações de um texto com o nosso contexto.

A obra tem tamanho aproximado do natural e, ao nos colocarmos em sua frente, temos a sensação de estarmos sendo pintados. O espelho no fundo é representação, o espelho cita uma posição e não uma imagem.

Picasso fez muitas releituras dessa obra, mas se apropriando da imagem e recriando em seu universo próprio. Na releitura um artista parte da obra de outro artista para criar o seu trabalho. Observa-se que a **posição** é a essência da obra, portanto não se muda a posição quando se faz uma releitura de outra obra de arte.



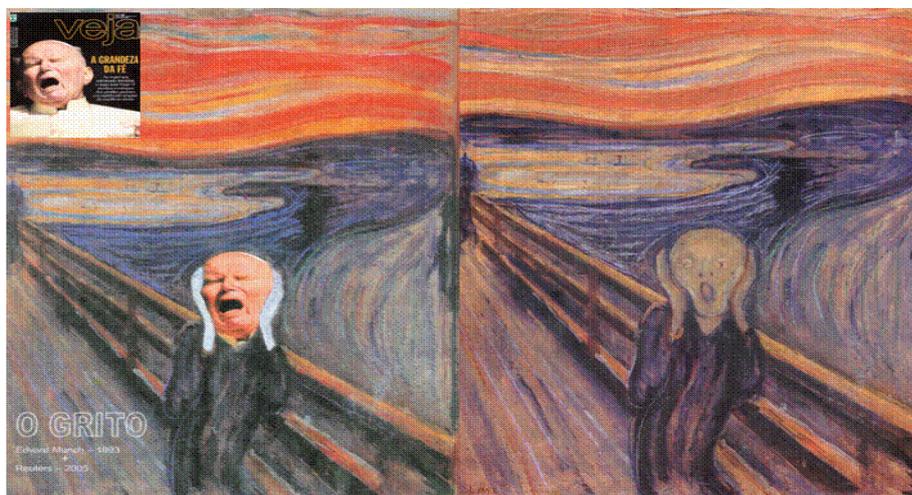
Figura 3 - Releitura de **Las Meninas de Velázquez**, de Plabo Picasso.

Fonte: Disponível em: <www.camilomarcelino.com/personagens/asmeninas->. Acesso em: 20/04/2007.



Figura 4 - Releitura de **Las Meninas de Velázquez**, de Plabo Picasso.

Fonte: Disponível em: <www.camilomarcelino.com/personagens/asmeninas->. Acesso em: 20/04/2007.



Exposição pública da dor num sentido paralisado, universal e particular de João Paulo II na imagem bela e terrível relacionada a obra expressionista “O GRITO” de Munch-1893.

Figura 5 - Releitura **O Grito**, de 1893, relacionado com o sofrimento do Papa João Paulo II.

Fonte: VEJA: Abril, n. 380, ed. 1899 20 jun. 2007. Disponível em: <www.consciencia.net/veja-capa380.jpg>. Acesso em: 10/07/2007.

Para aplicação da atividade de **releitura**, o importante é que o professor **não exija** representação fiel, pois a obra observada é **suporte interpretativo** e não modelo para os alunos copiarem.

Quanto à leitura de imagem:

Leitura de Imagem (estética-fruição)

Descrição;

Análise;

Interpretação;

Julgamento.

EXIGE:

Discriminação visual;

Objetividade;

Criatividade;

Invenção;

Emprego de vocabulário específico.

A leitura de imagem é conhecida como a possibilidade de ler aquilo que vemos; refere-se à apreciação significativa de arte e do universal a ela relacionada na convivência, no

contato, na sensibilidade, na observação, na percepção, e a experimentação de leitura de elementos visuais da arte no todo do trabalho.

O homem aprendeu a importância da comunicação e, mesmo antes da escrita, já havia criado um sistema de comunicação através das imagens. A imagem promove pensamento, desperta o fascínio de entendê-la.

Alberto Manguel (2001) enumera várias possibilidades de leitura através das imagens: “a imagem como narrativa, a imagem como ausência, a imagem como enigma, a imagem como testemunho, a imagem como compreensão, a imagem como pesadelo, a imagem como reflexão, a imagem como violência, a imagem como subversão, a imagem como filosofia, a imagem como memória, a imagem como teatro”. Enfim, imagens podem ser histórias ou promover histórias.

Na imagem artística, muitas vezes, percebe-se a expressão de sentimentos, de conceitos dentre outros. Ela é a possibilidade de expressão do artista e do expectador ao contemplá-la. Neste sentido, para muitos artistas, uma obra de arte nunca está pronta e só se completa a cada momento que alguém a aprecia e lhe atribui o sentido particular.

Conforme Manguel (2001, p.21) “As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias, ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso”. Logo, nosso comportamento diante da imagem requer uma contemplação que possa facilitar a compreensão do que ela representa.

Na leitura narrativa, formalmente existem no tempo, as imagens, no espaço. Durante a Idade Média, um único painel pintado poderia representar uma seqüência narrativa, incorporando o fluxo do tempo nos limites de um quadro espacial. Já, na Renascença, os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador. A narrativa então, passou a ser transmitida mediante a simbologia, poses dramáticas, alusões à literatura, títulos, por meio daquilo que o espectador sabia estar ocorrendo.

As imagens, porém, se apresentam à nossa consciência instantaneamente, encerrada pela sua moldura. Quando lemos imagens - sejam elas pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias. Construimos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho.

A imagem de obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que pôs na tela; enfim, quando tentamos ler uma pintura, ela pode parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, mesmo de várias interpretações. Cada obra de arte tem código, isto é um sistema estruturado de signos artísticos que possibilitam várias leituras, impregnado-as por nossos conhecimentos anteriores.’

Não se trata de uma pintura, mas **falar da pintura em um outro discurso**, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico e verbal da arte. Trata-se de desenvolver habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho.

Desta maneira, destacamos que ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos sentidos, criando distintas interpretações prazerosamente; a leitura oferecerá elementos para discussão que não se restringem ao aspecto ilustrativo ou à visualidade aparente, mas que promoverão o debate e ampliarão os referenciais de análise de imagens na escola.

Neste trabalho apresenta-se como **exemplo a leitura de imagem** do artista local Sérgio Honorato.

História da arte

Contextualização;

Informações sincrônicas e diacrônicas da obra;

História da obra;

História do artista;

Comparação de obras, artistas, períodos e estilos;

Possibilidades de interpretação de fatos históricos e a partir de objetos originais.

Contextualizar é estabelecer relações entre a **obra de arte e o artista** no tempo e no espaço explorando as circunstâncias políticas, sociais e culturais em seu contexto histórico e também os artistas que o influenciaram, os movimentos artísticos em que atuaram as repercussões de sua obra em seu meio. O objetivo é trazer a obra para o atual contexto, mostrando que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal; mostrar que apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade; que linguagens, idéias e emoções diferem de tempos em tempos, de lugar para lugar, e não existe nenhuma produção artística isolada e sem influência. Nenhuma arte existe no vazio. Desse modo, a proposta triangular busca colaborar para uma alfabetização visual.

A preocupação com a contextualização histórica, a dimensão estética do objeto de estudo e o fazer artístico faz com que a arte se aproxime do conceito de educação visto

anteriormente, como uma educação que visa à promoção do homem, que busca propiciar ao aluno.

Esta proposta interfere no processo da qualidade e melhoria do ensino da arte, sendo um trabalho pedagógico integrador, estruturando o conhecimento de nossa área em bases sólidas, estabelecendo os eixos fundamentais da aprendizagem da arte. Mais do que isso, suscita questões metodológicas instigantes, que levam os professores a enfrentarem a necessidade de rever seu trabalho, buscando novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem da arte. Dentre as muitas linguagens artísticas, procura-se, neste estudo, focalizar, a linguagem das artes **plásticas (pintura)**.

Entende-se, assim a relevância de conhecer e compreender a leitura de imagem no processo histórico do ensino da arte, para o desenvolvimento da aprendizagem no ensino básico.

2.3.3 Leitura de imagem no ensino da arte e as etapas de Edmund Feldman

A relevância da “leitura de imagem” (apontada na PCSC como um dos componentes da Proposta Triangular) foi incorporando-se ao longo dos tempos na história do ensino da Arte.

Nos anos 70, surge uma série de pesquisas acerca de leitura de imagens. Há estudos de muitos autores como os de: Feldman (1970), Housen (1983), Parsons (1992), Gardner (1983), Manguel (2001) e muitos outros autores que buscam na leitura caminhos diferentes de edificar sentidos. Para esta pesquisa optou-se pelas etapas de Edmund Feldman. Contudo é relevante ampliar o conceito de leitura de imagem.

No Brasil, a partir dos anos 80, começam a aparecer estudos e pesquisa desta área pela a necessidade de alfabetização visual, que vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola.

De acordo com Manguel (2001), a leitura de imagem promove narrativas, percepção de ausências, ideologias, dentre outros. Neste sentido, a leitura do discurso visual não se resume só em uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas é também centrada na significação que estes atributos em diferentes contextos conferem à imagem sendo importante na contemporaneidade do ensino da arte.

Segundo Petry (2001, p. 22),

[...] se decodificar um texto é entrar em sua trama, na sua textura, no seu tecido, ler um texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes e particularidades, na tentativa de desvelar um código milenar que muitas vezes não está explícito, nos é desconhecido e, por vezes, nos assusta.

De acordo com a autora decodificar é vasculhar e conhecer o mundo que está implícito na obra de arte, esse processo envolve nossos sentidos sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais e econômicas e inicia muito cedo. Isso tudo estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão e a reordenação do mundo, possibilitando-lhe atribuir significados, permitindo um alargamento da visão de mundo.

Este alargamento da visão de mundo, em outras palavras quer dizer compreensão do ver, do olhar e fazer a leitura de mundo com uma linguagem vinculada à realidade.

A leitura sinalizada a partir da obra deverá ser apresentada de forma a oportunizar aos alunos uma nutrição estética do olhar. Esta deve ser provocativa, de modo que alimente o seu potencial interpretativo das linguagens visuais que é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem no ensino básico.

Barbosa (1991 p.34), afirma que: “através da leitura de **obras de artes plásticas** estaremos preparando a criança para a decodificação de gramática visual”

Como toda e qualquer linguagem, a arte é uma linguagem que tem ¹⁹**códigos**, isto é o artista no seu fazer artístico, opera com elementos da gramática da linguagem visual como forma, cor, textura, movimento, ritmo, luz, cor, plano, linha e relaciona tudo isso dando origem a códigos, representações e sistema de significações.

Para tanto, saber desvelar e decodificar os elementos que a compõe uma obra, sejam visuais, sentimentais, sociais. O professor precisará do entendimento das artes visuais, história da arte e suas relações sociais para desenvolver através de exercícios a imaginação, a auto-expressão, a criação, intenções e descobertas do aluno. Esse desenvolvimento requer aprendizagem de técnicas, procedimentos, informações nas experiências de fazer e apreciar arte. O que promoverá ao aluno o saber decodificar uma obra e desenvolver a educação estética.

¹⁹ Os códigos e as formas se apresentam de maneiras diversas ao longo da história da arte, pois têm correção com o imaginário do tempo histórico nas diversas culturas. O aluno, quando cria suas poéticas visuais, também gera códigos que estão correlacionados com o seu tempo.

Para Pillar (1995, p.36):

A educação estética é ensinar a ver, esse conhecimento é mediado pela ação do professor e pelas interações que ocorrem na sala de aula e fora dela. Quanto mais alimentado de imagens da arte estiver o olhar, maior será a possibilidade de inferências, de criticidade e de sensibilidade nos demais relacionamentos da vida cotidiana.

Para que aconteça o desenvolvimento estético na criança é preciso que o professor alimente o olhar do aluno com diferentes imagens de vários movimentos artísticos para perceberem as relações e as complexidades em que a obra propõe. É importante confrontar idéias referentes às obras de arte e a possibilidade de oferecer aos alunos uma formação mais abrangente voltada para a cidadania e a construção de uma identidade humanizadora. Pode-se dizer que o saber arte constrói um novo olhar para vários campos de compreensão de mundo.

A partir das concepções de leitura de imagem e interpretação apresentadas por diferentes autores, é possível sistematizá-las da seguinte forma: Ver / analisar / compreender / conhecer / percepção / estética / fruição / belo. Entende-se que quando o aluno vê, ele analisa, quando analisa compreende e adquire conhecimento, quando isso acontece, capta a percepção; que provém da estética e isso tudo faz acontecer a fruição que é tirar um prazer daquilo que vê e automaticamente o aluno possui o belo.

Para tanto, é importante oferecer aos alunos os fundamentos necessários para uma leitura abrangente de mundo, pela qual seja possível compreender o objeto artístico relacionado às questões postas em cada momento histórico, em especial, aquelas de nosso próprio tempo e lugar (gênero, etnia, economia, classe social, e outras).

Segundo Fusari e Ferraz (1993, p.74) “ver também é um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados”. Esta afirmação diz respeito principalmente a um dos vértices da proposta triangular, que considera a obra de arte como um importante recurso pedagógico.

Contudo, é preciso que em sala de aula o professor mostre aos alunos diferentes imagens de obras de arte, inclusive de artistas locais, para que estas provoquem determinado efeito, fornecendo condições de interpretação. É preciso ainda que a interpretação não se restrinja ao aspecto ilustrativo ou à visualidade aparente, mas que promova um debate e amplie o conhecimento cultural.

A seleção de imagens nas propostas de ensino da arte não tem critério fechado: relaciona-se com os objetivos propostos pela unidade, que por sua vez são relacionados com a construção do conhecimento. Feldman (1970 *apud* BARBOSA, 1991) sugere ainda que: as leituras sejam comparativas entre duas ou mais obras, (as obras para comparação encontram-se “Músicos” (anexo A) e “Os três músicos” (anexo B), de 2.000, a fim de que se evidenciem as semelhanças e diferenças, possibilitando analogias e aprendizagem e que enriquecerá na alfabetização estética.

O planejamento do tempo dedicado à leitura deve ser considerado, porque não se trata de uma divulgação aparente: é necessário investigar o contexto da produção da obra, sua presença e distribuição na sociedade, bem como um conhecimento prévio do espectador (leitor), no caso o educando e seu tempo, suas vivências, seus interesses.

Conforme Parsons (1998 *apud* ROSSI, 2003, p.20-23), “uma atividade de leitura de imagem em um processo educacional não deve se ater à aplicação dos modelos prontos. Ao contrário, devemos analisá-los para entender o princípio articulatório da proposta metodológica e buscarmos a fundamentação de cada uma”.

Para este autor, a metodologia de leitura de imagem a ser aplicada em sala de aula deve ser de escolha do professor. Ainda para o autor, para percebermos a complexidade de uma leitura de obra devemos primeiro interpretar, partindo da contextualização.

Devemos escolher e criar os caminhos (metodológicos) a partir das dimensões intervalares que elas nos propiciam, visando ampliar neste diálogo (íntimo/interpessoal entre autor/obra/professor-mediador/aluno-fruidor) a construção viva e significativa de conhecimento em arte e pela arte.

Interpretar uma obra de arte é construir seu significado relacionando suas qualidades puramente perceptuais (mundo histórico da arte: teorias, idéias, que nos levam a decidir quais aspectos e conteúdos são relevantes) de uma obra de arte com o seu contexto.

A interpretação do texto não-verbal se efetiva por um efeito de sentido que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte (e não exclusivamente do segmento), a partir das formações sociais em que se insere tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador.

É relevante salientar que professores de qualquer área do conhecimento são responsáveis pela educação estética dos alunos. Contudo, conhecer as concepções do ensino da arte na contemporaneidade faz-se necessário para o conhecimento em leitura de imagem a qual é responsável pela educação estética dos alunos. Este desenvolvimento está ligado a atividades de leitura de imagem.

Na PCSC (1998a) é destacado que uma imagem permite uma infinidade de leituras em função das relações que seus elementos sugerem, pode-se ler a mesma imagem a partir das abordagens: gestáltica, semiológica, iconográfica ou estética entre outras para uma apreciação interdisciplinar.

- a) *Gestáltica*: Considera os elementos da linguagem visual como a linha, o ponto, a cor, a luz, o volume; observa a organização espacial, os planos, as relações de proporção e equilíbrio, ritmo, ou seja, analisa a estruturação formal.
- b) *Semiológica*: Enfatiza os signos, os símbolos e os sinais presentes na imagem. A análise aborda os sistemas de símbolos e signos construídos como um texto visual que nos remete a outros textos visuais, a uma relação entre imagens de diferentes autores e épocas.
- c) *Iconográfica/Iconológica*: A primeira considera as características próprias do estilo, estuda o conteúdo e o significado das obras de arte, observando sua forma. A segunda procura entender a obra dentro de uma cultura, de uma filosofia ou de uma crença.
- d) *Estética*: Considera a expressividade, o que há de eterno e o que há de transitório, de circunstancial de uma época no objeto a ser analisado.

Para esta pesquisa **optou-se pelos os estágios de organização das etapas de leitura de Edmund Feldman**, no livro *Becoming Human Through Art: Aesthetic experience in the school* (“Humanizando-se através da arte: experiência estética na escola”). Publicado em 1970, propõe no meio pedagógico a apreensão do objeto artístico a partir de **4 (quatro) etapas para leitura** de imagem de obra de arte.

Os quatro componentes propostos por Feldman **são descrição, análise formal, interpretação e julgamento**, que são distintos, mas interligados entre si e não ocorre necessariamente uma ordem.

a) Descrição: Diz respeito à identificação da obra: título, nome do artista, o que ele fez, data, época, local onde foi feito, técnica e material usado, o tipo de representação: figurativo ou abstrato. Nesta etapa é importante listar o que se está vendo no primeiro momento da observação, listar o que está evidente, tendo o cuidado de não tecer conclusões (FELDMAN, 1991).

b) Análise formal: Neste estágio procura-se discriminar de que modo como as formas estão dispostas na obra e sua relação como: esta obra é feita na diagonal? Ou na vertical? Ou na horizontal? Analisar os elementos visuais quanto à distribuição de: linha, espaço, volume, forma, cor, textura, equilíbrio, contraste, harmonia.

Para a PCSC (1998 p.196) “O professor deve explorar o conhecimento dos elementos visuais, a partir de como a obra se estruturou”.

c) Interpretação: Este estágio, segundo Feldman, é o mais difícil, o mais criativo e o mais gratificante. Geralmente, tanto crianças quanto adultos falam com mais desenvoltura porque podem dar asas à imaginação e conversar com a obra sem medo do erro e do receio de não entendê-la. O estágio da interpretação procura-se dar sentido às observações visuais do objeto artístico. Envolve sentimentos, sensações, emoções (tristeza, alegria, medo, pavor, melancolia, calor, frio), relacionando a imagem com a realidade. Equivale a análise subjetiva, pois procura dar sentido à obra. Interpretar é organizar as observações de modo significativo, ou seja, é conectar idéias que implicam sensações e sentimentos que se tem frente a uma imagem.

Uma **interpretação** procura estabelecer relações entre a imagem e a vida das pessoas que a apreciam. Assim interpretar é confiar em si mesmo, é revelar sua intuição, inteligência, imaginação e combiná-las com os conceitos e observações. Enfim, é apropriar-se de imagem num sentido próprio e especial (FELDMAN, 1991).

d) Julgamento: Nem tudo o que vemos nos atinge do mesmo modo, alguns trabalhos têm um significado especial para nós, outros parecem de má qualidade, certas imagens gostaríamos de rever, outras não. Julgar um trabalho de arte é avaliar sua qualidade artística. Essa avaliação é embasada em uma filosofia - formalista, expressivista, instrumentalista²⁰ -, ou seja, o que cada artista quer passar para a obra, (sentimentos, idéias sociais ou políticas, ideologias, efeitos visuais, expressões, etc.) Esse julgamento é sempre baseado em algum conhecimento sobre a obra e o artista. (FELDMAN, 1991). No processo educativo é a etapa mais complexa.

Enfim, para julgar uma obra de arte é relevante que nessa etapa o professor faça perguntas instigantes para que o aluno faça reflexões sobre a obra para melhor julgá-la, como exemplo: você acha esta obra importante? Por que este artista criou esta obra? O que você mudaria? - Por que as pessoas querem ter esta obra?

²⁰ **Filosofia Formalista:** “realça” a importância dos elementos formais ou visuais e, especialmente, o modo como estão organizados. Na visão formalista o prazer, a admiração, ou seja, a beleza vem: dos próprios objetos, da atenção dada às formas; da atenção dada aos materiais básicos. Esta visão procura contemplar as relações entre as partes e o todo do trabalho. Neste caso a análise formal é privilegiada. Mondrian e Cézanne são admirados por evitar efeitos acidentais em suas obras. Portanto, o oposto de Munch e Segall onde o acaso, o sentimento é o valor da obra. **Filosofia Expressivista:** Esta visão vê a excelência como a habilidade em comunicar idéias e sentimentos de forma intensa. É o contrário do formalismo. O crítico expressivista valoriza trabalhos realizados com desinibição. Preocupa-se com a comunicação, a idéia, o sentimento. Na visão expressivista, o prazer e a admiração em arte vêm do poder da imagem provocar emoções de idéias. **Filosofia Instrumentalista:** Esta filosofia tem a arte como instrumento para algum objeto social, religioso, político, moral ou econômico. Não sendo possível descobrir o propósito da obra, é considerado como um trabalho ruim. O que interessa nesta filosofia são as conseqüências das idéias e sentimentos expressos pela arte. Nesta etapa as opiniões são muito divergentes, pois algumas obras têm um significado especial para algumas pessoas e nenhum para outras. Mas é senso comum que um trabalho tem o poder de encantar muitas pessoas por um longo tempo. Os instrumentalistas, baseando-se na história, mostram que muitas obras de arte foram criadas para servir a determinados propósitos.

É o momento de reflexão diante da obra fazendo indagações e hipóteses com o objetivo de aproximar o educando da obra analisada, com o intuito de desenvolver nele o espírito crítico, próprio de um apreciador consciente que se vale desse aprendizado para direcionar, humanizar e qualificar suas escolhas estéticas.

A estética é o mais novo componente curricular de Arte-Educação - compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê. Argumentamos a partir de nossos julgamentos de valor, e gostamos de fazê-lo. Entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito arte é o objetivo principal da estética (BARBOSA, 1998, p. 83).

O estético nesta etapa é muito importante, pois o aluno aqui revela se gosta ou não da obra, seus juízos de valor estético.

Nesta pesquisa procura-se enfatizar as etapas de abordagem de Edmund Feldman especificamente na linguagem artística da pintura, e que também são válidas para todas as outras linguagens.

Procura-se ainda, inserir nesta abordagem a importância da leitura das imagens sinalizada pelas reflexões de Manguel. Para este autor uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem (Manguel, 2001, p. 24).

As múltiplas possibilidades de leitura, dado o caráter camaleônico a natureza protéica dos símbolos permitem olhar as imagens como narrativa, ausência, enigma, testemunho, compreensão, pesadelo, reflexo, violência, subversão, filosofia, memória e teatro.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1.1 Sobre a metodologia da pesquisa

O desenho metodológico desta pesquisa é o da pesquisa bibliográfica e de campo. O primeiro tipo consiste no levantamento, seleção e análise do referencial bibliográfico que dará suporte ao estudo. O segundo tipo se configura pelo levantamento de informações de um grupo estatisticamente significativo de pessoas sobre um problema estudado, para posterior análise qualitativa.

Justifica-se a presente pesquisa como qualitativa partindo-se das concepções de Carlim (1998 p.67), ao afirmar que “a pesquisa qualitativa traz entusiasmo uma vez que evidencia a perspectiva de um refinamento metodológico em que são consideradas as manifestações ou expressões humanas e sociais antes inacessíveis para o estudo”.

Destaca-se ainda que a pesquisa bibliográfica procurou construir o aporte teórico deste estudo para as reflexões e as articulações às informações obtidas na pesquisa de campo. Quanto à pesquisa de campo, a abordagem qualitativa evidenciou-se por se desenvolver em uma situação natural, possuir instrumentos de pesquisa e/ou roteiros de entrevista e análise abertas e flexíveis focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

3.1.2 População dos sujeitos pesquisados

As unidades de pesquisa estão situadas na cidade de Criciúma, no Sul do Estado de Santa Catarina, em 7 (sete) escolas, duas delas localizadas no centro da cidade de Criciúma e 5 (cinco), nos bairros: Boa Vista, São Cristóvão, Pio Correia e Próspera, Jardim do Aeroporto. Em Criciúma existem 26 escolas estaduais, 4 (quatro) das quais não trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental. A eleição das escolas deu-se pela intenção de obter-se uma investigação que contemplasse vários locais do Município.

Conforme argumenta Rauem (2002, p. 80): “a população alvo indica o conjunto de indivíduos que possuam, pelo menos, uma característica comum definida pela investigação sendo assim, os sujeitos do estudo, além de se tornarem parte no processo de investigação, validam os resultados e são agentes ativos em todo processo”.

A partir desta definição, o trabalho de pesquisa teve como sujeitos 10 (dez) professores do ensino de arte das séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, conforme comentado, todas pertencentes ao Município de Criciúma.

3.1.3 O processo de levantamento, registro e análise de dados

O conhecimento das características dos elementos de uma amostra ou população, de acordo com Barbeta (1998) decorre da coleta dados destes elementos. Este autor afirma que esta fase de coleta de dados necessita ser cuidadosamente planejada, para que os sujeitos pesquisados forneçam informações relevantes e pertinentes aos objetivos propostos pela pesquisa.

Neste sentido, a coleta de dados foi realizada diretamente pela pesquisadora, obtida por entrevistas narradas pelo discurso dos 10 (dez) professores através de 4 (quatro) questões, gravadas e transcritas na íntegra. Estes professores atuam na Rede Estadual de Ensino do Município de Criciúma (SC). Os documentos utilizados foram pessoais, isto é, narrativas em primeira pessoa que descrevem as ações, experiências e convicções (da amostra), bem como planos de aulas, de dois professores (anexos D, E), que demonstram o modo que os mesmos trabalham suas aulas. Ressalta-se que estes documentos foram gerados

pelo próprio investigador que deu toda a liberdade para os entrevistados expor suas opiniões sobre a aplicabilidade da proposta curricular de Santa Catarina de 1998 e suas concepções metodológicas e que formam o corpus da pesquisa de campo, para a qual seguem as regras da pesquisa qualitativa.

Antes de especificar o procedimento de coleta, é necessário ressaltar de que forma o pesquisador/observador se comportou na pesquisa. Na metodologia de pesquisa é possível o observador se comportar de maneira variada, a observação ocorreu conforme a necessidade do instrumento de pesquisa, isto é, pode ser direta ou indireta. A observação direta ocorre quando o pesquisador aplica diretamente seus sentidos. A observação indireta, por sua vez, ocorre quando os dados são medidos por questionários, formulários e entrevistas (RAUEN, 2006).

Nesta dissertação a observação é de cunho indireto, haja vista que toda mensuração dos dados foi efetuada, como já foi dito, por meio de entrevistas orais gravadas/questionário, ampliando a percepção da pesquisa

Para melhor discernimento do instrumento de coleta de dados, quando é descrito como entrevista oral através de um gravador/questionário, é porque se trata de uma entrevista estruturada “[...] aquelas que trazem questões previamente formuladas” (RAUEN, 2006). Far-se-á necessário destacar que apesar de as perguntas serem previamente elencadas, era dada aos entrevistados a liberdade de expor qualquer outra colocação sobre o tema, já que a presente pesquisa é de cunho qualitativo, a utilização das perguntas previamente formuladas servia para simplesmente nortear as entrevistas.

3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados colhidos representam 40% dos professores de Arte da Gerência Regional de Ensino do Município de Criciúma-SC.

Destaca-se que todos os entrevistados estão atuando no ensino da arte nas séries iniciais. O tempo de serviço em sala de aula dos entrevistados está em torno de 8 (oito) a 15 (quinze) anos. Ressalta-se que todos os entrevistados possuem Graduação Superior em Arte e que destes, 5 (cinco) possuem Pós-Graduação em Educação ou História da Arte.

Conforme a Gerência Regional de Educação, nos últimos quatro anos, foi proporcionado apenas 1 (um) curso de capacitação, denominado **História da África e cultura afro-brasileira**, na cidade de Orleans (SC), implementando a lei 10.639 no currículo escolar profissional, com o público alvo das disciplinas de Português/História e Arte, no período de maio de 2005 com duração de quarenta horas, patrocinado pelo FUNDEF.

Esta pesquisa teve três fases: o contato inicial as respostas, a realização da análise através da voz do professor e a reflexão sobre os dados. Observa-se que para estabelecer as unidades de conteúdo, utilizou-se o processo analítico, pois se estudou os discursos narrados na íntegra pelos professores com a intenção de desagregá-las nos elementos constituintes, que neste caso em específico trata-se de elemento semântico, já que “[...] buscam-se temas centrais, tópicos e respectivos comentários” (RAUEN, 2006, p. 99).

Tabela 1- Fale sobre a forma como trabalha os conteúdos do ensino da arte para crianças de 1^{as} a 4^a séries.

A- O meu trabalho na escola é exclusivamente o teatro. O trabalho é lento, devagar, pois a criança tem medo, vergonha. As crianças não estão acostumadas com isto. Os professores acham gratificantes e de muita ajuda para aprendizagem as aulas de teatro. É desenvolvida a dramatização, expressão corporal. Eu gosto muito de trabalhar o teatro de 1 ^a . à 4 ^a séries.
B- Procuo trabalhar mais o lúdico, através de brincadeira.
C- Trabalhamos no período integral, é trabalhado projeto da escola. Os conteúdos são dentro de uma obra de arte (releitura), trazendo o dia-a-dia da criança.
D- Meus conteúdos são variados, trabalho primeiro o nome, seu valor, a auto-estima. Depois as datas comemorativas e passo para pintores, trabalhando as cores, música, o sentimento e as datas. Também gosto de trabalhar a sucata. Falo do amor, da preservação. Eles gostam do fazer, do visual, enfim eles são muitos do fazer agora. Eu gosto do aproveitamento do material. Eles também gostam de música, de TV, atualidade o que passa na televisão.
E- Leituras e releituras de Artistas como Tarsila, Van Gogh, também trabalho conteúdo básico linha, ponto, também trabalho os monumentos da região e o significado.
F- Procuo trabalhar nesta fase a alfabetização no fazer formas de letras, números e fazer com que eles integrem a alfabetização com a estética visual das suas criações.
G- Trabalho muito o recorte e a colagem, a pintura o desenho, a massinha de modelar. Faço muitas atividades com vários materiais para que o aluno tenha experiências de materiais e assim desenvolver sua criatividade.
H- Tenho um livro que se chama “criança e arte” e o sigo, os conteúdos que proponho são colagem, ponto, linha, cores, plano, sempre entrando com a obra do artista, aplicando a releitura. Sinto que os projetos da escola propõem, mas atrapalham, pois não é na linha que nós estamos trabalhando.
I- Faço muitas atividades de recorte e colagem, principalmente com as crianças menores para desenvolvimento da coordenação motora. E também acho importantes as datas comemorativas.
J- Importante na arte é trabalhar as diversas linguagens, num nível acessível

Fonte: Dados levantados pela pesquisadora: dez professores do ensino de arte, em sete escolas estaduais de Criciúma.

Quanto às respostas da tabela 1:

O Professor A respondeu que utiliza exclusivamente o teatro. Na sua fala reclama da impossibilidade de não dar conta de todos os conteúdos propostos nas diversas linguagens artísticas do ensino da arte.

Não se pode dizer que é uma contradição o que o **Professor A** faz, porém fica restrito seu trabalho já que a PCSC (1998) em sua fundamentação teórica coloca como fundamental para que se efetive um bom trabalho em arte que o professor: Tenha conhecimento das questões filosóficas, teóricas, metodológicas para escolher com segurança um caminho eficaz para as suas aulas.

Fica claro que este professor utiliza apenas uma das linguagens artísticas (teatro). Japiassu (2001, p.64) recomenda que:

[...] os responsáveis pelo Ensino das Artes se organizassem para repensar as relações entre artes e educação em novos termos, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas entre artes plásticas, desenho, música, teatro e dança. Para isso, os professores de diferentes artes criaram, no início de 1980 a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb).

É uma oportunidade para o **professor A** ou ainda para todos os professores que tenham esta angústia de poder fazer reivindicações da categoria do ensino das artes.

É importante que **este professor** seja um curioso observador e pesquisador de todas as suas ações e das ações da criança envolvida no processo de aprendizagem em arte. Talvez a maior dificuldade deste professor seja relativa a de um conhecimento fundamentado nas outras linguagens como oferecidas pela nova concepção do ensino da arte.

Segundo Barbosa (2000, p. 16):

[...] pretende-se não só desenvolver a criatividade através do fazer arte, mas também através das leituras e interpretações do fazer das obras de arte. [...] Desconstruir para construir, selecionar, re-elaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver a arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Vale destacar que o **professor A** não se restringe às colagens e material mimeografado ou xerocado, ele trabalha com uma das linguagens sugerida pela proposta que é o teatro.

O **Professor B** apenas afirma que trabalha o lúdico em brincadeiras simplesmente. Sabe-se que o lúdico está embutido numa aula de arte ou em qualquer outra aula, porém precisa-se saber o que trabalhar na aula de arte. Percebe-se que este professor não esclareceu exatamente com que trabalha. Essa resposta mostra também que o **Professor B** possui uma concepção sobre arte que valoriza a livre expressão do aluno. Tal atitude parece aludir ao tempo em que o estudo de arte era dissociado das informações sobre artistas e movimentos artísticos antes de produzir qualquer exercício, como tentativa de não impedir ou influenciar o ato de criação.

Destaca-se que, segundo consta na Proposta Curricular:

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. O professor pode organizar um mapeamento cultural da área em que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto como as referentes da cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, quanto como a área da linguagem desenvolvida pelo professor. (Artes plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas). (SANTA CATARINA 1998b, p 146.

Os **professores C e E** trabalham com atividades de releitura de obras de arte, porém é evidente o cuidado nesta atividade para que este professor não coloque imagens de obra de arte para alunos copiarem. O objetivo de releitura é a interpretação diante da obra num outro contexto e não a busca de imitação, de técnica para copiar. A releitura deve priorizar a criatividade e originalidade como mostra no (anexo N).

Quanto à leitura de imagem, também tem que ter uma organização para que o aluno faça sua interpretação com autonomia, sendo essencial para o desenvolvimento da alfabetização visual da criança. No caso, **estes professores** seguem sugestão de abordagem de leitura Edmund Feldman. Porém para aplicação de leitura de obra de arte o professor precisará orientar os alunos a observarem os elementos da forma visual: formas, linhas, cores, texturas, profundidade - que compõem uma obra.

O estudo da arte envolvendo elementos advindos de leituras sociais, cultural, políticas, históricas e estéticas, contribuiria para promover uma linha de investigação legítima.

O professor D trabalha bastante a auto-estima da criança, como os valores, o nome. Ainda que trabalhe “o fazer” para que a criança se sinta bem na sua aula. Aqui se percebe também que **o professor D** trabalha bastante o visual. A tendência da escola são os conteúdos visuais pela facilidade de acesso às informações e materiais.

Este professor deixa de apresentar os conteúdos relevantes para aprendizagem da sua disciplina de arte para agradar seus alunos. Percebe-se também que o **professor D** não contextualiza a história da arte, mostrando-se omissos. Porém esse professor necessita de novas informações e conhecimentos que o conduza para o outro olhar que possibilite para ele mesmo a gostar de aplicar a história da arte em sala de aula. É necessário esta consciência porque a história da arte é importante para a criança se situar no tempo e no lugar. Também falta integração no encontro dos conteúdos de sua disciplina (arte) com outras disciplinas do conhecimento.

Segundo é apresentado na PCSC (1998a), **o professor** deve ter domínio do saber, cabendo-lhe buscar a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua no que diz respeito à história da arte, de modo a desenvolver a reflexão estética e as possibilidades de leitura das manifestações artísticas e culturais.

A existência humana, o mundo e todas as manifestações da vida são, fundamentalmente, fenômenos artísticos. É na arte que temos a transfiguração de tudo o que existe, seja o belo, o sublime, seja o horrível, a fealdade. É na arte que encontramos a essência do existente, pois tudo o que vemos e aprendemos é manifestação artística. A arte é a luz que nos permite conhecer a vida e o mundo, pois, tanto a vida como a existência, são categorias estéticas. Nós seres humanos, somos manifestações artísticas; a vida é uma grande obra de arte; o mundo é essencialmente, arte (GALLO, 1999 *apud* SCANDOLARA, 2001, p. 12).

Há **professores** que entende que o ensino da arte é exclusivamente transmissão de diferentes técnicas como a técnica, a guache, com cola, desenho cego; outros trabalham com mera reprodução de repertórios estabelecidos, como dançar a quadrilha, fazer um coral; outros ainda trabalham arte como momento de lazer, de auto-expressão, de descontração das aulas sérias.

Os professores F, G, H e I trabalham com a forma mais tradicional do ensino da arte, que é recorte e colagem de letras e datas comemorativas. Não quer dizer que estes conteúdos não possam ser trabalhados, mas os conteúdos no ensino da arte devem ser abordados numa proposta interdisciplinar, contextualizada e também pelo plano da escola. Também estar em consonância com teoria e prática a partir das condições sociais e não fragmentar os conteúdos. O professor deve enriquecer as possibilidades de criação e produção

e [...] além disso deve assumir o papel de mediador e não o de repassador de conteúdos prontos. (PCSC ,1998a, p.194).

Observa-se ainda que na PCSC destaca-se que arte que é não só objeto de conhecimento, mas também a interação com a experiência da linguagem cênica, visual e teatral, nas suas várias possibilidades.

Estes professores seguem a linha tradicional sugerida em muitos livros didáticos. Para desenvolver uma competência pedagógica que atinja a finalidade do ensino da arte na escola, **estes professores** poderão aperfeiçoar continuamente o saber bem arte e saber serem bons professores de arte, considerando os saberes poeticamente visuais, sonoros, cênicos/corporais, verbais que o aluno traz consigo em virtude de seus relacionamentos e vivências, para garantir um ensino aprendizagem dos aspectos culturais e estéticos de seus experimentos no fazer, no pensar e entenderem a trajetória da história artística.

Quanto à resposta do **professor J**, observa-se que este já tem conhecimento de que as concepções do ensino da arte enfatizam as diversas linguagens artísticas (visual, música, teatro) e que essas linguagens possibilitam ao aluno a vivência da experiência estética. O **professor** explicitou que para trabalhar com aluno, é relevante pautar-se por um nível acessível à sua realidade.

Diante desta análise pode-se considerar que apenas **1 (um) professor** entre os 10 (dez) entrevistados enfatiza a leitura de imagem, ainda que com pouca ênfase.

Com relação aos dados da tabela 1, os **professores entrevistados** na tabela 1 (um) desta análise deixam claro que a maioria trabalha a linguagem das artes visuais, embora alguns trabalhem conteúdos seguindo a tradição positivista (datas comemorativas, nomes, e outros).

Contudo, é relevante, na linguagem visual, aplicar a leitura de imagem para que o aluno possa analisar a as possibilidades que a arte traz como arte, fazendo com que vivencie a sua própria experiência estética e conheça as experiências de outrem.

Os conteúdos programáticos da PCSC (anexo F) em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas locais) e também produções artísticas e estéticas de cada aluno em diversas formas de expressão: visual, sonora, verbal, corporal/cênicas, audiovisual, atuando como mediadores de conhecimentos em arte, tomando as vivências dos estudantes e seus saberes aprendidos.

Tabela 2 - Como você compreende os pressupostos metodológicos no ensino da arte conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998?

A- É abrangente e amplo. Vou mais pela linguagem do teatro, apesar da proposta dizer que temos que trabalhar todas as linguagens da arte como: música, teatro e artes visuais, mas é impossível para um professor garantir tudo. Deveria ter um professor para cada linguagem. O proposto é passado batido porque não é compreendido muito conteúdo.
B- A proposta é complexa, o ensino da arte não tem uma linha padronizada, então vou ao encontro com a necessidade da criança e adapto a sua realidade.
C- A proposta é ampla, porém boa, mas ela tem que ser compreendida, já li, mas teria que ter grupos de professores para a discussão da proposta para nosso melhor entendimento e trocar idéias.
D- A proposta traz a história, e meus alunos não gostam da história, os alunos não se identificam com história, eles gostam do rápido, do visual, do hoje. O fazer, a exposição eles gostam muito, pois os alunos não têm a paciência de analisar a obra de arte.
E- A proposta trabalha a História da arte. As crianças gostam do fazer. Continua...
F- A proposta do ensino da arte é muito ampla e complexa, não tive todos esses conhecimentos, contudo procuro trazê-la para o ensino em sala da maneira mais realista em que o aluno entenda.
G- Não consulto muito a proposta, até porque não há a compreendo. É muita coisa para poder assimilar. Eu procuro idéias em livros de arte.
H- Acho os conteúdos e metodologia muito solta, tipo fragmentado.
I- É muita coisa para assimilar, acho que a proposta traz muitas informações com uma linguagem que muitas vezes desconheço.
J- Entendo e acho amplo demais, trabalho um pouco com a proposta triangular.

Fonte: Dados levantados pela pesquisadora: dez professores do ensino de arte, em sete escolas estaduais em Criciúma.

Quanto às respostas da tabela 2:

O Professor A sente-se dificuldade de trabalhar cada linguagem, pois acha que a proposta tem muitos conteúdos para cada linguagem para a compreensão e aplicação em sala de aula. Ele ressalta que deveria haver um professor especializado para cada linguagem artística, ou seja, um de música, um de teatro e outro de artes-visuais. Este **professor** trabalha uma só linguagem, como confirma na tabela 1 (um).

Cabe aqui dizer que em algumas escolas particulares já existem **professores específicos** para cada linguagem artística, para os conteúdos de cada linguagem. Porém muitas escolas não possibilitam isso, por suas limitações de estrutura e orçamento. Nessa circunstância, é um desafio para cada profissional da área a qualificação constante e atualização para compreender as variadas linguagens que o ensino da arte exige em sala de aula na contemporaneidade.

De acordo com Barbosa (2006), para que se compreendam as várias linguagens no ensino da arte tem-se a necessidade de conhecer arte, de ver arte, de analisar arte, de ler a imagem, de compreender, de entender e de editar imaginativamente o que se vê e se analisa e de contextualizar o conhecimento descortinado.

O professor B mostra que a Proposta Curricular não faz parte de seu cotidiano profissional e dá a entender que precisa de um padrão de ensino para direcionar os conteúdos, e que a proposta não contempla esta sua ânsia. Aqui se percebe que o **professor B** não possui conhecimento da nova proposta do ensino da arte e também não sente a necessidade ou a vontade de se atualizar ou de se engajar para um estudo mais fundamentado no ensino da arte. De qualquer forma o livro da proposta esta nas escolas disponível para o professor que queira estudá-la, porém todo professor tem que ser um pesquisador.

Desde 1998, a Proposta vem se fortalecendo com conteúdos de maneira que vá ao encontro do social e cultural do aluno.

Os professores C e F acham a Proposta Curricular importante, porém precisam de grupos de estudos para poder discuti-la e entendê-la. Ainda reclamam que a proposta é ampla. Percebe-se que **estes professores** sentem vontade de aprender e se interessam pelos conhecimentos e entendimento dos conteúdos da Proposta.

Percebe-se, então, que até hoje, nas universidades, os conteúdos do ensino da arte sugeridos pela Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, não estão sendo compreendidos e praticados pelos professores entrevistados. A maioria afirma que é fragmentado e não entendem os conteúdos.

Mesmo que a Proposta esteja nas escolas estaduais há alguns anos, ainda assim os profissionais estão à mercê de um ensino sem fundamentação teórica. Há demonstração de falta de consulta ou, até mesmo, interesse pelo conhecimento das novas concepções metodológicas do ensino da arte, que a própria escola deveria impor. É relevante lembrar que os professores entrevistados já estão de 8 a 15 anos nas salas de aula.

De acordo com Barbosa (1991, p. 52):

Diretores de escola, coordenadores e professores devem estar preparados para entender a arte como ramo do conhecimento em mesmo pé de igualdade que as outras disciplinas dos currículos escolares. Reconhecendo não só a sua necessidade, mas também a sua capacidade transformadora, além de sua contribuição para o desenvolvimento do potencial cognitivo dessas crianças e desses jovens.

Para que sejam absorvidos todos os conteúdos do ensino da arte é preciso que os professores reconheçam a necessidade de buscar e de se preparar para tal conhecimento e parece que, pelo que se constata nesta análise, há uma esperança.

Quanto às respostas dos professores D e E, observa-se que eles se mostram meio reticentes no que se refere ao ensino da história da arte. Destacamos que a história da arte ajuda as crianças a entender alguma coisa do tempo e lugar, todos os trabalhos artísticos se situam; nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado.

As atividades propostas pelo Ensino da Arte com suas várias linguagens devem ajudar as crianças a desenvolverem modos imaginativos e criadores do fazer, do pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação. Logo, os conteúdos na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 deveriam ser utilizados pelos professores como auxílio na elaboração dos planos de curso (geral e específico). É importante que o planejamento esteja em consonância com os pressupostos filosófico-metodológicos que norteiam essa Proposta. Trata-se de uma postura filosófica metodológica.

Percebe-se que **estes professores** sabem da existência da concepção da proposta do ensino da arte, mas talvez não tenham domínio para trabalhar a história, e acabam selecionando conteúdos que dêem prazer aos alunos e eles próprios. Aqui fica explícita a resistência deste processo. Constata-se, então que os **professores D e E** necessitam de novas informações que encaminhem para um novo olhar do ensino da arte na educação.

É preciso o aperfeiçoamento contínuo dos professores, principalmente das séries iniciais, em virtude de que a nova lei de diretrizes e bases (LDB nº. 9.394), exige professores de 1ª a 4ª séries nas salas de aulas com conhecimento das novas propostas do ensino da arte.

Como podemos observar nos planos de aula dos (anexos D, E), indica que ainda é necessário apostar em cursos atualizados nessa área. O curso oferecido nos últimos anos pela Rede de Ensino Estadual em Criciúma ocorreu em 2005 (conforme já mencionado) e não aborda as concepções específicas do ensino da arte.

Quanto **aos professores G, H, I**, desconhecem a proposta porque acham de difícil linguagem; também acham os conteúdos fragmentados e acabam consultando livros didáticos

Nesta análise, **todos demonstraram** a angústia em conseguir a plenitude de compreender e de integrar os conteúdos do ensino da arte em que a PCSC (1998) enfatiza. Para a Proposta o ser humano é entendido como social e histórico e estes professores necessitam desse entendimento para realmente compreenderem que é no social e no histórico que se aprende. Falta também muita leitura e preparação para realmente poderem ser chamados de professores atuantes da contemporaneidade.

Observando a fala do **professor J**, constata-se que é o único entrevistado que cita ‘proposta triangular’, porém salienta que os conteúdos da Proposta são amplos para serem trabalhados. Assim, fica confirmado que os entrevistados necessitam urgentemente rever sua práxis diante do ensino de arte nas séries iniciais. Mesmo que os conteúdos da PCSC de 1998 sejam amplos, seria importantíssimo repensar a práxis na sala de aula.

Na tabela 3 mostra-se o que os professores consideram importante (especificamente) no ensino da arte

Tabela 3 - O que você considera importante (especificamente) no ensino da arte?

A – Sempre comento com os alunos que a disciplina da arte é tão importante como as outras disciplinas. Apesar da disciplina da arte se perder por causa de alguns professores relapsos (chegam na sala e da qualquer coisa), por não estarem preparados e não lêem e automaticamente não adquirirem conhecimento. A arte é importante para o desenvolvimento do intelecto do aluno, pois se trabalha dentro do psicológico, dentro do social e da cultura.

B – Deixar que a criança use sua criatividade e não podá-la, usar sua imaginação.

C – O importante no ensino da arte para as crianças é que aprendam a ter a idéia de saber o que é bom e saber se expressar.

D – Considero importante tudo na arte, pois ela dá oportunidade para que o aluno experimente diversas formas de produzir.

E – Pra mim a arte é importante porque ela proporciona produção, ela é vida, é trabalho.

F – É importante para cultura.

G – O mais importante na arte é saber que a arte gera conhecimento e que a cultura hoje esta mais visível e mais integrada nas escolas.

H – O conhecimento da cultura geral.

I – A arte é importante porque ela é trabalho.

J – Importante na arte é trabalhar as diversas linguagens, no nível acessível.

Fonte: Dados levantados pela pesquisadora: dez professores do ensino de arte, em sete escolas estaduais em Criciúma.

Quanto às respostas da tabela 3:

O professor A critica a postura de alguns outros professores, que seriam despreparados e relapsos com o ensino da Arte, no sentido de que dão qualquer coisa em sala de aula, assim desvalorizando a disciplina. Há que concordar com **este professor** até porque o ensino da Arte em algumas escolas (por causa desta postura), ainda é recreação e livre expressão

É importante que o professor que ensina Arte assuma uma postura de ordem metodológica e de responsabilidade, organizando suas aulas com conhecimento dos objetivos desse ensino nas escolas, e que entenda que a arte é uma forma de comunicação, expressão e

criação, proporcionando o desenvolvimento artístico e da percepção estética. O professor de arte poderá possibilitar um aprendizado de que leve em consideração a realidade da criança.

Os professores B e C preocupam-se com a expressividade e a criatividade do aluno em sala de aula. Cabe aqui salientar que toda atividade artística exige uma forte motivação do aluno. Esta motivação está inserida na compreensão e na combinação dos fazeres técnicos, inventivos, expressivos, emocionais, preceptivos, imaginativos a respeito do mundo e de sua cultura. O processo expressivo que a arte provoca, é gerado pelos sentimentos internos e externos dos alunos. Observamos que **estes professores** demonstram que há criatividade na condução de suas atividades. Existe preocupação em auxiliar os alunos a construírem significativamente seu jeito, seu modo de pensar a expressividade artística.

Quanto aos **professores D, F, G, H, e J**, percebe-se que estes entendem que arte é conhecimento e que isto é fundamental para o desenvolvimento humano. Cada cultura tem seu conceito de arte ligado ao tempo vivido por determinada pessoa, determinados grupos e comunidades. A escola tem um papel fundamental neste conhecimento cultural, sendo importante a inserção da cultura local e global no cotidiano da escola.

Logo, é possível acreditar que os educadores conscientes da relevância da arte buscam abrir espaços para manifestações que possibilitem o trabalho desenvolvido através do exercício da imaginação, da auto-expressão, da descoberta e da criação, uma vez que lhes serão apresentadas novas experiências perceptivas, propiciadas por uma diversidade de valores, sentidos e intenções.

Neste sentido a arte pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa modalidade conceitual, e que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir, nas diversas linguagens.

Os professores I e E consideram que a arte é importante por sua produção, por ser um trabalho, pelo fazer.

As práticas educativas exercem uma função importante, porque neste sentido conhecer a arte e poder produzi-la é fundamental para o desenvolvimento do aluno como ser social, para a construção de sua própria história.

Não há dúvida quanto à importância do ensino da arte nas escolas, partindo-se do princípio de que a arte é um fazer, é uma operação construtiva, um ato de formar e transformar os signos da natureza e da cultura. Para tanto, o importante para esta fase da criança é que o professor do ensino da arte propicie a oportunidade de conhecer, refletir e discutir arte.

Tabela 4 - Que aperfeiçoamento você acrescentaria à Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e na práxis docente do ensino da arte?

A – Primeiro acho que a PCSC 1998, foi preparada por professores que não estão em sala de aula, como técnicos e outros. Muitas coisas da proposta são maravilhosas, porém na prática fica abrangente e de difícil adaptação na sala de aula por falta de materiais e subsídios para este trabalho. Minha sugestão é que a proposta tem que ser preparada por professores de arte do estado, e dar mais cursos e preparar outros professores para esta adaptação e compreensão da proposta. A proposta tem que ser trabalhada a gente, mas o humano, menos técnica.

B – A PCSC, fala muita forma, cor, textura, linha, ponto, mas deixa a desejar por não trabalhar o artista de Santa Catarina. O que eu observo é que a PCSC traz só Tarsila. Se é de SC, então deveria trazer para este livro artistas de SC.

C – Não acrescentaria mais nada, apenas sugeriria um grupo de estudos para discuti-la ou cursos que dêem um entendimento de prática dentro da sua teoria.

D – Acho difícil, pois a proposta é ampla, só que falta do atual, como por exemplo, o cinema. O cinema brasileiro está sendo muito valorizado hoje, e meus alunos adoram cinema.

E – Dar mais a história da arte local. Temos grande dificuldade de conhecimentos e de materiais dos artistas locais. Temos muitos artistas na cidade

F – Acho que a proposta não dá muita ênfase ao conhecimento local das culturas gerais, como: museus, monumentos, artistas plásticos, cantores, poetas, teatro e tantas outras maneiras de criação. Acredito que a valorização da cultura local faz com que a criança tenha conhecimento melhor do que a sua cidade oferece.

G – Talvez sugerir as universidades incluir uma disciplina específica para que o professor entenda melhor e tenha possibilidade de aplicar a PCSC.

H – Enfocar mais a área do ensino da arte no sentido de ter livro próprio como as outras áreas para podermos ter acesso às variadas informações da área, como exemplo imagens, artista, museus, arte virtual, arte gráfica.

I – A proposta até pode estar consciente do que os alunos têm que aprender, mas o professor em sala de aula não sabe. A proposta poderia ser mais bem explicada e poderia propor uma justiça melhor para o ensino da arte. O ensino da arte na escola ainda é muito discriminado.

J – Sugiro que a proposta deva trazer conteúdos divididos por séries e também adotar livros.

Fonte: Dados levantados pela pesquisadora: dez professores do ensino de arte, em sete escolas estaduais em Criciúma.

Quanto às respostas da tabela 4:

Os professores A, C, D, G, H, I conseguem resumir nesta questão que não têm conhecimento dos eixos que norteiam a PCSC e principalmente da concepção de aprendizagem que também é defendida nesta, ou que talvez não mostram interesse.

Desde 1991, a PCSC está sendo construída, porém precisa-se perceber que é uma “proposta” e que presume, preconiza uma prática de ensino. Todos estão diretamente comprometidos com a educação.

Cabe aqui registrar que as respostas apontaram para a falta de discussões/debate envolvendo o estudo da PCSC de 1998 na área do ensino da Arte para enriquecimento e apropriação dos conteúdos. De qualquer forma, qualquer **professor** tem de ser um pesquisador e principalmente compreender que tem que de partir da realidade social da escola e de seus alunos. “[...] os conteúdos devem ser selecionados a partir da realidade escolar e do interesse da criança, seguindo uma evolução natural. Tais conteúdos devem ser abordados em sala de aula de forma teórico/prática, oportunizando a vivência artística dos futuros professores”. (PCSC, 1998b, p.147).

É relevante a sugestão do **professor J** em relação aos conteúdos a serem separados por séries. Talvez esta angústia seja provocada pela amplitude de conteúdos em que a PCSC de 1998 aborda, conforme a reclamação de 80% dos entrevistados nesta pesquisa. Acredita-se também que o caminho para **esses professores** sejam trabalhar a práxis num envolvimento com as demais disciplinas para a possibilidade de contribuir mais efetivamente com os conhecimentos do ensino da arte em cada etapa da idade da criança - procedimento pertinente sempre em todas as atividades, baseando-se em projetos da escola.

Os professores B, E e F deixam claro as suas posições em relação à falta de material bibliográfico para trabalharem artistas locais. Nos pressupostos teóricos da PCSC de 1998, há recomendações para que sejam focalizadas as culturas locais e globais. Entretanto, ainda ocorre um distanciamento entre o que é sugerido e o que é possibilitado e praticado. Os saberes relativos ao legado cultural e artístico do próprio local em que vive. Contudo, é relevante perceber e analisar que a Proposta **não** oferece bibliografia sobre artistas catarinenses, como observa a **professora B** que aponta a precariedade do livro da Proposta de **não trazer bibliografia** de artistas catarinenses. Neste sentido muitos **professores** acabam trabalhando somente arte nacional e internacional, artistas já consagrados, porque têm mais acesso a matérias e informações. Assim **o professor** pode se acomodar na posição de “repassador” de verdades prontas de artistas já estabelecidas.

Partindo daí, entende-se que o estudo também de artistas catarinenses é fundamental para entender o meio a que pertencemos, relacionando-o com a arte local e a cultura, para que as aulas de artes estejam em consonância com os interesses e as vivências do educando.

Seria importante que na prática docente dos professores **B, E e F** houvesse a inclusão dos valores de sua região, articulando-os também com os brasileiros já consagrados, reconhecidos. Tal procedimento possibilitaria a própria escola o conhecimento e a reflexão sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. Como mostra os (anexos K, L).

Cabe à escola assegurar aos alunos conhecimento das manifestações da cultura social, aprofundar o saber estético e artístico necessários para a aprendizagem, bem como para a compreensão do mundo em que vivem e suas contradições sociais.

Muitos **professores investigados** sugerem cursos para aprofundar o conhecimento dos conteúdos da Proposta referentes ao ensino da Arte, e também enfatizam a relevância de trazer para os conteúdos as obras e bibliografias de artistas locais.

As respostas dos professores salientam a importância da preparação de toda a comunidade escolar (diretores, coordenadores, especialistas, professores, alunos e outros) para o entendimento da arte como uma importante disciplina, como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. Ainda outros sinalizam livros didáticos para a sala de aula e sugerem a valorização do ensino da arte. Fica registrado o compromisso com um projeto educativo por parte **destes professores**, que exigem um trabalho docente que entrelace a sua práxis-teoria artística e estética a consistentes propostas pedagógicas.

Finalizando a análise dos dados, **na tabela 4** evidenciou-se que os pressupostos teóricos da PCSC de 1998 ainda não estão sendo aplicados em sua totalidade por muitos **professores de arte pesquisados**. A relevância da pluralidade dos experimentos e conhecimentos possibilita a construção de formas visuais em espaços bidimensionais e tridimensionais.

Da construção, do fazer, para a leitura de obra, a Proposta destaca que o aluno deve apropriar-se da arte, sentindo-a e também sendo um co-participante dessa produção, assim como um autor em seu processo histórico-cultural. Para esta alfabetização visual do educando é importante aplicar a leitura de imagem com uma proposta que organize, amplie, associe e construa uma educação estética. Esta implica compreender e interpretar uma obra de arte e sucessivamente saber julgar qualidades desta obra e assim desenvolver o senso crítico, observador, pensador, compreendendo os elementos visuais e as relações estabelecidas ao longo do trabalho.

Nessa perspectiva, o aluno poderá chegar a um processo de descoberta que permita uma leitura da linguagem artística de dentro para fora, surgindo um educando/pensador nas dimensões cognitiva, criativa e transformadora (não convencional).

Logo, torna-se relevante **ao professor** a ampliação sistemática de suas ações pedagógicas neste caso, tendo como aporte alguns procedimentos acerca da leitura de imagem no fazer artístico. Tal atitude possibilitará um conhecimento maior das alternativas possíveis para a práxis do ensino da arte.

4 A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA PRÁXIS DO PROFESSOR E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A arte nos ensina que é possível mudar a cada momento, criando e expressando sentimentos e conhecendo uma nova forma de aprendizagem. “Em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade e necessidade de arte” (Buoro, 1998,p.23).

Segundo consta na PCSC (1998, p.194), “o ser humano pode manifestar-se de forma criativa na peculiaridade de programar sua vida, na produção artística e na produção científica”. Conhecer as linguagens artísticas no ensino da Arte tende a ocupar importante papel na vida escolar e na sociedade.

Para compreender e assumir as responsabilidades como professor de Arte, faz-se relevante sentir/saber arte. Procurar refletir sobre como esta vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. Entender que o ensino da Arte amplia tanto nossa percepção como a de nossos alunos para as linguagens da arte.

As reflexões acerca da pesquisa de campo e as concepções teóricas sobre a arte e a história de seu ensino, bem como os pressupostos teóricos da Proposta Curricular de Santa Catarina instigou-me a apresentar algumas outras reflexões que resultam também em sugestões para o ensino de Arte.

E, assim, a partir do lugar de professora de Arte, artista plástica (anexo J) e também de pesquisadora, oportunizado pelos estudos no Mestrado em Ciências da Linguagem, com o Grupo de Pesquisa “Os artistas e os seus lugares”, procurei desenvolver esta pesquisa e agregar contribuições com reflexões e sugestões.

Ao avaliar a vida acadêmica percebi que, muitas vezes, o professor de Arte se acomoda na posição de “repassador” de verdades prontas evidenciando a falta de uma pedagogia mais realista (estudar/aprender para a vida). É necessário que haja efetivas transformações pedagógicas no ensino da Arte em sala de aula, desde as concepções

metodológicas da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 estejam ao alcance, da compreensão dos professores.

Então é preciso aprofundar e especificar a complexidade da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998. Conforme Barbosa (1989, p.14) “a busca de propostas contemporâneas para tratar das questões do ensino-aprendizagem, nas instituições de ensino formal, vem sendo uma das principais preocupações dos arte-educadores brasileiros nas duas últimas décadas”. Sendo assim é importante o processo de transformação, modernização e inovação nos diferentes níveis de ensino.

Ainda hoje, conforme **constatou-se na pesquisa de campo**, existem casos em que o ensino da Arte se restringe à cópia e à repetição de modelos propostos, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual do aluno, que se exercita ao tentar copiar fielmente o modelo original. Essa concepção acha-se ainda presente em cursos de Arte espalhados pelo País. Encontra-se muita resistência por parte de alguns professores que não conseguem superar a influência da pedagogia tradicional recebida durante sua formação acadêmica. Neste sentido pode ser desencadeado um círculo vicioso.

Embora na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 seja destacado que as escolas devem apoiar suas aulas de arte nas linguagens de música, teatro/dança e artes visuais, alguns professores ainda não traduzem este conhecimento para o dia-a-dia da sala de aula. O ensino da Arte tem se resumido em aulas de desenho ou na execução de trabalhos manuais, passando, muitas vezes, longe da apresentação dos conceitos mais básicos de linguagem artística.

É oportuno dizer que a Proposta Triangular, surgida nas últimas décadas, vem sendo uma opção para a busca de um ensino diferenciado em arte e dá suporte metodológico para a teoria e prática dessas linguagens e assim suprindo essa dificuldade.

Conforme se verificou, **o professor G** sugere uma **disciplina específica sobre a Proposta Curricular nas Universidades**, para que esse conhecimento seja democratizado e se dê mais esclarecimento para aplicação em sala de aula.

No anexo C deste trabalho, o planejamento de ensino da aula da Universidade X, parece seguir a Proposta Curricular de Santa Catarina 1998, mas para este **professor G** deve haver melhor fundamentação e prática.

A escola, como local privilegiado de educação, onde se espera a expressão clara e vigorosa do princípio democrático de acesso a essas informações e formação de toda a classe social, precisa compreender que a arte é prática social que, no fazer, faz também cultura e

história, importantes para a identificação cultural e o desenvolvimento na “construção da realidade”.

Na análise dos dados sobre as sugestões referentes aos conteúdos da Proposta constatou-se que alguns professores sentem a necessidade de se trabalhar o artista local. Cabe dizer que todo artista quer sua arte em cena, e, a escola poderia assegurar a igualdade de oportunidade, ou seja, promover a aquisição desse conhecimento.

Percebeu-se, na análise dos dados, que **os professores em geral** da disciplina de Arte deverão ter habilidades técnicas e vivências nas linguagens artísticas para melhor atenderem os objetivos da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, embora a realidade, muitas vezes esteja distanciada desse objetivo.

Salienta-se que o educador em Arte, conforme está registrado na PCSC (1998b) deve orientar e promover uma leitura abrangente, comparativa e crítica de imagens **(trabalhando com várias obras do mesmo artista ou outros)**, como mostra os (anexos A, B) a fim de evidenciar semelhanças e diferenças. Porém, nas entrevistas obtidas não se deu ênfase a este conhecimento.

Saber desvelar o que na arte está contido, experimentando o ato de ler, entender a linguagem artística, decodificar a gramática visual, corporal e sonora, transpô-la para o mundo real e imaginário é acima de tudo compreender os signos do mundo presente. É também aprender arte e na arte, apropriando-se tanto dos aspectos cognitivos como dos sensíveis, pois “as obras de arte falam o inefável, cultivam a sensibilidade, para que o sutil possa ser visto e o secreto desvelado”.

Em resumo, a arte ajuda a conhecer o que não se pode articular. São palavras de Eisner (1986, *apud* BARBOSA, 1997, p. 90).

Para explicitar e ilustrar as idéias expostas apresenta-se uma obra, com a exemplificação de uma leitura de imagem com questionamentos e indagações para melhor compreensão por crianças de 1ª. a 4ª. Séries, **leitura pautada na etapa de Edmund Feldman**. Trata-se da obra “Os enganadores da morte”, de Sérgio Honorato²¹, datada de 1991, da fase “cotidiana”, na cidade de Criciúma (SC), uma mistura de técnica do mosaico com pintura acrílica, medindo 50x70 cm, com suporte em madeira.

²¹ Conhecemos o artista Sérgio Honorato e suas obras através da pesquisa no projeto “Os artistas e seus lugares”.

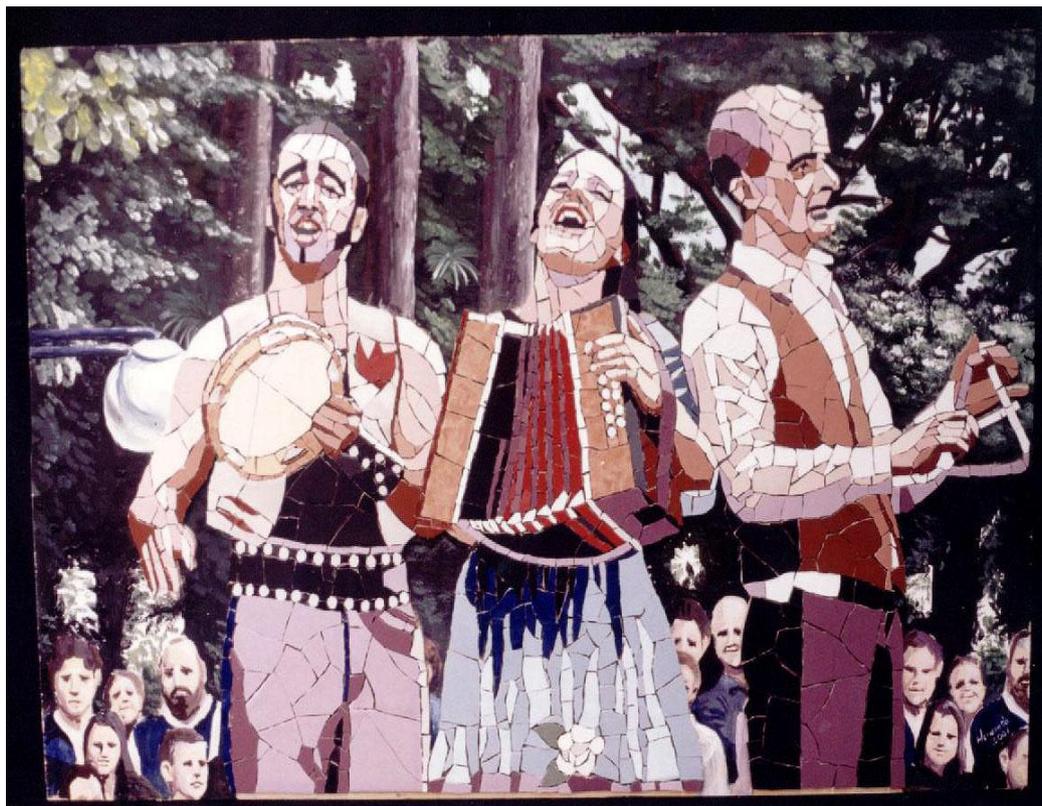


Figura 6 – Os enganadores da morte.

Fonte: HONORATO, [entre 2000 e 2007].

Para uma leitura de obra de arte, é relevante o conhecimento da vida e obra do artista. Será focada neste estudo uma breve referência à vida e à obra de Sérgio Honorato.

Caminhar no centro da cidade nas manhãs de sábado com a câmera fotográfica é um dos passatempos preferidos de Honorato que sempre foi apaixonado pela mágica de parar o tempo numa imagem fotográfica, congelando expressões que contam histórias. Depois vem o desafio de expressá-las no suporte utilizando cacos de cerâmica. As obras da fase “cotidianas” mostram claramente essa intenção do artista Sérgio Honorato, criciumense, nasceu em 1963, um artista plástico que se descobriu através de um trabalho de raízes muito antigas: o mosaico. No início do ano de 1999, resolve escrever algumas cartas para empresas cerâmicas importantes da região oferecendo-se para criar um painel em mosaico cerâmico e doá-lo então à empresa que aceitasse, com o objetivo de divulgar seu trabalho. A idéia de fazer mosaico surgiu de repente, Sérgio nunca tinha feito um. Apenas uma cerâmica respondeu à proposta do artista; CEUSA Revestimentos Cerâmicos de uma cidade vizinha, que forneceu todo o material cerâmico para a produção do primeiro painel: uma releitura de Caravaggio, Bacco o Deus do vinho, medindo 1.50 x 50. A escolha desta obra foi do agrado da empresa, para homenagear a cidade de Urussanga que é a capital do vinho em Santa Catarina. Um trabalho tão grande e ao mesmo tempo tão delicado, os pedacinhos coloridos se observados muito de perto não nos mostram uma imagem concreta à medida que se vai afastando é que se percebe a imagem que foi montada peça por peça. Depois deste painel vieram vinte e quatro releituras do maior artista plástico do século XX, Pablo Picasso, que resultaram numa exposição no final de 1999. No ano de 2000 foi a vez da coleção original “Raridades Brasileiras” que retratou em mosaico alguns animais em risco de extinção. As obras foram expostas dentro de uma jaula e o público precisou entrar nela para contemplá-las. Sensações como, claustrofobia, medo, angústia e depressão foram relatadas pelas pessoas que

foram à mostra. Em 2001 o artista lançou a coleção “Cotidiano” e nela, cenas corriqueiras do dia a dia das pessoas foram fotografadas e depois transformadas em produções com a técnica do mosaico. Em 2003 o artista teve um de seus mosaicos retratados no calendário Beladerm Farmácia de Manipulação em Criciúma. Em 2004 o artista foi convidado pela empresa Perdigão para expor seus trabalhos, no Espaço Vip Perdigão em Videira, SC. Para essa exposição o artista confeccionou uma obra intitulada “Carol e a Bola” que agora faz parte do acervo cultural da Empresa. Em 2005 o artista recebeu o convite da empresa Eliane Revestimentos Cerâmicos, para participar da campanha publicitária nacional “Cerâmica Arte”, onde ele produziu uma obra que representa a bandeira brasileira. O trabalho foi amplamente divulgado em out-doors e em revistas de circulação nacional como Casa Cláudia, entre outras. Em 2006 o artista começou a ministrar aulas de mosaico no recém inaugurado Curso de Cerâmica Artística e Artesanal da SATC em Criciúma, SC. Paralelo a isso começou também a produção de uma nova forma de arte: a caricatura. Dezenas delas podem ser vista no site que entrou no ar em 2005. (HONORATO, [entre 2000 e 2007]).

a) Descrição: Título da obra; (Os enganadores da morte) do artista (Sérgio Honorato), lugar e época (Criciúma em 1991) material utilizado (suporte de madeira), técnica (pintura acrílica na técnica do mosaico), estilo (realista), ou sistema de representação, se figurativo ou abstrato (figurativo), forma (bidimensional), etc...é importante nesta etapa o professor contextualizar e passar as informações acima.

- O que você está vendo nesta imagem?
- Quantas pessoas aí estão? O que está acontecendo?
- Qual o estilo e técnica da pintura de Honorato?
- Que lugar é este?

Ainda entram nesta fase as questões relativas ao contexto histórico da obra e o que já foi anteriormente referido (no caso a contextualização).

b) Análise formal da obra

- Existem linhas nesta obra? Como são? Lisas, grossas, retas, quebradas, onduladas?
- Que cores você vê, são claras, escuras, esfumaçadas?
- Que texturas podem ser apontadas? Nas roupas, no corpo ou rosto, no céu, no chão?
- Há uma figura central? Onde está localizada? Tem luz e sombra - Como é o fundo? É harmonioso? A forma é grande ou pequena?
- Como é o fundo? É harmonioso? A imagem representa estar perto ou longe? Você saberia identificar o tipo de trabalho deste artista? Que os efeitos visuais Honorato conseguiu?
- Tem volume? Onde?

c) Interpretação;

- O que você sente diante da obra “Os Enganadores da Morte” de Honorato, você gosta ou não? Sente alegria ou tristeza? Admiração? Etc..
- Será que a obra retrata alguma coisa de solidão na imagem?
- Se Honorato vivesse em outra época faria a mesma pintura?
- A imagem traz alguma lembrança de outra época?
- Quais semelhanças e quais diferenças é possível identificar relacionando a imagem da obra com o nome da obra? Ou com outras obras de Honorato?

d) Julgamento;

- Por que Honorato pintou esta imagem?
- Que pessoas são estas? Elas são importantes? De onde vieram?
- Por que Honorato as pintou?
- Por que Honorato colocou o nome da obra (Os enganadores da morte)?
- Por que as pessoas querem ter esta obra? Ou por que não querem?
- Que outras obras, objetos ou lugares você conhece que têm algo semelhante com a obra de Honorato?
- Você acha esta obra importante? Por quê?

Pretende-se com estas reflexões/sugestões destacar a importância da contextualização histórica, a dimensão estética do objeto de estudo e o fazer artístico. Com isso, a arte se aproxima do conceito de educação visto anteriormente, como uma educação que visa a promoção do homem, que busca propiciar ao aluno “o acesso e o contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora”.

A metodologia de análise de obra de arte é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam decodificadas, analisadas, discutidas e enriquecidas pelas informações do cotidiano do aluno o que, por fim, desemboca no fazer artístico.

Às sugestões de leitura de imagem acrescenta-se também reflexões acerca do uso que se faz de imagens considerando-as, como nos ensina Manguel (2001), sempre associadas às narrativas. Neste sentido, ao apresentar a imagem da obra do artista Sergio Honorato, propõe-se uma leitura interpretando-a como narrativa de situações ou constituidoras de significados dos mais diversos e evidências das muitas diferenças e semelhanças no cotidiano, das obras. Procura-se focar a riqueza que a obra possui, bem como, as múltiplas possibilidades que abre na compreensão das redes de saberes e fazeres que envolvem os espaços/tempos

cotidianos de ensinar aprender. O que a torna, para nós, material de inestimável valor para o ensino da Arte no cotidiano escolar.

Assim, é importante trabalhar as obras de artistas catarinenses contemporâneos e também articulá-las às de outros tempos e lugares. Esta inserção e articulação poderão produzir, ao longo do desenvolvimento da leitura, narrativas que incluem situações vivenciadas nas escolas e das práticas nelas desenvolvidas. O potencial expressivo dessas narrativas promovidas pelas imagens poderá auxiliar o professor na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a dinâmica do ensino da Arte no cotidiano escolar. As histórias contadas/narradas pelos alunos tornam-se relevante elemento para o contexto do ensino da Arte.

Neste sentido, Manguel (2001, p.15), acredita que para compreender "o espectador comum", aquele que vê imagens - os outros e nós mesmos - na necessidade que tem de articular "a imagem como narrativa", esse vai construindo, entrelaçando, as redes que ligam, necessariamente, imagens vistas com o que nos é contado sobre elas (imagens) e sobre o que delas (imagens) está ausente, mas presente na memória de nossos alunos.

Ressalta-se que as narrativas suscitadas por uma imagem são definitivas ou exclusivas, e a medida para aferir a sua justeza pode modificar-se de acordo com as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (Manguel, 2001, p. 28). Ao relacionar imagem e narrativa, se devem buscar significados, nas redes de práticas, estudos e pesquisas em que também nos incluímos, invocando o leitor para que atente a outros significados no que vai ler e ver, a partir de seu cotidiano e das múltiplas conexões que lhe permitem fazer, para além daquela que apresentamos.

A arte é universal. A arte é representação da vida. E uma vez que está toda conectada a esse universo, a arte pode fazer parte do cotidiano e representar o mesmo.

Logo, tão significativo quanto estudar os grandes expoentes, também é estudar os artistas locais. Só que, para isso acontecer com excelência, é fundamental que haja uma boa preparação e engajamento do professor de arte.

Ainda que na pesquisa de campo, alguns professores se tenham apresentado desmotivados e, até, desatualizados em relação aos pressupostos da “nova” Proposta Curricular de Santa Catarina, acredita-se que este contexto pode ser modificado. Para tanto, apresentam-se sugestões e reflexões.

É de suma importância a aplicação e a efetivação da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, sendo um dos melhores documentos “disponíveis” para o professor e para o acesso ao conhecimento do ensino da arte e sua prática, no que se diz a respeito a sua

abordagem, possibilitando a aprendizagem da arte e conseqüentemente o reconhecimento e aproximação dos artistas locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou evidenciar que o homem sempre esteve em contato com a arte. Ele sempre teve a arte como uma forma de expressar seus ritos, suas crenças, seus desejos. Segundo Buoro (1998, p. 23), uma das primeiras referências da existência humana na Terra aparece nas imagens desenhadas nas cavernas, que hoje chamamos de imagens artísticas.

O artista, em seu fazer, constrói, conhece e exprime seus sentimentos sobre a realidade. A arte é expressão da vida. Representa a vida. A arte é uma operação construtiva, um ato de formar e transformar os signos da natureza e da cultura. Arte é transfiguração da realidade.

Partiu-se do pressuposto de que a arte é uma das mais diretas formas de expressão humana, logo, conhecer e aprender arte é fundamental para o desenvolvimento do homem como ser social consciente de sua relevância como autor de sua própria história e personagem atuante do contexto social onde está inserido.

Nesta mesma linha, Ferraz e Fusari (1993) explicam que a arte é importante devido à função indispensável que ela tem na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais da humanidade.

A arte contribui no trabalho educativo, pois por meio de suas linguagens é possível estimular a inteligência, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo, aperfeiçoando a percepção, a imaginação, a observação e também auxiliando na compreensão do mundo que o cerca. E, para que a arte influencie significativamente o educando, deve-se partir dos elementos do meio no qual o educando está inserido e da cultura a que pertence.

Procurei assim investigar e analisar como ocorre o trabalho educativo, ou seja, como acontece à práxis docente no ensino da Arte, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo com professores de Arte, de escolas da Rede Estadual de ensino do Município de Criciúma (SC) de 1ª a 4ª série, com intuito de obter dados para as reflexões que sustentassem esta pesquisa.

A análise dos dados de alguns professores, juntamente com os seus planejamentos de aula (anexo D, E), mostrou que, muitas vezes, o educador não procura refletir sobre os encaminhamentos de sua prática docente. Há casos em que apenas na época do planejamento, com certa frequência, o professor partilha o seu pensar e o seu planejamento com outros docentes da escola.

Diante desta percepção, destaca-se a necessidade da interação e integração dos educadores, bem como de toda a comunidade escolar no planejamento das disciplinas. Cabe estabelecer diálogos entre as diferentes áreas de estudo, para que estas percebam a importância e contribuição na construção da cidadania. No caso da disciplina de Arte, seriam desconstruídos muitos dos preconceitos que existem.

Olhando, observando, refletindo sobre nossos objetos de estudos - educador/arte/ensino de arte - estaremos nos apropriando do que sabemos e nos dando conta do que ainda não sabemos. Para isto é preciso aprender e exercitar a percepção do desconhecido, com ousadia de quem rompe um olhar viciado pelo que já sabe. Um olhar que não teme outras perspectivas.

Ainda que muitos professores se embrenhem na concretização de um ensino de Arte criativo, responsável, percebeu-se na análise, a urgência de equipá-los, de promover ações que decorram no aperfeiçoamento de seus conhecimentos, fundamentados nas diretrizes da arte-educação.

Constatou-se a importância de conscientizar os alunos sobre o benefício que estas modalidades dançar, cantar, modelar, pintar desenhar, tocar e representar poderá proporcionar para o seu aprendizado. Assim, seria mais fácil promover a participação efetiva dos alunos às aulas.

É fundamental saber o que os alunos aprendem quando trabalham com estas atividades, porque o professor precisa conhecer quais as efetivas contribuições de seu trabalho no desenvolvimento dos alunos. Como educadora, entendo o compromisso que o professor do ensino da Arte tem para a valorização de sua disciplina e seus conteúdos.

Logo, é imprescindível que disponibilizemos aos alunos técnicas contemporâneas da arte, tendo em vista que, hoje, crianças e jovens estão, definitivamente, envolvidos com a fotografia, a televisão, o vídeo, o videogame, os diferentes softwares para computadores e com as redes de comunicações, o que contribui para que a utilização da arte no processo de aprendizagem.

Ao analisar os dados desta pesquisa, constatou-se que os alunos têm poucas oportunidades de acesso aos conhecimentos das culturas locais. Confirmando o que já foi dito, a arte Catarinense é pouco estudada e conhecida na nossa região, devido à falta de material bibliográfico, o custo alto dos livros existentes e até mesmo o pouco entusiasmo e interesse dos profissionais da área de artes. Isso reflete fortemente nas condições sociais e econômicas dos alunos e nas dificuldades para aquisições de materiais nas escolas, (poucos recursos).

Mesmo a obrigatoriedade do ensino/aprendizagem da Arte de 1^a. a 4^a. série consolidada pela LDB, parece não ser suficiente para o reconhecimento e a garantia da democratização nas escolas. Muitos equívocos são cometidos no ensino da arte e a questão não chega a ser discutida na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte. Salienta-se, mais uma vez, a necessidade apontada pelos professores pesquisados da realização de cursos de aperfeiçoamento com discussões mais amplas com professores da área.

Nesse sentido, como educadora e também como artista, a preocupação neste momento recai sobre a formação dos profissionais e o exercício de suas atividades no ensino de Arte.

Entretanto, nesta pesquisa, fica ainda o sentimento de que é possível acreditar que os educadores conscientes da importância da Arte empenhem-se na procura de novos lugares para manifestações artísticas. E que os artistas do nosso tempo e lugar obterão também seu espaço e visibilidade neste contexto.

Uma política educacional adequada para o ensino de Arte pode ser uma estratégia promissora para recuperar uma de suas razões de ser, ou seja, a de ser um espaço de novas experiências, propiciadas por uma diversidade de valores, sentidos, percepções e intenções. Outro aspecto é o incentivo dos professores no estudo e aplicação da PCSC na sua totalidade.

Há muitos conceitos e teorias a serem pesquisados nesta área do conhecimento. Com isso, outros estudos sobre Arte, seu ensino, a PCSC e os artistas locais mostram-se promissores e necessários na educação.

REFERÊNCIAS

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. Florianópolis: Editora UFSC, [entre 1998 e 2004].

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/Iochpe, 1991.

_____. Arte como cultura e expressão. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, BH: C/Arte, 1998 p. 13-20.

_____. **Arte-educação; leitura no subsolo** – Ana Mãe Tavares Bastos Barbosa (org.) - São Paulo: Cortez, 1997.

_____. et al (orgs). **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectivas, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. **Argumentação contra a morte da Arte**. São Paulo: Revan, 1997.

_____. **Recorde e Colagem: Influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BARCHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo. Martins Fontes, 1992

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Arte/Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997-vol. 6. Ensino de primeira à quarta série.**

BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1998.

CANCLINI, Nestor G. **A socialização da arte**. São Paulo: Cultrix, 1984.

CARLIM, V. I. **Ética & bioética - Novo direito e ciências médicas**. Florianópolis: Terceiro Milênio, 1998.

DEMO, P. Pesquisa: **princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

EISNER, Elliot W. (1979) “**The contribution of painting to children’s cognitive development**”. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 11,nº.2,pp.109-116.

FELDMAN, E. Método **Comparativo de Análise de Obras de Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: 1991

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo. **Metodologia do Ensino da Arte**/ Maria Heloisa C. de T. Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

———. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FUSARI, Maria F. de Resende & FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIRALDELLI Junior, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – 2ªed. ver.

HONORATO, Sérgio. **Ilustrações**. [entre 200 e 2007]. Disponível em: <www.sergiohonorato.com.br>. Acesso: em 20 de abr.2007.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagem: Uma história de amor e ódio.** Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** Traduzido por Maria Helena Garcez, 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PESSANHA, José Américo Motta. “Bachelard e Monet: o olho e a mão.” In: NOVAES, Aduino e outros. **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PETRY KEHRWALD, Isabel. **Ler e escrever em artes** visuais. In: NEVES, Iara et al. (Orgs.). 4. ed. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

PILLAR, Analice D. & VIEIRA, Benivy. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.** Porto Alegre: UFRGS/ Fundação IOCHPE, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construções de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **A educação do olhar no ensino das artes/** organizadora Analice Pillar. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RAUEN, Fábio. **Roteiros de pesquisa.** Rio do Sul: Nova Era 2006.

ROSSI, M. Helena Wagner. **Imagens que falam: Leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação: Proposta Curricular, 1991

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina: **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas Curriculares.** Florianópolis, SC: COGEN, 1998a.

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação **Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Formação e docência para Educação Infantil e séries iniciais,** - Florianópolis, SC: COGEN, 1998b. 160p.

SCANDOLARA, Jucélia C. M. **Projeto de Estágio Supervisionado.** Editora Universidade do Sul de Santa Catarina: Araranguá, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.

VEJA: Abril, n., 380, ed. 1899 20 jun. 2007. Disponível em: <www.consciencia.net/veja-cap380.jpg>. Acesso em: 10 de jul. 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores

- 1) Fale sobre a forma como trabalha os conteúdos no ensino de arte para crianças de 1º a 4º ano.

- 2) Como você compreende os pressupostos metodológicos no ensino da arte conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998?

- 3) O que você considera importante (especificamente) no ensino da arte?

- 4) Que aperfeiçoamento você acrescentaria à Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e na prática docente do ensino da arte?

ANEXOS

**ANEXO A - Obra “Músicos” do artista de Criciúma (SC) Sérgio Honorato – Ano 2000 –
Técnica mosaico com piso cerâmico**



**ANEXO B – Obra “Os Três Músicos” do artista de Criciúma (SC) Sérgio Honorato –
Ano 2000 – Técnica mosaico com piso cerâmico**



ANEXO C – Plano de ensino Universidade X

UNIVERSIDADE X

DISCIPLINA:	METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS	CÓDIGO:	7995
CRÉDITOS:	02	CARGA HORÁRIA:	36h/a
PROFESSOR		PERÍODO:	2006/2

PLANO ENSINO

1- MISSÃO DA UNIVERSIDADE X Promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade de vida.

2- OBJETIVO DO CURSO: O Curso Superior de Artes Visuais tem por objetivo formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais.

3- Ementa:

Concepções teóricas e metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem da Arte na Educação Infantil e nas Séries iniciais do Ensino Fundamental. A criança e a arte. Grafismo. A fantasia e a imaginação. Arte e ludicidade. Alfabetização verbal e visual. Os estereótipos e o desenho. Currículo.

4- OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Oferecer subsídios teóricos e práticos da educação e do ensino e aprendizagem da arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando reflexões e diálogos.

5- CONTEÚDO:

Concepções teóricas e metodologias do ensino da arte na educação infantil e no ensino fundamental séries iniciais. A criança e a arte. Grafismo. Estágio de desenvolvimento escultórico. A fantasia e a imaginação. Arte e Ludicidade. Alfabetização verbal e Visual. O esteriótipos e o desenho. Currículo.

6- METODOLOGIA:

Os conteúdos deverão ser aplicados de forma teórico-práticos, oportunizando o diálogo e as vivências pedagógicas e artísticas. Elaborar exercícios e atividades que impliquem em trocas, comparações, reflexões, experimentações e observações para o conhecimento das artes e sua aplicação na sociedade. Promoção de debates, seminários, pesquisas, desenho, pintura, leitura, dramatização, exposição de trabalhos, etc. Visita a exposições e galerias. Produção de textos.

7- AVALIAÇÃO A avaliação será trabalhada como processo que envolve a participação. Critérios de Avaliação: Estes critérios podem ser analisados e observados, através de textos, exercícios práticos e teóricos, pesquisas, seminários, produção de textos entre outros.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANAIS – I SEMINÁRIO: A educação Infantil e o Ensino Aprendizagem da Arte. Joinville-SC: UNIVILLE, 2000.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual.** Uma psicologia da Visão Criadora. São Paulo: Pioneira, 1995.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do Currículo por projetos de trabalho.** O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil.** São Paulo: Cultrix, 1974.

PILLAR, Analice & VIEIRA, Denyse. **O Vídeo e a Metodologia Triangular.** Porto Alegre: Iochpe, 1991.

POZENATTO, Kenia. **Introdução à História da Arte.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

PROENÇA, Graça. **Descobrimos a História da Arte.** São Paulo: Ática, 2005.

SCHLICHTA, Consuelo A.B. D. e outros. **Educação Artística; Pré a 4ª série: Livro do Professor.** Curitiba: Módulo, 1996.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** Organizadora. São PAULO: Espaço Pedagógico, 1996.

ANEXO D - Plano de ensino anual 1ª. e 2ª. série Rede Estadual (Professor E)**ANEXO D – Plano de ensino anual 1ª e 2ª série rede estadual (Professor E)**

· ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR PEDRO DA RÉ
PROFESSORA: CARMEN REGINA TRAMONTIN PÉRICO
DISCIPLINA: ARTES
SÉRIES: PRIMEIRA/SEGUNDA
PLANO CURRICULAR ANUAL

Objetivo Geral

Desenvolver a sensibilidade, a imaginação e percepção de diversas obras, tanto ao realizar produções artísticas, teatros, músicas e danças quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas de diferentes culturas, contextualizando e ampliando seus conhecimentos.

Justificativa

Este material fornece subsídios para que possa trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas.

Também favorece o aluno a conhecer a dimensão do sonho, das formas, linhas, cores, luzes, planos, texturas, movimentos de diversas obras de arte, relacionando com o seu dia-a-dia e a sua realidade de vida.

Objetivo Específico para a 1ª. Série - 1º. Bimestre

Desenvolver a coordenação motora;
Conhecer os tipos de linha;
Diferenciar os tipos de textura;
Conhecer artistas plásticos como: Tarsila do Amaral
Vincent Van Gogh

Conteúdos

Linhas retas: Horizontal
Vertical
Inclinada

Texturas: Lisa
Rugosa
Arenosa

Artistas: Tarsila do Amaral
Vincent Van Gogh

Leitura de imagem: Vaso de Girassóis

Fazer artístico: Recorte e colagem das flores com papel colorido;

ANEXO D - Plano de ensino anual 1ª. e 2ª. séries Rede Estadual (Professor E)

Linhas quebradas e onduladas;
Pontilhismo;
Coordenação motora.

Estratégias:

Recorte e Colagens;
Desenho de observação; e
Trabalhos com diversos materiais (sucata).

Objetivos específicos para a 2ª. Série – 1º. Bimestre.

Introduzir as cores primárias: Vermelho
Azul e
Amarelo.

Identificar as cores secundárias: Verde
Laranja e
Roxo.

Reconhecer as formas geométricas: triângulo, retângulo, círculo e quadrado.
Introduzir figura e fundo através de colagem.

Conteúdo:

Cores primárias, secundárias e formas geométricas.

Estratégias:

Desenho com cores primárias com lápis de cor;
Colagem com papel colorido, em cores secundárias;
Colagem com figuras de revistas formando figura e fundo.

Avaliação:

Interesse, participação, criatividade.

Objetivos específicos para o 2º. Bimestre

Levar a criança a desenvolver a imaginação e a criatividade para a expressão plástica, assim como habilidade manual.
Introduzir as noções de espaço, forma e tamanho.
Levar a criança a desenvolver o gosto pela técnica de colorir.

Conteúdo:

ANEXO D - Plano de ensino anual 1ª. e 2ª. séries Rede Estadual (Professor E)

Releitura da obra Abaporu de Tarsila do Amaral.

Objetivos Específicos para o 2º. Bimestre

Introduzir as cores através da obra “O Gato” de Aldemir Martins;
Identificar as formas geométricas através da obra “São Paulo” de Tarsila do Amaral;
Reconhecer o futebol de Cândido Portinari com a vivência das crianças.

Conteúdo:

“O Gato” - Aldemir Martins;
Obra “São Paulo” - Tarsila do Amaral;
“Futebol” - Cândido Portinari.

Estratégia:

Recorte e colagem, desenhos usando lápis de cor e giz de cera.

Objetivos Específicos para o 3º. Bimestre

Identificar: linha, cor, textura nas obras de artes trabalhadas;
Identificar o folclore brasileiro através das obras de Alfredo Volpi.

Conteúdos:

Movimentos: Verticais e horizontais;
Folclore;
Alfredo Volpi “Bandeirinhas”.

Estratégia:

Recortes e colagens
Trabalhos com materiais diversos (sucata).

Objetivos Específicos para o 4º. Bimestre

Introduzir as cores quentes e as cores frias;
Reconhecer os tipos de linhas: quebradas e onduladas;
Introduzir o Pontilhismo através das obras de Georges Seurat;
Desenvolver a coordenação motora.

Conteúdo:

Cores quentes e frias;

ANEXO E – Plano de ensino anual 3ª série Rede Estadual (Professor D)

3ª série

ano todo

- * Valores
- * importância do nome

projetos - coleção * trânsito
 * apresentação dos materiais * ecologia 1º bimestre

- * Capa do caderno * aplicando técnicas
- * reaproveitamento materiais ^{produção}

* Direitos e deveres do aluno em arte

2º bimestre

- * Linhas
 - * tipos
 - * composição
 - * posição
 - * regra
 - * natureza
 - * ângulos

* brincando com cordas

- * Paul Klee
 - * vida * obras
 - * gênio * produção
 - * leitura

* Expressão fisionômica

* colagem cômica

ANEXO E – Plano de ensino anual 4ª. série Rede Estadual (Professor D)

4ª série

* ano todo

* Valores

* importância do nome

projetos * ideário * trânsito
* ecologia

* 1º bimestre

* Apresentação dos materiais

* Capa do caderno * aplicando técnicas (produção)

* reaproveitamento materiais

* Direitos e deveres dos alunos em arte (regras)

* 2º bimestre

* Cores * primárias * secundárias
* tonalidades * frias * quentes

* Arte Cataunense * pintores

* Pintura Nair * Terúlia dos Santos
* vida e obras
* produção * sucatas

ANEXO E - Plano de ensino anual 4ª série Rede Estadual (Professor D)

3º bimestre

- * Semana de 22 (modernismo)
- * Tarsila do Amaral
- * Vida e obras
- * Obaporu (estações do ano)

4º bimestre

- * História em quadrinhos
- * Maurício de Souza
- * Personagens (quadrinhos) (Leonardo da Vinci)
- * Teatro de dedo (Mônica Lima)

ANEXO F - Conteúdos de arte no Ensino Fundamental da PCSC 1998

<p>- Ilustrações</p> <p>- Cartazes</p> <p>- Placas</p> <p>Contextualização</p> <p>- Ênfase às obras figurativas do modernismo brasileiro.</p> <p>- Distinção de gêneros artísticos: paisagem, marinha, natureza morta e figura humana.</p> <p>Produção Artística</p> <p>A partir da produção infantil, do objeto artístico e de imagens diversas (TV, propaganda, revistas, jornais, objetos cotidianos, livros, computação gráfica, cinema, etc.)</p> <p>- Desenhar, pintar, recortar, modelar e construir objetos</p> <p>- Refletir sobre os espaços através de performances, montagens de instalações e exercícios corporais</p> <p>- Criar e recriar histórias a partir de livros, textos, imagens diversas, expressando-as visualmente (desenho, pintura, recorte/colagem, escultura, o verbal e o corporal)</p>	<p>Para que os conteúdos trabalhados durante a leitura auditiva e a história da música possam ser projetados, é necessário que a criança os utilize de forma ativa, criando com eles novas realidades dentro de seu próprio contexto pessoal e cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cantando; - dançando; - percutindo; - sonorizando situações, fatos, imagens; - declamando; - reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações rítmicas, reproduzindo estruturas melódicas.
<p style="text-align: center;">Música</p> <p>Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> - som - silêncio - ruído (poluição sonora) - fontes sonoras: naturais e culturais - movimentos sonoros: localização, direção e distância - qualidades sonoras: duração: som longo, som curto; - intensidade: som fraco, som forte; - altura: som grave, som agudo; - timbre: a textura do som – sons dos objetos, vozes, sons naturais, sons culturais; - ritmo: orgânico (natural) e cultural (provocado); - andamentos rítmicos: rápido, médio, lento. 	<p>Teatro</p> <p>Atividade centrada nos aspectos lúdicos do teatro</p> <p>Jogo</p> <p>Desenvolvimento da funcionalidade. Contar histórias. Trabalho coletivo.</p> <p>- Estruturação de jogos a partir de desempenho de tarefas que propiciem o contato com a linguagem teatral. Esses jogos não devem buscar a estruturação de cenas teatrais, mas sim permitir que as crianças desenvolvam práticas criativas grupais, com o fim de contar histórias e investigar temas de seu interesse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproximação para se trabalhar as linguagens teatrais: - uso do espaço (transformação do espaço cotidiano em espaço teatral); - o corpo e o gesto; - a voz. <p>Contar Histórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representação de narrativas do próprio grupo - Utilização de objetos cotidianos na narrativa - Utilização do corpo e da voz. <p>Nesta fase da Educação Infantil, é importante trabalhar a seguinte noção: o corpo no espaço criando potencial de teatralidade.</p>
<p>Leitura Auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através de atividades que promovam a percepção, identificação e apreciação; - ouvindo conscientemente; - pesquisando auditivamente; - movimentando-se corporalmente; - desenhando; - pintando; - representando; - contextualizando. <p>Contextualização</p> <p>Tendo-se claro que nessa idade a criança encontra-se na fase sincrética, ainda sem condições de fazer uma leitura musical que diferencie claramente os vários elementos de composição, e que ainda não apresenta condições de estruturar uma cronologia de longo alcance, e conscientes da necessidade de respeitar o seu sistema defensivo natural, sugere-se trabalhar com:</p>	<p>ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Os conteúdos abaixo relacionados são básicos para que o aluno possa descrever, analisar e interpretar o objeto artístico.</p> <p>É fundamental, nesta fase escolar, buscar e saber organizar informações sobre as artes através do contato com artistas, com documentos, com acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, CDs, propaganda, concertos musicais, teatro, etc.) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas, etc.), reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Assim, é importante a ampliação das leituras estéticas nas diferentes linguagens para que o aluno possa melhor compreender o seu tempo, a sua história e a sua cultura.</p>

Desta forma, os conteúdos não devem ser ensinados isoladamente, mas sempre dentro de um contexto histórico-cultural, no qual o objeto artístico, a mídia e a produção do aluno através de práticas criativas (utilizando-se das linguagens visual, musical e cênicas) devem ser pontos de partida para a ação pedagógica.

Artes Visuais

- **Leitura e Representação das Formas e do Espaço**
- Elementos visuais: ponto, linha, cor, luz e volume
- Ponto: densidade, localização e representação
- Linha: direção, extensão, modulação, criação de planos e volumes
- Cor: primária, secundária, terciária, complementar, análoga, quente e fria
- Escala: monocromática e policromática
- Luz: contraste, claro/escuro e sombra
- Luminosidade cromática
- Volume: dimensões e profundidade
- Profundidade: sobreposição, justaposição, diminuição dos elementos e perspectiva
- Profundidade com cor: modelado, modulado e cores em chapa
- Textura: natural, artificial, própria, produzida, condensação e rarefação
- Proporção: altura, largura e profundidade
- Posição da forma no espaço: horizontal, vertical e diagonal
- Formas: bidimensionais e tridimensionais
- Planos: sobreposição, justaposição, diminuição dos elementos e perspectiva
- Planos básicos: figura e fundo
- Tempo: movimento (estático, dinâmico), seqüência, repetição e alternância
- Direção: esquerda/direita, para frente e para trás
- Ritmo: calmo, lento e nervoso
- Movimento: vertical, horizontal, inclinado, circular, extensão, contração e alteração
- Situação: perto, longe, acima, abaixo, interior e exterior
- Semelhanças e diferenças das formas
- Pontos de vista: frontal, de perfil e de topo
- Distância: longe, perto, em cima e embaixo
- Articulação das partes com o todo
- Equilíbrio, tensão e unidade
- Simetria e assimetria
- Harmonia
- Definição e estilização
- Estudo das formas geométricas e orgânicas

Leitura e Representação de Imagens

- Ilustração
- Caraz e reprodução
- Outdoor
- História em quadrinhos
- Objeto artístico
- TV, vídeo e computação gráfica
- Imagem: descrição
- Análise formal
- Interpretação: é o momento mais rico da leitura e deve ser bastante explorado. Utilizar mais de um tipo de abordagem de leitura, fazendo articulação com o contexto cultural do aluno.
- Conteúdo do objeto artístico: objetivo, subjetivo, estilístico e social

Contextualização

- Obras de arte catarinense: figurativas e não-figurativas, privilegiando a arte local
- Obras de arte brasileira: geométrica e informal (dando ênfase a arte moderna e contemporânea)
- Arte brasileira: Indígena, Barroco, Rococó, Neoclássico e Moderna
- Estilos dentro da corrente estilística naturalista: pré-história e impressionismo
- Estilos dentro da corrente estilística idealista: grego, renascimento e neoclássico
- Estilos dentro da corrente estilística expressionista: helenismo, barroco, romântico e expressionismo (figurativo e abstrato)

Arte Moderna

- Arte Contemporânea

Produção Artística

- Elaborar e reelaborar de várias maneiras os objetos do cotidiano.
- Representar e imaginar, de várias formas, os espaços.
- Gêneros artísticos: paisagens, natureza morta e figuras humanas.
- Representar textos escritos e verbais através da expressão plástica.
- Criar e reelaborar histórias, representando-as plasticamente.
- Criar e reelaborar, plasticamente, histórias escritas, verbais e temas.
- Desenho de observação, de imaginação e de memória
- Reelaboração de imagens, através da produção artística, alterando aparência, significado dos objetos, dos espaços e de temas
- Criação e produção artística de estruturas bidimensionais e tridimensionais
- Transposição gráfica do cotidiano e do imaginário
- Desenho de observação
- Composição: projetos a partir de temas, imagens, propagandas, idéias fantásticas e objeto artístico
- Instalações e Performances

Música

Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço

- Som
- Silêncio
- Ruído (poluição sonora)
- Fontes Sonoras: localização, direção, distância
- Qualidades Sonoras: duração, intensidade, altura e timbre
- Duração: longo, médio e fraco
- Altura: grave, médio e agudo
- Timbre: textura dos sons naturais orgânicos e provocados, de sons culturais, de objetos
- Voz: timbre, altura, respiração, dicção
- Andamentos rítmicos: rápido, médio e lento
- Organologia: timbre dos instrumentos.
- Organologia: instrumentos de percussão, de corda, de sopro e eletrônico.
- Instrumentos de percussão: de sons determinados e de sons indeterminados
- Instrumentos de cordas: friccionadas, dedilhadas e de teclado
- Instrumentos de sopro: mecânico e humano
- Instrumentos elétricos
- Música: vocal, instrumental e mista
- Música vocal: voz (afinação), letra musical
- Gêneros musicais: popular, folclórico e erudito
- Notação musical: valores de notas musicais (sons e silêncios)
- Partitura: pauta, clave de sol, distribuição das notas musicais
- Ritmo: orgânico (natural), cultural (provocado)
- Ritmo: andamento (rápido, médio, lento), pulsação (tempo forte, médio e fraco)

- Ritmo musical: ritmo, compasso, andamento
- Elementos da música: ritmo, melodia e harmonia.

Ritmo Musical

- Ritmo, compasso e andamento
- Compasso: binário (dois tempos), ternário (três tempos), quaternário (quatro tempos), pulsação (fonte, fraco)
- Andamento: lento, médio e rápido
- Lento: grave, largo, larghetto, adágio e lento
- Médio: andante, moderato e animato
- Rápido: allegro, vivace, presto e prestíssimo
- Alterações rítmicas

Melodia

- Voz: tessitura (classificação da voz)
- Notação da música: valores das notas musicais e das pausas (sons e silêncios)
- Partitura: pausa, clave de sol, fá e dó distribuição das notas musicais e das pausas
- Ponto de aumento
- Ligadura

Harmonia

- Acordes de dó, ré, mi, fá, sol, lá e si
- Música: vocal, instrumental e mista
- Letra musical
- Gêneros musicais: popular, folclórico, erudito (religioso, popular), sacra
- Formas musicais populares brasileiras: sextaneira, marcha (hinos musicais), samba, samba-enredo, choro, capira, vaneção, frevo, tropicalismo, sarabá-cunção, bossa-nova, rock e funk
- Formas musicais folclóricas: cantigas de roda, de ninar, comemorativas, festivas, religiosas, para dançar e para exaltar personalidade
- Formas musicais eruditas: polca, valsa, sonata, sinfonia, ópera e contemporânea
- Conjuntos musicais: vocal, instrumental e misto
- Vocal: dupla, quarteto, coral
- Instrumental: fanfara, banda militar, orquestra de câmara, orquestra sinfônica
- Misto: orquestra popular, orquestra e coral
- A música e suas utilizações: sonoplastia, fundo musical, propaganda, terapia, poluição, entretenimento

Leitura Auditiva

- Pode ser realizada a partir de atividades que promovam a percepção, a identificação e a apreciação:
- Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências
- Ouvindo e identificando diferentes gêneros e formas musicais
- Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades
- Dançando
- Desenhando
- Pintando
- Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos
- Contextualizando as músicas ouvidas.
- Analisando músicas conforme sua utilização
- Lendo partituras
- Criando partituras
- Escrevendo música com a notação tradicional

Contextualização

- Música popular catariense, brasileira e mundial
- Música folclórica catariense brasileira mundial
- Música erudita catariense, brasileira e mundial (medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, contemporânea)

Produção Sonora

- Cantando
- Percutindo
- Dançando
- Sonorizando situações, fatos, imagens, representações gráficas e partituras
- Improvisando
- Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e melódico)
- Declamando
- Produzindo e reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações e andamentos rítmicos e diferentes compassos
- Representando graficamente os sons
- Reproduzindo as representações gráficas de sonorizações
- Dialogando rítmicamente e melódicamente
- Cantando e tocando com partitura (caso o professor tenha domínio de um instrumento musical específico que possa ser ensinado ao aluno)

Teatro

- Jogo Teatral (aspectos lúdicos e estruturas narrativas)
- Estruturação de grupo (noção do papel do aluno na tarefa grupal)
- Uso do espaço.
- Construção do espaço da ficção.
- Gestualidade
- Narrativa
- Voz
- Jogos de atenção e observação
- Improvisação
- Jogos de improvisação nos quais aparecem regras. Busca da solução de problemas. Estabelecimento de foco de atenção.
- Exploração da expressividade a partir de estímulos vinculados ao universo das relações sociais e afetivas dos alunos.

Produção de estruturas narrativas.

- Improvisações livres com o fim de elaborar estruturas dramáticas
- Improvisações sugeridas sobre textos com o fim de desenvolver personagens
- A improvisação estará centrada na produção de estruturas narrativas. O aluno deverá ser estimulado a criar cenas a partir de estímulos diversificados, mas que estejam vinculadas com seu universo de relações sociais e afetivas. O objetivo dessas atividades será o de propiciar ao aluno que organize estruturas narrativas teatrais. Como passo posterior, se buscará o desenvolvimento de personagens.

Contar Histórias

- Representação de histórias a partir de narrativas do próprio grupo.
- Utilização de objetos cotidianos
- Utilização do corpo e da voz
- Manipulação e animação de objetos (diversos tipos de bonecos e reutilização de sucata).
- É importante trabalhar as seguintes noções:
- O corpo no espaço criando potencial teatral.

Música

- . **Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço**
 - Som, silêncio, ruído
 - Fonte sonora: natural e cultural
 - Qualidades sonoras: duração, intensidade, altura, timbre
 - Música: melodia, ritmo, harmonia
 - Voz
 - Notação musical
 - Organologia
 - Gêneros musicais
 - Formas musicais
 - Conjuntos musicais
 - A música e sua utilização
- . **Leitura Auditiva**
 - Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências
 - Ouvindo e identificando músicas de diferentes gêneros e formas musicais
 - Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades
 - Dançando
 - Desenhando
 - Pintando
 - Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos
 - Contextualizando as músicas ouvidas
 - Analisando músicas conforme sua utilização
 - Lendo partituras
 - Criando partituras
 - Escrevendo música com a notação tradicional
- . **Contextualização**
 - Música popular mundial atual
 - Música folclórica mundial
 - Música erudita mundial
 - Música contemporânea: técnicas seriais, eletrônica e aleatória
- . **Produção Sonora**
 - Cantando
 - Percutindo
 - Sonorizando situações, fatos e imagens
 - Representações gráficas, partituras
 - Improvisando
 - Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e melódico)
 - Dialogando rítmica e melodicamente
 - Declamando
 - Produzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversos andamentos rítmicos e diferentes compassos
 - Sonorizando as representações gráficas de sons
 - Cantando e tocando com partitura

Teatro

No decorrer do ensino médio é interessante desenvolver uma prática centrada na assistência a espetáculos teatrais com um aprofundamento da crítica. Esta abordagem deve dar-se fundamentada por um

panorama da história do teatro universal que forneça um marco referencial. Esta proposição não se deve opor à possibilidade do desenvolvimento de um trabalho centrado em práticas criativas, pois ambas são importantes no desenvolvimento do conteúdo cênico.

As dificuldades relacionadas com carga horária e espaço físico não devem ser justificativas para que o teatro seja desprezado enquanto conteúdo programático para o ensino médio, pois o universo cultural dos alunos está repleto de experiências cênicas com as quais estes se relacionarão quotidianamente e isso, certamente, possibilitará situações de interação entre a prática escolar e a vida social dos alunos.

. Tópicos sobre Teatro Universal

- Origens do teatro enquanto fenômeno cerimonial
- Teatro Grego. Gêneros dramáticos (drama satírico, tragédia e comédia)
- Teatro Medieval. Mistérios e Milagres
- Teatro Renascentista: a Comédia Dell'Arte; o Teatro Elizabetano (Shakespeare)
- Teatro Naturalista e primeiras oposições (Zola, Ibsen, Stanislasvski e Alfred Jarry)
- Século XX: o teatro político de Bertold Brecht; o teatro do absurdo

. Tópicos sobre o Teatro Brasileiro

- Os jesuítas e o teatro didático
- O teatro de revista e o gênero cinematográfico
- A modernização do teatro brasileiro: o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC).
- Os anos 60 e o teatro de contestação (Teatro de Arena, Opinião e Oficina).
- O teatro e o gênero televisivo.

. Tópicos a serem trabalhados a partir da Assistência a Espetáculos Teatrais

- Gênero dramabúrgico
- Análise das linguagens cênicas (espaço cênico, gestualidade, voz, etc.)
- Intertextualidade (cruzamento do texto teatral com outros textos tais como literários, cinematográficos, televisivos, etc.)

. Tópicos a serem trabalhados a partir de Processos da Representação Teatral

- O ensaio:
 - leitura ativa do texto dramático (prática de ensaio que supõe discutir o texto e suas exigências durante o ato de ensaiá-lo);
 - construção de personagens;
 - experimentação das diferentes linguagens (corporal, vocal, espacial, musical, etc) com vistas à prática de montagem teatral.

. A Representação

- Articulação e funcionamento das diferentes linguagens teatrais (espaço cenográfico, som, figurino, luz, corporalidade, interpretação, etc.)

. A Crítica

- Avaliação do processo de criação, do funcionamento da equipe de trabalho e da produção.
- Práticas de apreciação e crítica de espetáculos cênicos
- Noções detalhadas das tarefas constituintes

Analisando o funcionamento das linguagens do espetáculo e procurando compreendê-las como parte de uma estrutura articulada, ainda que nem sempre se apresentem de forma simultânea, podemos desarmar o texto espetacular e voltar a armá-lo, eliciando suas significações. Este procedimento não deverá ser levado a cabo se não estiver sustentado por uma abordagem que contextualize histórica e socialmente o objeto artístico em questão.

Assim, é fundamental que o professor desenvolva o trabalho de leitura do texto espetacular teatral como uma prática cujo foco não seja a busca de valorações segundo escalas de valores, mas sim, que esta prática analítica esteja direcionada pela preocupação de desvendar sentidos e de descobrir pontos de vinculação entre o espetáculo e a vida social.

AVALIÇÃO

Artes Visuais
No percurso do ensino das artes visuais, espera-se que os alunos na interação com o professor se apropriem dos conhecimentos artísticos, técnicos e científicos, frente à produção da humanidade e a sua própria, bem como no contato com o patrimônio artístico.
É importante esclarecer que os critérios aqui definidos partem do entendimento que a avaliação na perspectiva desta proposta, considera todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (alunos, professores, pais, enfim, toda a comunidade escolar).

- Criar formas artísticas, demonstrando algum tipo de capacidade e habilidade.
-Estabelecer relações com o trabalho de arte, produzido por si e por outras pessoas, sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero.
-Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades.
-Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte através das próprias emoções, reflexões e conhecimentos.
-Valorizar as fontes de documentação, preservação e acesso da produção artística. (PCN, 1997: 53 e 54)

Música

Para que seja efetuada uma avaliação abrangente, o professor deverá estar atento a todos os tópicos que compreendem o processo da aprendizagem que estão sendo sugeridos nesta proposta, observando, ainda, que a avaliação deverá levar em conta o processo e não apenas a produção final.
É de fundamental importância que não apenas o professor, mas o aluno e o grupo avaliem a aquisição e a manipulação dos novos conhecimentos levando em conta alguns critérios:

- identificar e compreender os vários códigos contidos dentro do som e da música;
- utilizar esses códigos de forma que os mesmos possam ser meio de comunicação e expressão de suas idéias, sentimentos e emoções;
- analisar e relacionar a música como sendo o produto gerado dentro de um determinado contexto histórico-cultural.

Teatro

O primeiro parâmetro a ser avaliado é o desenvolvimento de uma compreensão da linguagem teatral, isto é, verificar se no processo ensino-aprendizagem houve uma ampla visão do funcionamento da produção teatral e relações entre espaço, corpo, voz e a prática de contar histórias dos envolvidos no processo. Também é fundamental desenvolver a percepção dos elementos sociais das práticas teatrais, seja no processo de criação seja no momento da representação. Por último, é necessário considerar a capacidade de realizar uma leitura crítica, no processo de criação e nos espetáculos a que assiste.

BIBLIOGRAFIA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Proposta Curricular- uma contribuição da escola pública do pré-escola, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Imprensa Oficial 1991.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9394, 1996.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997.
ENSINO DA ARTE
X BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.
A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.
Recorte e Colagem. São Paulo: Cortez, 1989.
Arte-Educação: Conflitos e Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988.
História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.
Teoria e Prática na Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1995
BUORO, Anamélia B. O Olhar em Construção. São Paulo: Cortez, 1996.

BRONOWSKI, Jacob. Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
CAMARGO, Luís (org.). Arte-Educação: da Pré-Escola à universidade. São Paulo: Nobel, 1989.
CAVALCANTI, Zélia. Arte na Sala de Aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
FERRAZ, Maria H e FUSARI, M. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.
GARDNER, Howard. A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
LEITE, M. Dinâmica Evolutiva do Processo Criativo. In: VIRGOLIM, Angela M. e ALENCAR, Eunice S. M. L. (organizadoras). Criatividade: Expressão e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1976.
MARTINS, Miriam Celeste. Aprendiz da Arte, trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
MEREDIEU, Florence de. O Desenho Infantil. Trad. Álvaro Lorenzini e Sandra M.Nirini. São Paulo: Cultrix, 1974.
PESSI, Maria Cristina. Questionando a Livre Expressão. Florianópolis: FCC, 1990.
PILLAR, Anacláudia D. Desenho e Construção de Conhecimento da Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
Desenho e Escrita como Sistemas de Representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
Federal do Rio Grande do Sul/Fundação Iochpe, 1992.
PIMENTEL, Lúcia G. Som. Gesto. Forma e Cor. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.
RIBLY, Lúcia H. Atividades de Artes Plásticas na Escola. São Paulo: Pioneira, 1993.
STERN, Arno. Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças. Lisboa: Horizonte, 1992.
LIVROS PARADIDÁTICOS
AMADO, Jorge. O Capeta Carybé. São Paulo: Berliandis & Verrecchia, 1986. [Coleção Arte Para Criança].
Björk, Christina. Linda no Jardim de Monet. Tradução: Ana Maria Machado. São Paulo, 1992.
CARPI, Pinh. La Isla de Los Cuadrados Mágicos. Barcelona: Edhasa, 1980.
CKELETJWATT, Lucy. Meu Primeiro Livro de Arte. Grandes Obras, Primeiras Palavras. São Paulo: Manole, 1994.
FIGUEIREDO, Lenina. A História da Arte para Crianças. São Paulo: Pioneira, 1987.
GANDINI, Giovanni. El Pito de Polenta. Barcelona: Edhasa, 1991.
GIRARD, Sylvie. A Arte de Leonard. São Paulo: Schwarcz, 1996. [Cia das Letras]
HELLARD, Susan. Michelangelo. São Paulo: Callis, 1995. [Coleção Crianças Famosas]
LIMA, Célia. O Trabalho dos Escultores. São Paulo: Melhoramentos, 1995. [Coleção As Origens do Saber].
MANGÉ, Marilyn. Arte Brasileira para Crianças. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
MASSOLA, Doroti. Cerâmica, uma história feita à mão. São Paulo: Ática, 1994. [Coleção Um Passo à Frente].
MOTLAERTI, Anna. As Memórias de Morgana. São Paulo: Cia das Letras, 1996. [Coleção R4-Tm-Bum]
ORTHOFF, Sylvia. Tem Cachoito no salame. Brincando com Paulo Uccello e sua pintura. São Paulo: FTD, 1996. [Coleção Boa História Nisso].
ROCHA, Ruth. O Livro do Lápis. São Paulo: Melhoramentos, 1992. [Coleção O Homem e a Comunicação].
VENEZIA, Mike. Paul Klee. Trad. Valerim Reboças: São Paulo: Moderna, 1996.
VIANA, Viviana de A. PICASSO. São Paulo: Paulinas MAC, 1992.

ARTES VISUAIS

HISTÓRIA DA ARTE
ABRAMO, Radha e outros. Do Modernismo à Bienal. São Paulo: MAM, 1982.
AYALA, Waldir. Marinho de Haro, Rio de Janeiro: Léo Christiano, 1986.
AMARAL, Aracy. Arte Para Que? A preocupação social na Arte Brasileira 1930-1970. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1987.
ARGAN, Giulio. Arte Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1972.
BARDI, Pietro Maria. Pequena História da Arte. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
BARR JR Alfred H. Introdução à Pintura Moderna. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
BATISTA, Maria Rosset. Novas Propostas do Período entre Guerras, Modernismo à Bienal. MAN-SP, 1982.
BELUZZO, Ana Maria de Moraes. Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Memorial: UNESP, 1990.
BRILL, Alice. Mário Zanini e seu tempo. São Paulo: Perspectiva, 1984.
Samson Flexor do Figurativismo ao Abstracionismo. São Paulo: EDUSP: MWM Motores, 1990.
BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo: Vértice e Ruptura do Projeto Construtivo Brasileiro. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

- SILVA, Ezequiel T. da Silva. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para Uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.
- RICHARD, André. *A Crítica de Arte*. Trad. M^o Salete Bento Cicaroni. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- TREVISAN, Arimindo. *Como Aprender a Arte*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- VENTURI, Lionello. *Para Compreender a Pintura de Giotto a Chagall*. Lisboa: Estudos Cor, 1968.
- WOODFORD, Susan. *Arte de Ver a Arte*. Trad. Álvaro Carvalho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- ESTÉTICA E TEORIA DA ARTE**
- BAYER, Raymond. *História da Estética*. Lisboa: Estampa, 1979.
- ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- BENSE, M. *Pequena Estética*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, in *Os Pensadores*. Vol. XLVIII. 550. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- CANCLINI, Néstor García. *A Socialização da Arte*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- _____. *A Produção Simbólica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- COCHRELL, João José. *Iniciação Estética*. Mem Martins: Europa-América, s/d.
- DUFRENNE, Mikkel. *A Estética e as Ciências da Arte*. Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand, 1976.
- ECO, Umberto. *A Definição da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- FERRY, Luc. *Homos Aesthicos: A Invenção do Costo na Era Democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- HADJINICOLAOU, Nicos. *História da Arte e Movimentos Sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- HIEGEL, Estética - O Belo Artístico ou o Ideal. 3^o. Lisboa: Guimarães Ed. 1983.
- HUYGHE, René. *Sentido e Destino da Arte*. Lisboa: Edições 70, 1986. Vol. I e II.
- LEHRNER, Scheita. *Arte e Seu Tempo*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da cultura de massa*. 4^o ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LUKACS, Georg. *Introdução a uma Estética Marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARCUSE, H. *A Dimensão Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- MUKAROVSKY, J. *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*. Lisboa: Ed. Estampa, 1981.
- NOVAES, Adauto (org.). *Arte e pensamento*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- OSBORNE, H. *Estética e Teoria da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- OSTROWER, Fryja. *Acenos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campous, 1990.
- PANOFSKY, Erwin. *Idéia: A Evolução do Conceito de Belo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *Significado nas Artes Visuais*. 2^o ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Estética - Teoria da Formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Estética - Teoria da Formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FINA, Álvaro. *O Belo como Categoria Estética*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- QUINTAS, Afonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SANTABELLA, Lúcia. *Estética de Platão e Petre*. São Paulo: Experimento, 1994.
- SUASSUNA, A. *Iniciação à Estética*. Recife: Ed. Universidade-EPE, 1975.
- MÚSICA**
- MORAES, J. Jota de. *O que é música*. 7^o ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- HOWARD, Walter. *A música e a criança*. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- MIGNONE, Francisco. *Música*. Biblioteca Educação é Cultura. Rio de Janeiro: Bloch/FENAME, 1980.
- EMOURA, Ieda Camargo de, e outros. *Musicalizando crianças*. São Paulo: Ática S.A., 1989.
- CAUDURO, Vera Regina Pilla. *Iniciação musical na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta. *Estudos de psicopedagogia musical*. trad. Beatriz A. Cambrava. São Paulo: Summus, 1988.
- JANNIBELLI, Emilia D'Anniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidelor Ltda, 1971.
- BENNETT, Roy. *Uma breve História da Música*. Trad. Maria Teresa Resende Costa, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 4^o ed. 1992.
- PORCHER, Louis, organizador. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.
- LUQUELIN, Anne. *A Arte Contemporânea*. Trad. Joana Ferreira da Silva. Porto: Rés, s/d.
- HUP, H.B. *Teorias da Arte Moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SCHARALE, Fernando & GEIGER, Anna Bella. *Abstracionismo Geométrico e Informal: A Vanguarda Brasileira nos Anos Cinquentas*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
- DELHO, Teixeira. *Moderno e Pós-Moderno*. Porto Alegre: L&PM Ed., 1986.
- URAND-REVILLON, Jeanine e outros/. *Rodin: Esculturas*. Trad. Irene Patenot. Rio de Janeiro: MAM: São Paulo: PINACOTECA, 1985.
- ABROWSKI, Madalena. *Contrastes de Formas: Arte Geométrica Abstrata 1910 - 1980*. Trad. Clave. São Paulo: MASP, 1986.
- ALABELLA, Maria Luiza. *História da Arte e Estéticas: Da mímese à Abstração*. Rio de Janeiro: Elo, 1987.
- ARIAS, Agnaldo e outros. *Bienal Brasil Século XX*. São Paulo: Fundação Biennial, 1994.
- AVARETTO, Celso Formado. *A Invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: EDUSP-FAFESP, 1992.
- JISCO, Renato de. *História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Presença, 1988.
- OMBRICH, E. H. *História da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- ONÇALVES, Lisbeth Rebollo. *Aldo Bonadei: O percurso de um pintor*. São Paulo: Perspectiva: EDUSP-FAFESP, 1990.
- ULLAR, Ferreira. *Etapas da Arte Contemporânea*. São Paulo: Nobel, 1985.
- _____. e outros. *Lygia Clark*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.
- ONNER, Klaus. *Arte Contemporânea*. Colônia: Taschen, 1992.
- ANSON, H. W. *História da Arte*. Trad. J.A. Ferreira Almeida e M^o Manuela Rocheta Santos. 5^o ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. e JANSON, Anthony F. *Iniciação à História da Arte*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- 'ARL, Frédéric. *O Moderno e o Modernismo: A Soberania do Artesão 1885-1925*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- ERNER, Sheila. *A Arte e Seu Tempo*. São Paulo: Perspectiva: SEC, 1991.
- OBO, Huertas. *História Contemporânea das Artes Visuais*. Porto: Horizonte, s/d.
- ORENZ, Jandira. *A Obra Plástica de Ell Hell*. Florianópolis: FCC, 1985.
- AARTINS, Narciso. *Panorama da Arte Contemporânea*. Gráfica Ed. "C", 1986.
- IELLO, Cesar Luiz Pires de. *Breche: edição comemorativa*. São Paulo: Marcu d'Água, 1989.
- AILLIET, Maria Alice. *Lygia Clark: obra - trajeto*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- OSTERWALD, Tilman. *Pop Art*. Colônia: Taschen, 1994.
- 'ACOTE, Edvaldo e outros. *Linha, Cor e Forma - Aldemir Martins*. São Paulo: MWM Motores, 1985.
- 'ICON, Gaeton. *Pintura Moderna*. Trad. Gaetan Martins de Oliveira. Lisboa: Verbo, 1981.
- 'IMENTEL, Luis Odávio e outros. *Lygia Pape*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
- READ, Herbert. *História da Pintura Moderna*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Circulo do Livro, 1982.
- UCHTER, Hans. *Dada: Arte e Antiarte*. Trad. Marion Feischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SCHENBERG, Mairo. *Pensando a Arte*. São Paulo: Nova Stella, 1988.
- VENANCIO FILHO, Paulo. *Modernismo: Projeto Arte Brasileira*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.
- _____. *Anos 30/40: Projeto Arte Brasileira*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
- WALKER, Johan. *A Arte desde o POP*. Trad. Luiz Corrêa: Labor do Brasil, s/d.
- WOLFE, Tom. *Da Bauhaus ao Nosso Caos*. Trad. Lia Wyley. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.
- LEITURA DA IMAGEM E DA OBRA DE ARTE**
- ARGAN, Giulio Carlo. *A Arte e a Crítica de Arte*. 2^o ed. Lisboa: Estampa, 1993.
- AUMONT, J. A. *Imagem*. São Paulo: Papirus, 1993.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. Trad. M^o Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1989.
- BERGER, John. *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- DONDIS, Donis. *A Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- EPSTEIN, Isaac. *O signo*. 3^o ed. São Paulo: Ática, 1990.
- FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming human through art*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*. 3^o ed. São Paulo: Cortez, 1983. X
- RUGHE, René. *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- LAJULO, Maria. *Do Mundo da Leitura Para a Leitura de Mundo*. São Paulo: Ática, 1994. X
- OSBORNE, Harold. *A Apreciação da Arte*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- OSTROWER, Fryja. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campous, 1986. X
- PANOFSKY, Erwin. *Significado nas Artes Visuais*. Trad. M^o Clara F. Kneese e J. Günsburg. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PIGNATTARI, Décio. *Semiótica da Arte e da Arquitetura*. São Paulo: Cultrix, s/d.

TEATRO

- BOAL, Augusto. 200 Exercícios e Jogos. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.
- BOAL, Augusto. O Arco-íris do Desejo. São Paulo: 1994.
- CHACRA, Sandra. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- DUTRA, Dilza Délia. Teatro & Educação. Florianópolis: A Nação, 1973.
- KOUDÉLA, Ingrid. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LEENHART, Pierre. A criança e a Expressão Dramática. Lisboa: Ed. Estampa, 1974.
- SPO LIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- WEKWERTH, Manfred. Diálogos sobre a encenação. São Paulo: Hucitec, 1986.
- ARTAUD, Antonin. O Teatro e seu Duplo. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. A Arte Secreta do Ato (Dicionário de Antropologia Teatral). Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.
- BENTLEY, Eric. O Teatro Engajado. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- BENTLEY, Eric. A Experiência Viva do Teatro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BROOK, Peter. La puerta abierta. Barcelona: Alba, 1993.
- BROOK, Peter. O Espaço vazio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CACIAGLIA, Mario. Pequena História do Teatro no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1986.
- DUVIGNAUD, Jean. Sociologia del Teatro. México: Fondo de Cultura Económico, 1980.
- GARCIA, Silvana. Teatro da Militância. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- GARCIA, Silvana. As Trombetas de Jericó (Teatro das Vanguardas Históricas). São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 1997.
- GUINSBURG, J. Coelho Neto, J. Cardoso, R. Semiólogia do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- GUINSBURG, Jacó. Diálogos Sobre Teatro. São Paulo: EDUSP/Com Arte, 1992.
- KOUDÉLA, Ingrid. Brecht Um Jogo de Aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- MAGALDI, Sábato. Introdução ao Teatro. São Paulo, 1965.
- MAGALDI, Sábato. Panorama do Teatro Brasileiro. São Paulo: DIFEL, 1962.
- MHLASKI, Yan. O Teatro Sob Pressão: Uma Frente de Resistência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ROUBINE, Jean-Jacques. A Linguagem da Encenação Teatral (1880-1980). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- ROUBINE, Jean-Jacques. A Arte do Ato. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- VIEIRA, Cesar. Em Busca de um Teatro Popular. São Paulo: Grupo Educacional Equipe, 1977.
- WEKWERTH, Manfred. Teatro en la Educación. São Paulo: Hucitec, 1986.
- VEGA, Manfred. Diálogos sobre a encenação. São Paulo: Hucitec, 1986.

GRUPO DE TRABALHO

MARIA DE FÁTIMA LOPES GONZAGA - SED/DIRT
SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO - 5ª CRE e UNIVILLE

COLABORADORES

ANA DO CANTO PEREIRA - 1ª CRE
ÉDULA DA GRAÇA BELTRAMI - SED/GECAP
NEIVA STEINGER BATISTA - 7ª CRE
VALDEZIA PEREIRA - 2ª CRE

COORDENADORA

MARIA DE FÁTIMA LOPES GONZAGA - SED/DIRT

CONSULTORIA

ANDRÉ LUIZ ANTUNES NETTO CARREIRA - CEART/UEDESC
EVELISE MARIA VIEIRA DIETRICH - 5ª CRE
NADIA DE CARVALHO LAMAS - UNIVILLE

ANEXO G - Exposição das obras da pesquisadora (individual) 2000

ANEXO H – Exposição coletiva da pesquisadora 1998

ANEXO I – Exposição coletiva da pesquisadora 1999



ANEXO J – Atelier da pesquisadora 1999



ANEXO K - Viagem e estudos com alunos do Ensino Fundamental da pesquisadora com o artista plástico e escultor local (Willy Zumblick) em Tubarão – SC 1999



ANEXO L - Visita ao Atelier de Vera Sabino – artista plástica local e a pesquisadora em Florianópolis 1997



**ANEXO M - La Pietà d'Avignon, huile sur bois, entre 1455 et 1460. Autor Enguerrand
Quarton**



ANEXO N - Releitura fotográfica com os alunos do curso de arte-educao em 2001 da obra La Piet d'Avignon, huile sur bois, entre 1455 et 1460. Autor Enguerrand Quarton



Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
“Dissertação”
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.