



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE TEORIA E FUNDAMENTOS
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS
CURSO DE PEDAGOGIA

LARA MARIA DE MELO DIAS

CAMINHOS E CADÊNCIAS:
NAS INFINITUDES DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM ARTE

Brasília/DF

2018

LARA MARIA DE MELO DIAS

**CAMINHOS E CADÊNCIAS:
NAS INFINITUDES DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM ARTE**

Trabalho de conclusão de curso - TCC apresentado do curso de graduação da Universidade de Brasília, como parte de requisito para a obtenção do grau de graduanda em pedagogia, sob a orientação da professora Prof.^a Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho.

Brasília/DF

2018

LARA MARIA DE MELO DIAS

**CAMINHOS E CADÊNCIAS:
NAS INFINITUDES DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM ARTE**

Trabalho de conclusão de curso - TCC
apresentado do curso de graduação da
Universidade de Brasília, como parte de
requisito para a obtenção do grau de
graduanda em pedagogia, sob a orientação
da professora Prof.^a Dr.^a Cristina Massot
Madeira Coelho.

Defendida e aprovada em _____ de _____ de 2018

Banca examinadora formada pelas professoras:

Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho
Faculdade de Educação – UnB
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora Interna

Prof.^a MSc Patrícia Nunes de Kaiser
Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF
Examinadora Externa

Prof.^a MSc Débora Cristina Sales da Cruz Vieira
Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF
Examinadora Suplente

Dedico este trabalho a todas/todos educadoras/educadores como uma estratégia pedagógica para seus caminhos educacionais.

Agradeço aos estudantes colaboradores que foram fonte de inspiração para construção deste percurso de escrita pedagógica.

“Mas, na vida real, nunca seremos capazes, é claro, de registrar todas as imagens. Num momento qualquer, só conseguimos focalizar em um ponto com os nossos olhos, e tudo o mais nos parece um amálgama de formas desconexas”. (GOMBRICH, 2012, p. 517)

RESUMO

Caminhos e Cadências – Nas Infinitudes das Estratégias Pedagógicas em Arte é um trabalho que teve como alvo “compreender como se articulam estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso nos processos de aprender de estudantes com necessidades específicas”. Envolvendo a utilização de estratégias pedagógicas pelas professoras e professores e como isso se articula aos processos de aprender dos estudantes. Propõe-se uma investigação sobre como estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso podem ser exploradas não somente nas aulas de arte, mas também em todo o percurso educacional, como um caminho viável a situações de compensações com crianças com necessidades específicas. Especificadamente, investiga bibliografias referentes a documentos que validam o ensino de arte, juntamente com análise de bibliografias sobre as possibilidades de ensino com pessoas com necessidades específicas – Vigotski e pesquisa sobre ensino de arte em abordagens contemporâneas de se ensinar- Ana Mae Barbosa. Para isso, vivenciei em um espaço escolar as formas que ocorrem o ensino de arte, realizando a prática com estudantes com necessidades específicas. Metodologicamente o estudo constitui-se de um trabalho de pesquisa qualitativa relacionando com meu relato de experiência, sobre um caso com um grupo de estudantes de uma escola de anos finais do ensino fundamental do Distrito Federal da Secretaria de Educação do DF – SEE/DF. Na construção da pesquisa de campo foram utilizados como instrumentos facilitadores da pesquisa: atividades, imagens e exercícios. Os estudantes colaboradores deste trabalho são diagnosticados com necessidades específicas, apresentam Síndrome de Asperger – SA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade/ Altas Habilidades – TDAH/AH e Altas Habilidades/ Deficiência Intelectual – AH/DI. Como metodologia de análise foi feita a descrição explicativa de episódios vivenciados ao longo do percurso. O estudo conclui que uso de imagens participa de um processo que não possui uma ordem específica de trabalho pedagógico. O fazer, ler e contextualizar se ramificam em caminhos diversos que não se restringe apenas às aulas de ensino de arte. Consiste em possíveis circulações por todas as outras matérias da matriz curricular da etapa de ensino, em todas as etapas e modalidade do ensino na educação básica, pois pode ser considerada como uma estratégia singular de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Ensino de arte. Educação. Compensação. Mediação. Inclusão.

ABSTRACT

Paths and Cadences - In the Infinitudes of Pedagogical Strategies in art is a work that aimed to "understand how pedagogical strategies are articulated using imagery resources in the learning processes of students with specific needs". Involving the use of pedagogical strategies by teachers and teachers and how this is articulated to students' learning processes. It is proposed to investigate how imagery strategies can be explored not only in art classes, but also throughout the educational journey, as a viable path to compensation situations with children with specific needs. Specifically, it investigates bibliographies related to documents that validate art teaching, along with bibliographical analysis on the possibilities of teaching with people with specific needs - Vigotski and research on art teaching in contemporary approaches to teaching - Ana Mae Barbosa. For this, I lived in a school space the forms that occur the teaching of art, performing the practice with students with specific needs. Methodologically the study is a qualitative research work related to my experience report, about a case with a group of students from a school of final years of elementary education in the Federal District of the Department of Education of the DF – SEE-DF. In the construction of the field research were used as facilitators of the research: activities, images and exercises. The collaborating students of this work are diagnosed with specific needs, presenting Asperger Syndrome - SA, Attention Deficit Disorder with Hyperactivity / High Abilities - ADHD / AH and High Abilities / Intellectual Deficiency - AH / DI. As an analysis methodology, an explanatory description of the episodes experienced during the course was made. The study concludes that the use of images participates in a process that does not have a specific order of pedagogical work. Doing, reading, and contextualizing branch out in different ways that are not restricted to art teaching classes. It consists of possible circulations for all other subjects of the curricular matrix of the teaching stage, in all stages and modality of teaching in basic education, as it can be considered as a unique learning and development strategy.

Keywords: Art teaching. Education. Compensation. Mediation. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figuras 01: Claude Monet, Impressão, sol nascente, 1872, óleo sobre tela, 48 x 63 cm. Fonte: https://www.ebiografia.com/claude_monet/ | 34 |
| Figuras 02: Pierre-Auguste Renoir, Le Moulin de la Galette, 1876, óleo sobre tela, 131 x 175 cm. Fonte: https://www.wikiart.org/pt/pierre-auguste-renoir | 35 |
| Figuras 03: Edgar Degas, Ensaio de balé no palco, 1874, óleo sobre tela, 65 x 81 cm. Fonte: https://www.istanbulsanatevi.com/sanatcilar/soyadi-d/degas-edgar-germain-hilaire/edgar-degas-sahnedegenel-prova-228/ | 36 |
| Figuras 04, 05 e 06: Desenhos de observação preto e branco, colorido e detalhe- <i>Monet</i> | 42 |
| Figuras 07, 08 e 09: Desenhos de observação preto e branco, colorido e detalhe- <i>Renoir</i> | 42 |
| Figuras 10, 11 e 12: Desenhos de observação preto e branco, colorido e detalhe- <i>Degas</i> | 42 |
| Figura 13: Minhas impressões do Impressionismo- <i>Monet</i> | 47 |
| Figura 14: Minhas impressões do Impressionismo- <i>Renoir</i> | 48 |
| Figura 15: Minhas impressões do Impressionismo- <i>Degas</i> | 48 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------|
| AH | Altas Habilidades |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEF | Centro de Ensino Fundamental |
| CME-DF | Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DF | Distrito Federal |
| EAD | Educação à Distância |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEE – | Secretaria de Educação |
| SA | Síndrome de Asperger |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |

Sumário

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DEPOIMENTO AUTORREFLEXIVO | 11 |
| PARTIDA – INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 | 17 |
| CAMINHOS SINALIZADORES | 17 |
| 1.1 CAMINHO 1- CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL – CME/DF | 17 |
| 1.2 CAMINHO 2- PCNS- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS | 19 |
| 1.3 CAMINHO 3 - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC | 21 |
| 1.4 CAMINHO 4 – CME/DF COMO DOCUMENTO PARA O PERCURSO | 22 |
| CAPÍTULO 2 | 25 |
| CAMINHO REFERENCIAL | 25 |
| 2.1 CAMINHO HISTÓRICO CULTURAL | 25 |
| 2.2 CAMINHOS CRIATIVOS | 28 |
| CAPÍTULO 3 | 32 |
| CAMINHOS VIVIDOS | 32 |
| 3.1 CAMINHO PROCESSUAL – METODOLOGIA | 32 |
| 3.2 CAMINHO REALIZADO - ESCOLA | 33 |
| 3.3 CAMINHOS ACOMPANHADOS - ESTUDANTES | 33 |
| 3.4 CAMINHOS PROPOSTOS-TRILHAS | 37 |
| 3.5 CAMINHOS TRILHADOS- PERCORRENDO CAMINHOS | 38 |
| CAPÍTULO 4 | 41 |
| CAMINHOS REFLETIDOS – PROCESSOS E REGISTROS | 41 |
| 4.1 CAMINHOS DE MEMÓRIA, OBSERVAÇÃO E IMAGINAÇÃO | 41 |
| CHEGADA – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 52 |
| CAMINHO DE EXPECTATIVA | 55 |
| REFERÊNCIAS | 56 |
| APÊNDICE 1 | 59 |
| APÊNDICE 2 | 61 |
| APÊNDICE 3 | 64 |

DEPOIMENTO AUTORREFLEXIVO

Ao me deparar com a proposta de escrever um memorial da minha trajetória acadêmica, percebi quão envolvida a citar sobre as paisagens pedagógicas em minha prática e estudos. Fiquei a refletir sobre esse depoimento e a indagar sobre esse caminho, que se baseava em observar e representar esse trajeto de experiências, resistências e existência.

Tendo isso como base, permiti voltar a um tempo e me apropriar novamente de um nome, uma vez utilizado por mim, que se refere a caminhos e cadências, baseado nas minhas produções poéticas permeando sobre caminhos e decisões.

Relembrar estes escritos, vasculhar, redefinir, reelaborar, abrir a gaveta, puxar arquivos, ler e reler, me permitiu nesta poética relacionar minha prática atual como docente e discente, trazendo para essa reflexão as indecisões e escolhas que fazemos ao longo do nosso percurso como docente.

Permiti me avaliar e perceber o quanto tive que escolher mudar a rota, deixar para trás, reinventar, pois não sou mais a mesma, nem a educação, nem o estudante.

Desse modo, o tema de escrita para o trabalho de conclusão de curso transita por algumas questões anteriores à sua feitura. Isso em alguns pontos que remontam anos atrás e que permeiam minha construção pela aprendizagem, tema que se configura na área da criação de imagens e se estreita numa via única de caminhos que se cruzam.

Para isso, vejo como necessário relatar um pouco do meu desejo e interesse pelo ensino de arte, a qual se dá desde a minha infância, em que, tendo um pai que desenhava, incentivava-me à produção artística me envolvendo em contexto de cores e formas através de ferramentas de produzir arte, como grafites, lápis de cor, papéis diversos, réguas, pincéis e tintas. Outro fator importante, foi passar minha infância em meio a tecidos de texturas e cores, que se encontravam no ateliê de costura de minha mãe, no qual os contos se transformavam em recontos elaborados e sofisticados pela minha imaginação.

Tudo isso, acredito profundamente, teve grandes influências em todo o meu futuro acadêmico, quando escolho, nos primeiros vestibulares, cursos da área de criação, como design de moda, decoração e por fim artes plásticas. Neste último,

passei no vestibular e caminhei por seis anos em estudos artísticos com os quais me identificava profundamente.

Nos primeiros anos do curso, a escolha de áreas específicas das artes na grade curricular do curso se baseava pelo interesse em artes gráficas e tecnológicas, até que, em um momento específico devido às necessidades de ingressar no mundo do trabalho me levam para o caminho do ensino. Tendo feito tanto licenciatura como bacharelado anteriormente no curso, resolvi iniciar a docência.

Meu interesse pela área de ensino foi despertado e com ele a necessidade de aprofundar os conhecimentos na área de educação, algo que nos cursos de licenciatura, que não sejam pedagogia, é abordado muito superficialmente. Para isso, entrei no curso de pedagogia na minha cidade, Araguari, na modalidade Educação à Distância - EaD promovida pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Com minha mudança para Brasília, senti dificuldades para continuar o curso, mas é quando participo da transferência facultativa para Universidade de Brasília- UnB. Aqui estou, e na reta final redigindo esse memorial.

Tendo essas colocações acima, vejo que não caberia outra temática para construção desta escrita que não fosse a possibilidade de agrupar a vertente artística aos processos educacionais e às formas da aprendizagem dos estudantes. Trazendo em vista que sou professora de arte da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEE/DF, da rede pública do DF, vivencio o ensino de arte diariamente e reconheço como fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e principalmente para com aquele estudante com necessidades específicas.

Portanto, a motivação pelo tema: “compreender como se articulam estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso nos processos de aprender de estudantes com necessidades específicas” se dá pela capacidade identificatória que me encontro com tal assunto devido à primeira formação universitária ter sido em educação artística com habilitação em artes plásticas. Além de ser a minha atual ocupação profissional em ensino de arte em escola pública do Distrito Federal. Mas, também pelo desejo de combinar ao ensino de arte nas escolas, uma maneira de produzir e expressar-se tendo referência ao tempo em que vivemos, de maneira significativa, satisfatória, produtiva e vivencial.

De tal modo, pensar, estudar, verificar o ensino de arte nos anos iniciais e finais do ensino fundamental é estratégia principal para compreender a formação das professoras e professores e a aplicação de imagens como estratégias pedagógicas como margiamento para construção de sustentações do conhecimento. Além disso, existem documentos que validam esse conteúdo nos anos iniciais e finais e que são escolhidos para favorecer a aprendizagem do estudante.

Logo, compreender como se articulam estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso nos processos de aprender de estudantes com necessidades específicas, pode-se desdobrar, em outros momentos, nas seguintes questões: entender como estão caminhando e produzindo suas aulas de arte, quais as referências de ensino de arte utilizadas, como dialogam esse ensino com arte local, regional, nacional e internacional, também como professoras e professores significam e ressignificam as produções dos estudantes e o que buscam como formação continuada para melhoria do trabalho de arte educadora/educador.

PARTIDA – INTRODUÇÃO

Dos anos de 1980, em diante, as metodologias de ensino de arte passaram por profundas transformações. Isso se deve a modificações ocorridas a partir da obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas, deixando assim seu caráter de atividade artística sem direcionamentos.

A questão metodológica transitou por docentes e discentes em universidades brasileiras alimentadas por pesquisas de grandes conhecedores e estudiosos do assunto. Os quais, vários tiveram influências estrangeiras e remodelaram essa proposta no Brasil.

A proposta da pesquisadora Ana Mae Barbosa é um ponto importante nessas mudanças. A autora com grandes influências de autores internacionais e nas suas vivências em ambientes de educação e pesquisa artística no Brasil elaborou a proposta triangular. A mesma serviu para influenciar milhares de professoras e professores no Brasil e ainda hoje é base de referência para o ensino de arte. Sendo citada em diferentes documentos normatizadores, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – CME/DF (2013) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

A maior parte dos estudos referentes à metodologia do ensino de arte juntamente com os documentos norteadores são sugestões de caminhos a serem seguidos. A questão é que devido muitas vezes à formação deficitária de professoras e professores e à falta de formação continuada, deixa-se de perceber e valorizar o uso da imagem como poderosa estratégia pedagógica para aprendizagem, ou seja, a imagem utilizada como um caminho e uma possibilidade para favorecer processos de desenvolvimento do estudante. No caso do presente trabalho, é a relevância do uso da imagem como estratégia pedagógica para a aprendizagem e incorporação das percepções de estudantes com necessidades específicas quando se trata de escolas inclusivas.

Desse modo, o atual trabalho tem como alvo “compreender como se articulam estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso nos processos de aprender de estudantes com necessidades específicas”. Objetivamente, verificar

como estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso podem ser descobertas no ensino de arte com crianças e adolescentes com necessidades específicas, envolvendo a utilização dessas estratégias pelas professoras e professores e como isso tem influência na aprendizagem dos estudantes.

Como já foi dito, a ideia de trabalhar com o ensino de arte está relacionado com o meu percurso de formação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Esse caminho de estudos e construção profissional propiciou o desenrolar do desejo de compreender a aplicação e aplicabilidade das aulas de arte no ensino fundamental anos iniciais e finais.

Ao cursar a disciplina de Projeto 3, fase 1, 2 e 3 e Projeto 4, fase 1 e 2 se acentuaram ainda mais o desejo pela pesquisa em educação, especificamente o ensino de arte. Com isso, proponho uma investigação sobre como as estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso podem ser explorados não somente nas aulas de arte, mas também em todo o percurso educacional, como um caminho viável a situações de compensações com crianças com necessidades específicas.

Especificamente, investigar o que dizem os documentos que validam o ensino de arte como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – CME/DF (2013) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Analisar bibliografias sobre as possibilidades de ensino com pessoas com necessidades específicas a partir da abordagem Histórico Cultural de Vigotski (1997). Ao pesquisar sobre o ensino de arte e as abordagens contemporâneas de se ensinar por meio de autores como Barbosa (1991) e outros, além de aspectos teóricos legais, procuro relatar sobre o espaço escolar e as formas em que ocorre o ensino de arte para estudantes com necessidades específicas. O estudo empírico permitirá documentar metodologias e procedimentos observados/vivenciados, validar os benefícios de um ensino de arte contextualizado, interpretar os dados e propor alternativas para superar as ausências da formação adequada, caso houver.

Metodologicamente o estudo constitui-se de um trabalho de pesquisa qualitativa relacionando com o relato de minha experiência, sobre um caso com um grupo de estudantes de uma escola de anos finais do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEE/DF.

Na construção da pesquisa de campo foram utilizados como instrumentos facilitadores da pesquisa: atividades, imagens e exercícios. Os estudantes colaboradores deste trabalho são diagnosticados com necessidades específicas, sendo um com Síndrome de Asperger – SA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade/ Altas Habilidades – TDAH/AH e Altas Habilidades/ Deficiência Intelectual – AH/DI.

Como metodologia de análise foi feita a descrição explicativa de episódios vivenciados ao longo do percurso, que possibilitam articulação a pesquisa bibliográfica. Por meio de levantamento dos principais teóricos que compreendem o tema abordado foi feita a reflexão sobre aspectos teóricos e legais, articulando temas como arte educação e possibilidades criação em sala de aula. Isso proporcionou reflexões sobre métodos e técnicas de construção de aulas de ensino de arte significativas.

Para isso, o trabalho está composto inicialmente por **Depoimento Autorreflexivo** que consiste em memorial inicial. Logo após a introdução que ficou intitulada como **Partida- Introdução**.

O corpo do texto compõe-se de quatro capítulos, sendo o **Capítulo 1- Caminhos Sinalizadores** que discute os documentos que dão o suporte ao trabalho como Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal - CME-DF (2013), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

No **Capítulo 2** encontra-se como **Caminho Referencial**, que abarca aspectos teóricos da perspectiva Histórico Cultural de Vigotski (1997). O ensino de arte e as abordagens contemporâneas de se ensinar por meio de autores como Barbosa (1991).

No **Capítulo 3** tem-se os **Caminhos Vividos**, em que se descreve o caminho processual e metodológico realizado na escola no trabalho com arte em um grupo de estudantes e seus caminhos trilhados.

No **Capítulo 4**, intitulado de **Caminhos Refletidos** apresento as reflexões sobre as vivências em sala de aula descritas no capítulo anterior.

Como conclusão ficou a parte **Chegada – Considerações Finais**, além de **Caminhos de Expectativas** nas perspectivas profissionais na conclusão do curso.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS SINALIZADORES

O ponto de partida para escrita desse trabalho é analisar o uso de imagens como estratégias pedagógicas, chegando à ideia das aulas de arte como favorecedoras da aprendizagem de estudantes com necessidades específicas. Como o local é o sistema de ensino da capital do Brasil, Brasília, DF, inicia-se pela apresentação do documento norteador da educação básica do Distrito Federal - Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal- CME/DF (2013).

Verificando como o ensino de arte aparece nesse documento procura-se alinhar com outros documentos e autores que coadunam com a importância da arte na educação, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997). Assim, nessa reflexão inicial, articula com os documentos norteadores que circundam o Currículo em Movimento, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e autores que referenciam a arte na educação

1.1 CAMINHO 1- CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL – CME/DF

De acordo com documentos a serem apresentados, o ensino de arte vem como uma obrigatoriedade a ser seguida. Isso, referenciada por pressupostos teóricos, visto que o currículo do DF está construído e proposto a partir de concepções teóricas e epistemológicas que preconizam uma educação, pautada no processo histórico-cultural dos estudantes e nas referências locais que organizam e reorganizam o currículo partindo de documentos a serem citados a diante e trazem autores conceituados como Vigotski e Ana Mae Barbosa, a última numa perspectiva de arte educação, tanto no CME/DF Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.18) e Finais ((DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 42)

No CME/DF, em especial o que diz respeito ao Ensino de Fundamental dos Anos Iniciais e Finais, o ensino de arte tem todo um processo fundamental ao aprendizado do estudante ao compreender a história artística da humanidade e possibilitar sua capacidade expressiva e criativa, em que,

... a arte gera significados, alarga a imaginação e refina os sentidos potencializando processos cognitivos. A arte torna-se valiosa na educação quando permite ao indivíduo a exploração de múltiplos significados e sentidos e construir novas formas de agir e compreender o universo. (DISTRITO FEDERAL, 2013,p.16)

Como também, em especial ao que se refere aos Anos Finais, que é sugestivo ao ano educacional, salve o qual este trabalho se refere, o texto do currículo e sua organização do ensino de arte tratam-se de,

A construção de conteúdos de Artes Visuais para os Anos Finais, em instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, pautou-se em cronologia histórica, procurando articular-se a conteúdos de outras matérias com vistas a facilitar a interdisciplinaridade. Desta forma, procurou-se evitar ou reforçar visões mais particularizadas geograficamente em movimentos artísticos, considerando que seja abordada de maneira integrada, fundamentada e consistente. Contemplou-se a necessidade de alfabetização e letramento visual que trabalhem elementos visuais contextualizados no momento histórico, em uma construção pedagógica que garanta formação continuada e possibilite o entendimento de princípios articuladores da obra de arte, a apreciação e a análise daquilo que veem, ouvem e ou compõem a identidade cultural do indivíduo. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.42-43).

Tendo a citação acima como base, percebe-se que no CME/DF a interdisciplinaridade é um fator primordial, relevando sempre os aspectos históricos, em que em tempos históricos diferentes possam ser trabalhados com espaços diversos. Isso, restringindo a visão de se aprofundar geograficamente em um ponto e tempo o que leva a ignorar outros espaços de mesma temporalidade. Além disso, reforça-se a busca pelo letramento visual, que se casa perfeitamente com este trabalho, ou seja, não basta copiar descrever as imagens perfeitamente, é necessário extrapolar a imagem e produzir novos significados.

No texto do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal -2014 traz também a referência da LDB, Lei nº 5.692/71, em que cita o ano de criação da lei e como a ensino de arte aparece em 1971 e é,

...incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada “atividade educativa” e não disciplina. Somente com a Lei 9394/96 a Arte é considerada obrigatória na educação básica. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26 §2º). (DISTRITO FEDERAL, 2013,p. 17)

O descrito acima é bastante relevante, pois se considera que a arte deixou neste tempo citado de ser apenas uma atividade educativa, sem se preocupar com contextualizar e criticar. Hoje, porém, como também na construção da escrita da LDB, a arte carrega a possibilidade de extrapolar o copiar sem interpretar, o desenhar sem criar. A ensino de arte caminha para mudanças e que a cada momento histórico, se transforma e contribui para a qualidade dos processos educacionais.

1.2 CAMINHO 2- PCNS- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Tendo em vista que os PCNs são citados no CME/DF, vale ressaltar a sua importância e as relações possíveis com o currículo do DF. Os PCNs são um documento importante trazido no currículo em uma trajetória histórica do ensino, estes consolidados com a LDB em 1993 produzem efeitos relevantes ao ensino de arte; “os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a importância da arte para o processo de ensino e de aprendizagem que se articula a demais áreas de conhecimento, criativamente. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 18).”

No CME/DF fica bem explícito essa referência quanto à LDB, aos PCNs e às DCN. De acordo com os interesses deste trabalho os PCNs são analisados no que concerne ao ensino de arte no 1º e 2º Bloco do ensino fundamental nos 2º e 3º ciclo, pois o 1º ciclo é a Educação Infantil.

Para o ensino de arte nos PCNs é proposto que em todas as disciplinas haja a possibilidade de conexão com a diversidade brasileira e sua flexibilidade nas aplicações regionais.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p. 14)

Além disso, os PCNs trazem os temas transversais que são indícios de como esses conteúdos de cada disciplina podem dialogar com os temas das diversidades, uma vez que, é claro em sua proposta o respeito às diferenças e às diversidades. “A

área de arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997, p. 69)

Com relação ao ensino de arte nos PCNs é feita, reflexão histórica sobre o ensino de arte fora do Brasil e no Brasil. Quando se faz referência sobre o ensino brasileiro em arte, as grandes mudanças são quanto à obrigatoriedade colocada na LDB, como citado anteriormente.

Com obrigatoriedade, professoras e professores e as universidades brasileiras tomam novo foco e a arte que era uma atividade artística na escola começa a ser repensada como uma área de conhecimento. Assim a necessidade de se ter uma metodologia suficiente.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa Arte. (BRASIL, 1997, p. 20)

Nesse documento a grande referência, citada em nota de rodapé, é a autora Ana Mae Barbosa, com vários livros sobre o assunto com referência. Sua abordagem triangular consiste, nos três aspectos: na apreciação, história e fazer artístico.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser

trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe. (BRASIL, 1997, p. 41)

1.3 CAMINHO 3 - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Em seguida, coloca-se sobre as possíveis relações do PCNs, citado anteriormente, com a BNCC, documento que é construído com muitas referências a documentos anteriores, como mesmo os PCNs e LDB.

A BNCC não procura uma proposta de negação aos PCNs, mas vem como uma nova via a ser seguida, podendo é claro serem consultado os PCNs ou outros documentos pelos educadores quando necessário para suprir as necessidades.

Na BNCC envolve uma discussão a cerca de normativas curriculares a serem seguidas por municípios, estados e Distrito Federal. Essas normativas se baseiam em competências gerais,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

No que se refere ao ensino de arte, diferente dos PCNs, que traz a citação de Ana Mae Barbosa sobre a abordagem triangular, mesmo que em nota de rodapé e dentro do texto com palavras chaves diferentes das utilizadas pela pesquisadora, no BNCC a proposta de ensino de arte articula-se na área de linguagem.

“A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 61)

Sua abordagem de ensino de arte aparece como a abordagem das linguagens, que caminham por seis dimensões,

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos estudantes em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos

ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 192)

Assim, essas dimensões (Criação, Crítica, Estesia, Expressão Fruição e Reflexão) da BNCC e as propostas de arte dos PCNs, poderiam ser conectadas de duas em duas e chegaria a três vertentes similares as da abordagem triangular, que consiste em apreciação, contextualização e fazer artístico. Essa articulação seria CRIAÇÃO/EXPRESSÃO = FAZER, CRÍTICA/REFLEXÃO = CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTESIA/FRUIÇÃO = APRECIÇÃO.

Ou seja, as referências de arte que aparecem tanto nos PCNs e BNCC, reguladas pela obrigatoriedade da LDB, se articulam em palavras diferentes as similares contextualizações com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa apresentada no CME/DF, que é o referencial documental utilizado pela SEE/DF e seguida pelos professores e professoras da rede. Logo, sendo o documento distrital – CME/DF, foi base para construção e produção desta pesquisa.

1.4 CAMINHO 4 – CME/DF COMO DOCUMENTO PARA O PERCURSO

Sabendo da existência dos documentos citados anteriormente e propostas legais que dão suporte ao ensino e principalmente ao ensino de arte, a LDB, os PCNs e a BNCC, são documentos que contribuem com o Currículo em Movimento, com referências de outros teóricos e em específico a arte e transitam por uma reflexão de ensino que se baseia na proposta de Ana Mae Barbosa.

Percebe-se como o ensino de arte possui uma sustentação relevante à educação do estudante e não se concentra apenas a meros momentos de ludicidades descontextualizados, ou mesmo, momentos de livre expressão sem direcionamentos preparados.

Uma formação inicial de professoras e professores regentes da SEE/DF dos Anos Iniciais e finais e conhecimento desses sobre o ensino de arte, pois a licenciatura em arte diferencia as linguagens em pedagogia, o que possibilita a qualidade de suas práticas, pois de acordo com estudiosos sobre o tema no Brasil.

...as propostas curriculares integradas devem favorecer a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos

conhecimentos existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão. (Pressupostos teóricos, 2013,p.65)

Faz-se necessário compreender como se inclui o ensino de arte na SEE/DF, pensando assim as abrangências e limitações de se ensinar arte e utilizar as imagens como estratégias pedagógicas. Isso se torna possível documentalmente quando se observam os pressupostos teóricos e o currículo em movimento da educação básica do DF e em específico ao Anos Finais do Ensino Fundamental. Como também as contribuições de documentos importantes como LDB e PCNs.

Entende-se que o Currículo em Movimento, como o próprio nome indica, traduz a possibilidade de trilhar diversos caminhos pedagógicos, os quais distanciam de uma perspectiva linear e comum de caminho, de percurso educativo como a BNCC que tem como proposta uma indicação normativa de trajetória comum para todas as escolas municipais, estaduais e distritais.

Nesse sentido, é preciso compreender que os conhecimentos escolares não se traduzem exclusivamente no conhecimento científico, mas também sofrem influências dos saberes populares, da experiência social, da cultura, do lúdico, do saber pensar que constituem o conjunto de conhecimentos e que, no currículo tradicional, sofrem processos de descontextualização, recontextualização, subordinação, transformação, avaliações e efeitos de relações de poder. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.76)

Cabe perceber que o processo educacional e as estratégias pedagógicas se vinculam às presenças regionais e todos os caracteres sociais, econômicos, culturais, religiosos, dentre outros, do local em que se ensina e para quem se ensina. As estratégias pedagógicas seriam, “o processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender as relações entre as coisas” (TACCA, 2008, p. 49).

Estratégias são colocadas como um meio entre professoras/professores e estudantes em um respeito as suas diversidades e que através das relações humanas busca-se organizar meios que atendam todos, independente de conteúdos e currículos determinados. Portanto, o Currículo em Movimento, é um currículo que não se encontra como preso a uma normativa geral e global brasileira negando as especificidades locais e regionais caracteriza-se pela valorização histórica cultural do estudante e das ações de ir e vir do processo educacional.

É possível entender que para as escolas do DF, o CME/DF é uma possibilidade pedagógica que traduz autonomia, cidadania, identidade e valores regionais e locais. Atribuem valor ao que é próprio ao estudante e não privilegia apenas a unicidade em busca de entender as avaliações externas propostas pelo estado.

Partindo dessas reflexões o presente estudo abriga-se na perspectiva Histórico Cultural de Vigotski, como também sustenta as discussões sobre o ensino de arte na pesquisadora Ana Mae Barbosa. Isso possibilita transitar para a possível metodologia desse trabalho e as análises baseadas na abordagem triangular para facilitar o entendimento referente à produção e à contextualização.

CAPÍTULO 2

CAMINHO REFERENCIAL

2.1 CAMINHO HISTÓRICO CULTURAL

Caminhando para as referências do CME/DF que se baseiam na Psicologia Histórico-Cultural de L. Vigotski, em que, o grande parâmetro para essa elaboração se finda pelas referências sociais do estudante no seu contexto histórico e cultural, dessa forma,

Psicologia Histórico- Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos. Nessa perspectiva, é necessário que a escola estabeleça fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local. A busca é pela igualdade entre as pessoas. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.31-32).

Ao ponderar as contribuições de Vigotski referentes à perspectiva histórico-cultural presentes na escrita do CME/DF e nas contribuições desse documento para a presente pesquisa, que transita pela busca de informações através da compreensão do ensino de arte com estudantes com necessidades específicas, é possível perceber como a valorização do estudante no seu contexto espacial e temporal, respeitando seus caminhos e ritmos são elementos fundamentais para compor um quadro de estratégias pedagógicas pelas professoras e professores, que buscam atender às necessidades dos estudantes sem exclusão e negação.

Nessa perspectiva, de estratégias que valorizem o estudante como ser social e cultural carregado de diversidade, pluralidade e suas contribuições, esta pesquisa transitou por buscar dentro do ensino de arte caminhos que garantissem o aprender do estudante com valorização das suas particularidades. Por isso, a presença da teoria de Vigotski sobre *Defectologia* (1997) contribui para as futuras interpretações e explicações.

A *Defectologia* possibilita pensar as relações com os caminhos de rodeio, os rodeios de compensação. Esse conceito teórico contribui para o processo metodológico desse trabalho. "La energia se concentra en el punto donde el

proceso há encontrado un obstáculo y puede superado o tomar caminos de rodeo. Así, em el sitio donde el proceso se ver detenido em su desarrollo, se forman nuevos proceso que surgieron gracias a este dique” (VIGOTSKI, 1997, p. 15)

No caminho de perceber nos estudantes com necessidades específicas as compensações por outras estratégias, verifica-se a necessidade de uma compensação que ultrapasse o ideal de fim e transforme como meio, que sejam imperceptíveis aos estudantes, pois eles não precisam saber que existe algo compensando uma insuficiência, mas que existe um processo significativo de se aprender, num processo individual de tomada de consciência.

As possíveis compensações nos mais diversos caminhos necessitam ser dadas por cada um da sua forma e tempo, sem a ditadura de saber ou não saber. Focando-se principalmente, no quanto o estudante aprendeu e deixando o quanto não aprendeu de lado, em um processo contínuo de desenvolvimento, sem a necessidade de perceber *sei interpretar, sei ler, sei contar, sei escrever, etc.* mas intuitivamente e subjetivamente transforma-se com as compensações diárias de estímulos de imagens, sonoros, dentre outros.

Na abordagem *Defectologia* a criança com desenvolvimento atípico não pode ser comparada a nenhuma outra como mais ou menos desenvolvida, mas sim como apresenta o desenvolvimento de maneira diferente. Para Vigotski, “la defectologia está luchando ahora por la tesis básica em cuya defensa ve ela única garantia desarrollo está complicado po el defecto no es simplemente um nino menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de otro modo.” (VIGOTSKI, 1997, p. 12)

Isto indica que o estudante, mesmo tendo as ausências de algumas funções, essas podem ser superadas quando caminhos diferenciados lhe são propostos. Na verdade, existe uma grande ânsia de professoras e professores por suprir essas lacunas, algo que o estudante nem sempre identifica como o professor, pois o estudante não preza por sua ausência ou insuficiência na aprendizagem, e sim por aquilo que deseja aprender.

É muito mais do adulto a necessidade de rotular e colocar a pressa no aprender do estudante. Nessa abordagem não cabe seguir uma linha reta e linear, mas favorável à criação de caminhos diversos e alternativos que interliguem, cruze, ramifiquem, induzam, eliminem dentre outros.

As estratégias pedagógicas pensadas e elaboradas de acordo com o ambiente que se ensina têm papel fundamental para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “Nesse sentido, elas seriam recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” (TACCA, 2008, p. 48). A educação é capaz de trazer referências para o estudante de sua cultura e história. O estudante deve ser entendido como um sujeito que necessita do objeto de aprendizagem e a professora e o professor são mediadores do conhecimento, através de atividades dirigidas e que façam parte de seu mundo, de forma consciente, intencional e capaz chegar aos objetivos pedagógicos necessários.

De qualquer forma, o ser humano se desenvolve por meio da articulação entre uma genética-biológica, e os aspectos sociais e culturais. Assim o indivíduo é capaz de, ainda que pertença à mesma cidade, idade, local dentre outros, apresentar formas diferentes de convivências e interação, como também desenvolvimento intelectual. Ou seja, mesmo sendo seres humanos com fatores específicos da filogênese e ontogênese, a sociogênese é fundamental e determina especificamente de cada indivíduo.

La peculiaridade positiva del niño deficiente no se debe, em primer término, al hecho de que en él desaparezcan tales o cuales funciones observables em un niño normal, sino a que la desaparición de funciones hace nacer nuevas formaciones que representan em su unidad la reacción de la personalidad al defecto, la compensación em el proceso del desarrollo. El niño ciego o sordo puede lograr em el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños com defecto lo logran de distinto modo, por um camino distinto, com otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto em el más de la compensación. (VIGOTSKI, 1997, p. 17)

Assim, para Vigotski, o estudante independente de seu desenvolvimento linear e único, ou mesmo o estudante com alguma necessidade específica, não chega ao mundo pronto e finalizado e com o conhecimento já adquirido. O conhecimento é desenvolvido no ser ao trilhar seu caminho no tempo e espaço em que vive, por meio das relações humanas e culturais.

Com a democratização da educação, percebem-se diversas pessoas em um único espaço escolar, e que professora e professor possuem um espaço extremamente importante, o que em um determinado tempo histórico não era levado em conta, quando o ideal de ensino era feito sem muitas relações, imposta uma educação moldada nos padrões de uma sociedade elitizada e que tinha os mesmos anseios.

Hoje, isso difere. A educação não é voltada apenas para um item a ser ensinado, naquilo que a professora e professor colocam numa classe igualitária, pois temos uma sala de diversidade, que anseia por descobertas, por isso o papel das relações sociais e trocas. A educação é feita e acontece significativamente no momento em que as alianças interagem com esse professor, nessa troca que o estudante construirá suas ideias e posicionamentos.

O processo de aprendizagem escolar é um processo relacional, dependendo de um Outro que assumindo diferentes formas (professor, livro de texto, colegas, etc) e com diferentes formas de expressão, constitui também parte do processo de aprender. Essa dimensão relacional e comunicativa da aprendizagem coloca esta, não apenas no sujeito, mas simultaneamente na relação pedagógica, permitindo revelar o papel do Outro na aprendizagem. (MARTINEZ, 2006, p. 375)

Dessa forma, o estudante irá construir conexões necessárias a partir das trocas de experiências e das relações que são possíveis no seu cotidiano, em que, não se distancia mais do estudante, como um conhecimento invisível, pois ele está à frente do estudante e pode ser modificado, alterado, negado, reelaborado, dentre outros. O que vale mesmo no conhecimento são as possíveis relações com sua vida e de saber ressaltar o que vale a pena ou não.

2.2 CAMINHOS CRIATIVOS

Baseado nessas reflexões e ratificações teóricas e legais, o ensino de arte toma proporções diversas em vários meios educacionais, com grandes desenvolvimentos acadêmicos a partir dos anos de 1990.

A autora e pesquisadora Ana Mae Barbosa têm suas produções reconhecidas e de tal relevância não poderia ficar de fora desse documento institucional que é o Currículo em Movimento do DF. Portanto, ensino de arte do DF está baseado na

abordagem triangular que “...foi originalmente denominada Metodologia Triangular do Ensino da arte e posteriormente corrigida para Abordagem ou Proposta pela sua própria sistematizadora, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa no final dos anos de 1980.” (RIZZI, 2014, p. 335), que traz o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização como um processo de significação e ressignificação constante e que compõe o Currículo em Movimento.

Nesse universo, a proposta triangular é uma das formas de organizar o trabalho em Ensino de arte, pautando-o na reflexão do objeto sociocultural e histórico para a aprendizagem significativa. A proposta traz para o ensino da Ensino de arte uma metodologia que pode ser utilizada em todas as linguagens artísticas. (DISTRITO FEDERAL, 2013,p.18)

Logo, se pode caminhar para uma variedade de teóricos que pesquisam e levantam questões pertinentes ao que tange a arte educação e seu valor na formação do indivíduo. Contribuindo para essa discussão permearam ao longo deste texto questões ligadas ao ensino de arte com contribuições dos seguintes pesquisadores: Buoro (2002), Barbosa (1991), Fusari (2009 e 2001), Ferraz (2009 e 2001) e Dewey (2008).

Tendo em vista esses teóricos se faz necessário refletir sobre uma variedade de nomenclaturas que transitam pelo ensino de arte, como o Ensino através da Arte, Educação Artística, Arte- Educação e Arte. Segundo Fusari e Ferraz “... é importante redefinir objetivos, conteúdos e métodos do curso de arte na educação escolar para que ele deixe de ser considerada apenas atividade e passe a uma nova categoria: disciplina de arte.”(2001,p.22). Essa colocação é importantíssima, uma vez que, as grandes transições de nomenclaturas que se passou a disciplina Arte até hoje causam dúvidas em muitas professoras/professores e estudantes. Firmar o ensino de arte como não apenas uma atividade para ocupar um tempo e distração é dar um caráter avançado para uma disciplina que possui um potencial imenso dentro da escola.

Outro ponto importante, é como esse ensino de arte se transforma a partir dos anos de 1990 numa busca de novas possibilidades de ver e pensar ensino de arte, com isso surge a necessidade de verificar os desdobramentos do ensino de arte no Brasil, “um breve histórico das tendências teóricas da educação escolar, as pedagogias pode, portanto, nos ajudar a compreender mais profundamente essa

questão da prática educacional de Arte e sua relação com a nossa vida.” (FUSARI e FERRAZ,2001, p.25).

Na formação de professoras e professores, esses atuantes tanto no nível da educação básica, como também em nível de formação superior, os docentes de arte devem ser atuantes em pesquisas e conhecimentos, para isso “o professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas.” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.25). Ou seja, para a professora e professor de ensino de arte não basta ter um gosto estético apurado, ou ter algumas habilidades artísticas, precisam ter conhecimento, saber sobre arte e mais que tudo isso, saber ser professor de arte.

Nesse ponto cabe verificar a travessia de um simples desenho e atividades livres para questões mais contextualizados e abarcantes, que se justificam muito bem nas concepções citadas por Ana Mae Barbosa, como à proposta triangular. A proposta triangular ou abordagem triangular significa não possuir modelos prontos, mas atentar ao processo de se aprender mediado pelas ações das professoras e professores e que não se restringem apenas ao ensino de arte, mas como estratégia pedagógica a todos conteúdos. Segundo Barbosa,

Há muita apropriação adequada da Proposta Triangular por professores de outras áreas. Como essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. A abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não por um modelo para o que se aprende.(1991, p. XXVII)

Para Barbosa algumas questões referentes à releitura estão mal interpretadas, uma vez que, a autora coloca a palavra releitura nos trabalhos dos estudantes, e não um método a ser seguido, o que levou vários outros teóricos criticarem essa proposta, “professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. “ (1991, p.XXIX)

Com isso, fica claro uma grande gama de professoras e professores que quiseram adaptar-se à abordagem triangular como conteúdos a serem seguidos em um formato. Deixam, assim, perceber que a proposta extrapola fronteiras e possibilita expandir a forma triangular e caminhar em linhas diversas e ramificadas. Para Barbosa “o processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER\CONTEXTO\VER ou VER\CONTEXTUALIZAR\FAZER\CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER\CONTEXTUALIZAR\VER\CONTEXTUALIZAR.” (1991,p.XXXIII), ou seja,

não existe um caminho pronto e direcional a ser feito, existem sim, propostas que devem ser usadas no momento adequado e que não sejam sempre lineares, mas que valorizem as especificidades e carências do grupo.

Para Buoro em relação às releituras “é importante perceber que a problemática que se construiu em torno da palavra “releitura” está centrada na significação que o termo adquiriu na prática dos educandos reduzindo-se assim seu significado” (2002,p.22). Assim, o professor não deve se sujeitar a errôneas interpretações de propostas, mas sim ser um estudioso de teorias e um investigador, capaz de captar em nomenclaturas diversas as possibilidades de verificar as profundezas de cada possibilidade. A releitura é um termo que mal usado nas salas de aula, causam problemas diversos ao ponto que não se procura ressignificar, re-ler o lido, atravessar e desatrasar, mas são propostas que se minimizam apenas ao fato de imitação.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS VIVIDOS

3.1 CAMINHO PROCESSUAL – METODOLOGIA

O presente trabalho transita pela metodologia qualitativa com a análise de um caso específico por meio do relato de experiência vivenciado com três estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas aulas de arte e estudam em uma escola pública do Distrito Federal.

Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986) as pesquisas qualitativas em educação sugerem uma nova abordagem, diferente das atribuídas às ciências que sempre sugerem uma nomenclatura exata, numa abordagem quantitativa.

Com a evolução dos próprios estudos na área da educação foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 03)

Ou seja, caminhar por uma metodologia qualitativa torna-se o mais possível nesse estudo para a construção da pesquisa. Habilita para extrapolar em um dado observado as diferentes manifestações e intensidades, sem buscar apenas uma linha reta de caminho. A pesquisa qualitativa carrega neste trabalho a possibilidade da diversidade, da aceitação, do reconhecer por entre as manifestações artísticas as qualidades e potencialidades de cada estudante. Para além, que transmute para a multiplicidades de caminhos determinado por uma intenção, que para GATTI “...estamos procurando o que é mais plausível como forma explicativa ou o que é mais possível como dinâmica de produção de um fato.” (GATTI, 2012, p. 30).

Para possibilitar as análises dos trabalhos, serão descritos episódios vivenciados nesse caminho com os estudantes, em que, as suas necessidades específicas não são tomadas como limitadores e sim como formas de criar novas possibilidades. As atividades são propostas e esperou-se a resposta individual de cada um, sem buscar uma igualitária relação de conhecimento e aprendizagem com os outros.

Essa descrição se baseia nas minhas vivências com esses estudantes com ensino de arte no 8º ano dos Anos Finais do ensino fundamental. As observações sobre os processos ocorreram ao longo do ano letivo de 2018, especificadamente nos meses de abril, maio e junho. Nesse período as atividades desenvolvidas foram intensificadas, o que possibilitou utilizá-las para este relato e explicá-las ao definir alguns episódios dentro de todo processo significativo.

3.2 CAMINHO REALIZADO - ESCOLA

A escola é um CEF – Centro de Ensino Fundamental, situada em Ceilândia-DF, considerada zona urbana e periférica no DF. No seu PPP – Projeto Político Pedagógico traz a ideia de uma construção conjunta do documento e o atual retrato da escola vivenciado por professoras e professores, funcionários e estudantes. Essa escola foi inaugurada na década de 1980 e hoje atende ao ensino fundamental anos finais, com 8º e 9º anos pelo turno matutino e 6º e 7º ano no turno vespertino.

Tem como objetivo, de acordo com no seu PPP, em trabalhar a cidadania e possibilitar mudanças sociais numa visão crítica e social, dos seus meios de vivência para os saberes maiores, ou seja, numa profunda significação e ressignificação social.

3.3 CAMINHOS ACOMPANHADOS - ESTUDANTES

Como dito anteriormente, este trabalho é uma descrição explicativa de alguns episódios referentes às trilhas do caminho vivenciado nas aulas de arte. Caminho realizado com estudantes do 8º ano, que possuem necessidades específicas e são incluídos nas salas regulares de aulas.

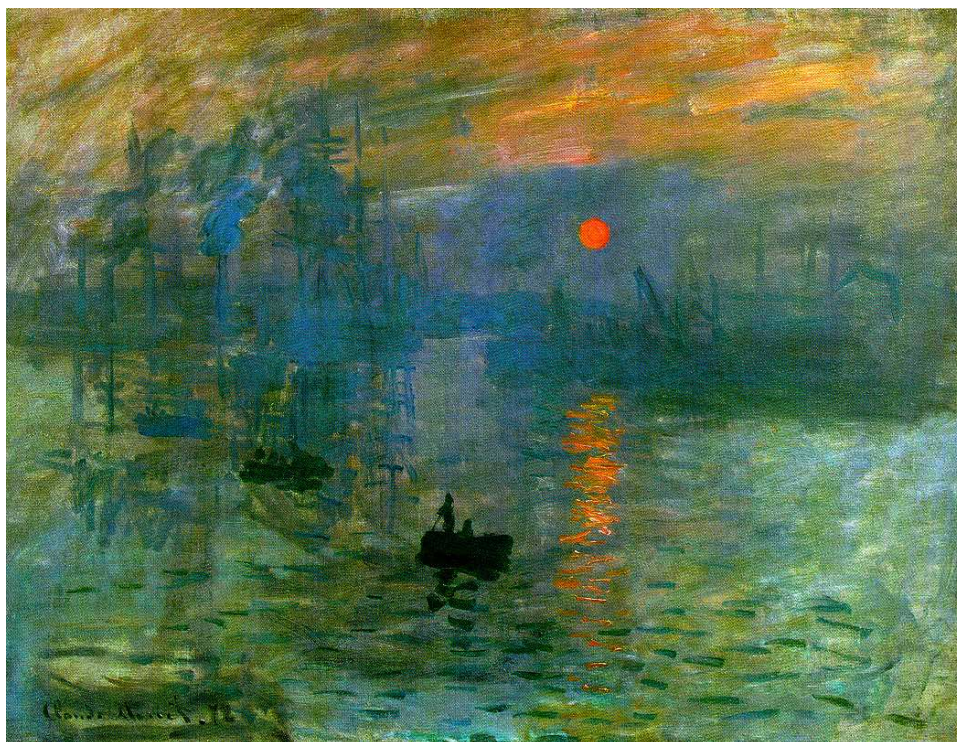
Esses estudantes são atendidos pelos professores da sala de recursos no contra turno. Aqui, no presente relato serão nomeados por nomes de artistas do movimento Impressionista, estudado nas aulas.

O Impressionismo é um movimento de arte estudado nos 8º anos A, B, C, D e E na escola em questão. Isso acompanhado pelas discussões de luz e sombra como também da fotografia, a qual possui relação próxima ao movimento do Impressionismo devido às datas próximas, surgem duas expressões de arte. Os artistas impressionistas se utilizavam de relações próximas aos fotógrafos da época,

“eles descobriram que, se olhamos a natureza ao ar livre, não vemos objetos individuais, cada um com sua cor própria, mas uma brilhante mistura de matizes que se combinam em nossos olhos ou melhor dizendo, em nossa mente” (GOMBRICH, 2012, p. 514)

Neste movimento de arte que aconteceu no meio do século XIX na Europa, teve um grupo de artistas que discutiram profundamente as técnicas e ideias, dentre os mais famosos encontra-se Claude Monet (1840-1926), o Pierre Auguste Renoir (1841-1919) e o Edgar Degas (1834-1917). Neste trabalho que foram utilizados seus nomes para nomear os estudantes que participaram do exercício da pesquisa nas discussões como estratégia facilitadora nas comunicações e consequentemente um diferenciador nos episódios trilhados.

O estudante diagnosticado com Síndrome de Asperger – SA refere-se ao artista Claude Monet. Para esse artista “a “natureza” ou “motivo” muda de minuto a minuto, quando corre uma nuvem sob o sol ou o vento quebra o reflexo na água” (GOMBRICH, 2012, p. 518), como podemos observar na Figura 01.



Figuras 01: Claude Monet, Impressão, sol nascente, 1872, óleo sobre tela, 48 x 63 cm
Fonte: https://www.ebiografia.com/claude_monet/



Figuras 02: Pierre-Auguste Renoir, Le Moulin de la Galette, 1876, óleo sobre tela, 131 x 175 cm
Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/pierre-auguste-renoir>

Já o estudante com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade/ Altas Habilidades – TDAH/AH refere-se ao nome do artista Pierre-Auguste Renoir, segundo Gombrich, Renoir “quis realçar a alegre combinação de cores brilhantes e estudar o efeito da luz do sol sobre a multidão turbilhonante” (GOMBRICH, 2012, p. 521), perfeitamente ilustrada pela imagem da Figura 02.

Por fim, o estudante com laudo de Altas Habilidades/ Deficiência Intelectual – AH/DI, foi nomeado com referência ao artista Edgar Degas, que também foi citado por Gombrich como um artista que “alimentava um interesse apaixonado pela arte do desenho, ...procurava realçar a impressão de espaço e de formas sólidas, vistos dos ângulos mais inesperados”. (GOMBRICH, 2012, p. 526), belissimamente apresentado na Figura 03, na captação dos ângulos mais inesperados pelo movimento das bailarinas, uma verdadeira proximidade com a fotografia.



Figuras 03: Edgar Degas, Ensaio de balé no palco, 1874, óleo sobre tela, 65 x 81 cm
Fonte: <https://www.istanbulsanatevi.com/sanatcilar/soyadi-d/degas-edgar-germain-hilaire/edgar-degas-sahnedegeneel-prova-228/>

Contudo, a relação dos estudantes com os artistas não seguiu nenhum critério, como, por exemplo, proximidades de imagens, afinidades dos estudantes com os artistas ou mesmo escolhas feitas por eles, nem mesmo por referências as necessidades específicas que cada artista citado teve ao longo de suas vidas.

Considerarei os nomes a partir de situações específicas que os três grandes artistas enfrentaram ao longo da vida e com as citações referenciadas anteriormente de GOMBRICH (2012). Como também, Claude Monet ao longo de sua exposição ao sol acentuou a catarata tendo a perda de visão, o que dificultou a observação das paisagens, que leva uma pintura quase abstrata no final de sua vida. Pierre-Auguste Renoir passou sua vida com uma doença reumatológica, que no fim necessitou de amarrar os pincéis nas mãos para poder pintar. Edgar Degas teve uma doença ocular que induziu à perda gradual da visão.

Porém, não foram as necessidades físicas desses artistas que me inspiraram, mas, é interessante verificar que a arte desses grandes nomes não foram limitadas por essas barreiras, e que desdobraram numa infinitudes de olhares e de produções de arte.

Na educação, as possibilidades são infinitas e os caminhos se desdobram em ritmos diversos, por isso, a importância de estratégias pedagógicas singulares na relação que se estabelece entre professores e estudantes.

Outro fator importante é ressaltar, como dito anteriormente, que esses estudantes são atendidos na sala de recurso no contra turno, e quão importante desta sala na escola, uma vez que, os profissionais desse espaço são responsáveis por realizar toda conexão de família-estudante-escola. A parceria existente entre professores regentes com os professores do atendimento educacional especializado é o ponto principal para poder, dentro a sala inclusiva, ter bons resultados de aprendizagem.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Ademais cada estudante possui um laudo que lhe garante, dentro do ambiente escolar, ser atendido na sala de recurso, com profissionais capacitados para o atendimento educacional especializado, garantido por lei conforme a citação acima.

Em específico, as famílias dos três estudantes são bem presentes e sempre procuram dialogar com os professores da sala de recurso, que realizam a mediação com os professores regentes, o que facilita o desenvolvimento desses estudantes. Além disso, existe a presença de monitores para acompanhar os estudantes colaboradores *Monet* e *Degas* são contemplados com monitores, já o *Renoir* não tem.

3.4 CAMINHOS PROPOSTOS-TRILHAS

Partindo do caminho de que cada um possui suas especificidades, suas vivências, culturas e histórias, é possível verificar como esses rapazes possuem particularidades ao se relacionarem com a arte, mesmo considerando a proximidades de seus laudos médicos. Ou seja, a semelhança de laudos médicos

referentes às necessidades específicas de cada estudante não provoca professora e professores a realizarem estratégias pedagógicas iguais de acordo com os diagnósticos. Pois, cada um, independente das semelhanças de diagnósticos possuem particularidades nas diversas áreas do conhecimento ultrapassado as possibilidades de professoras e professores utilizarem de recursos únicos de estratégias pedagógicas.

Nesse percurso os estudantes *Monet, Renoir e Degas* estavam em suas turmas inclusivas, cursando o componente curricular de arte, em específico, o tema da presença da cor e luz nas obras Impressionistas.

Assim, esse relato descritivo baseia-se nas interferências específicas dos estudantes ao estudarem e analisarem as imagens de artistas impressionistas e a relação social e de imagem dos mesmos com as obras.

Nessas atividades ocorreu o uso de textos, slides, imagens digitais e impressas, exercícios em fichas, produção plásticas baseadas na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, citada anteriormente. (ver APÊNDICE 1, 2 e 3)

3.5 CAMINHOS TRILHADOS- PERCORRENDO CAMINHOS

Tendo em vista, que a metodologia foi qualitativa e nos caminhos trilhados para compensar as necessidades específicas dos estudantes foram propostas diversas atividades de arte, as quais serão colocadas abaixo como trilhas.

No episódio da trilha da LUZ E SOMBRA os estudantes tiveram contato com aulas expositivas sobre as formas que a luz modifica os objetos e as cores dos mesmos, como também se cria a sombra projetada e a própria (ver APÊNDICE 1)

Duraram quatro semanas para sua construção, na primeira semana fez-se a apreciação através do uso de slides de imagens e conceitos de luz e sombra. Na segunda semana iniciou-se a apreciação de imagens de artistas que trabalharam as sombras e na terceira e quarta semana os estudantes produziram desenhos de observação de objetos expostos na sala numa composição com mesa, cadeira, lixeiras, pinéis, tecidos e outros elementos.

Nessa atividade tinham que observar e fazer um desenho captando a sombra em preto e branco, utilizando algum recurso para fazer a sombra, como hachuras, esfumado, esbatido, chapado e pontilhado, o outro era fazer o mesmo desenho com

cor, e por fim pegar apenas um detalhe da imagem e desenhá-la em outra folha compondo uma forma abstrata. Isso através do recurso de janela, que é um pequeno recorte de papel como uma janela, este é colocado sobre uma parte do desenho e em seguida ampliado.

Além de trabalhar a luz e sombra e percepção da mesma nos objetos como cor e sem cor. Aproveitou-se também, para perceber a diferença entre os conceitos de a forma figurativa e abstrata.

No episódio da trilha IMPRESSIONISMO foi o momento de estudar o movimento de arte trabalhando no livro de arte associando à apreciação de imagens de artistas do movimento por meio da leitura de imagens com uso de slides. Fez-se a discussão sobre como a luz e a sombra aparecem nas obras Impressionistas e como isso era importante, já relacionando com o surgimento da fotografia e das relações de amizade desses artistas com os fotógrafos da época.

Os artistas selecionados foram como dito anteriormente Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir e Edgar Degas, e assim foram observadas e analisadas imagens num percurso de perguntas com todos os estudantes da sala e, também os participantes da pesquisa. (ver APÊNDICE 2)

No episódio da trilha MINHAS IMPRESSÕES DO IMPRESSIONISMO os estudantes fizeram um questionário com perguntas sobre o movimento e depois um desenho que representasse suas impressões sobre o movimento. (ver APÊNDICE 3).

Com relação aos episódios citados das trilhas da LUZ E SOMBRA, IMPRESSIONISMO e MINHAS IMPRESSÕES DO IMPRESSIONISMO perceberam que todos os estudantes colaboradores para esta pesquisa possuem gosto pelo ensino da arte, e que quando se coloca as imagens para observarem e comentarem, suas respostas são rápidas e suas vozes aparecem sem medo.

O estudante *Monet* é muito comunicativo e adora interagir nas atividades. Todas as vezes que as imagens foram colocadas ele se sentia implicado a falar algo sobre a imagem. Tanto que, sempre solicitava para observar imagens diferentes. Em alguns momentos necessitei pedir que ele desse vez aos colegas, pois ele sempre queria fazer uma colocação.

O estudante *Renoir*, demonstra que a todo o momento está atento às atividades, mas sempre faz colocações quando é solicitado a fazer. Mas demonstra sempre uma percepção única dos elementos apresentados, e mostra que entendeu

a temática. Contudo segue muito os comandos colocados por mim na sala, e não ousa muito nas participações.

Já o estudante *Degas*, dentre todos, o mais silencioso, porém muito atento aos direcionamentos e com uma percepção incomparável da concentração no que está fazendo com relação aos outros colegas. Suas opiniões foram comunicadas sempre quando solicitadas, diferente dos outros é um aluno muito visual e de pouca verbalização.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS REFLETIDOS – PROCESSOS E REGISTROS

A partir de agora serão relatadas as situações em que as atividades foram desenvolvidas com os estudantes *Monet, Renoir e Degas*. Discutindo as relações obtidas das atividades com o uso imagético em seus desenvolvimentos e até mesmo nas formas de expressar através da voz, a voz do olhar, a voz do gesto a voz do desenho. Tudo isso, baseado na proposta da pesquisadora Ana Mae Barbosa, que traz a Abordagem Triangular como método exploratório, criativo e questionador da imagem. “A abordagem Triangular do Ensino de Ensino de arte postula que a construção do conhecimento em ensino de arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação.” (RIZZI, 2014, p. 337)

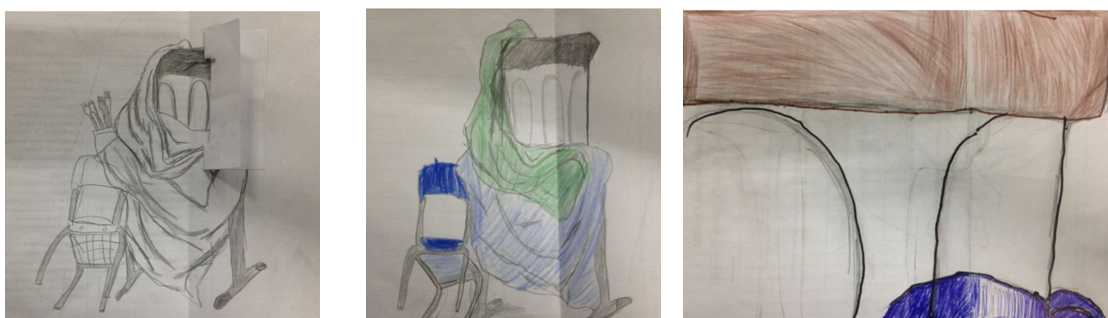
Assim, seguem os episódios vivenciados com os estudantes *Monet, Renoir e Degas*, numa discussão do valor da imagem com caminhos alternativos para desdobrar novas possibilidades e descobertas desses estudantes, como também, incentivá-los a perceberem que são capazes de terem voz sobre os mais diversos assuntos, independente de decorar textos, fórmulas, mapas, dentre outros. Mas que através da imagem são capazes de serem criadores de roteiros de imagens ao ler, fazer e contextualizar com o ambiente que se encontra.

4.1 CAMINHOS DE MEMÓRIA, OBSERVAÇÃO E IMAGINAÇÃO

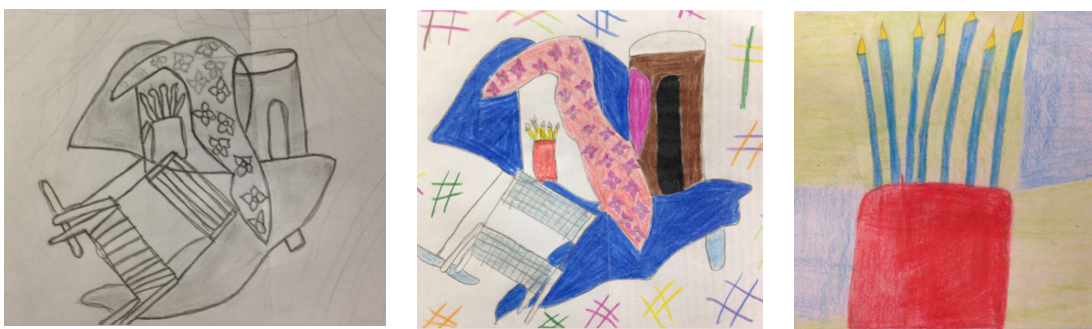
Nessa trilha LUZ E SOMBRA, os desenhos foram obtidos a partir da observação, isso depois de estudarem sobre a luz e a sombra, essa própria e projetada dos objetos. Os desenhos apresentados pelos estudantes foram os seguintes, respectivamente *Monet, Renoir e Degas*.



Figuras 04, 05 e 06: Desenhos de observação preto e branco, colorido e detalhe- *Monet*



Figuras 07, 08 e 09: Desenhos de observação preto e branco, colorido e detalhe- *Renoir*



Figuras 10, 11 e 12: Desenhos de observação preto e branco, colorido e detalhe- *Degas*

Nessa proposta de construção das imagens, partiram primeiramente sobre o entendimento do que era a luz e a sombra, como se podia realizar desenho dando mais vivacidade a eles quando se colocava um pouco de sombreado na base, como a sombra projetada e no próprio objeto, sombra própria.

Com isso, viram algumas formas de criar efeitos de sombra com o lápis e assim o fizeram. O interessante em verificar é que todos tinham como base primeira a mesma imagem a ser observada, todavia, cada um dentro de sua individualidade do olhar captou e representou a imagem dando seu caráter próprio.

Nas figuras 04, 07 e 10, que são os desenhos que tinham como principal objetivo representar as sombras com hachuras, verifica-se que nenhum dos 3 se preocupou em representar a base, o chão, mas focaram em realizar as sombras de

acordo com o que viam. As figuras 05, 08 e 11, tinham como principal representar o mesmo desenho anterior colocando cor, nesta forma expressiva que todos foram bem sutis nas representações entendendo os comandos. Por fim, as figuras 06, 09 e 12 os estudantes necessitavam abstrair as imagens fugindo ao máximo da representação real de todo o conjunto maxi, para reproduzir um micro detalhe da figura.

Verifica-se que para a realização dessas atividades acima os estudantes conseguiram captar os comandos e realizaram os desenhos dentro das limitações de seus olhares e todos três atingiram os desenhos logo no primeiro comando. São estudantes que diferem dos outros da sala em um aspecto que considero muito positivo, uma vez que, a maioria dos estudantes são inseguros nas produções e criações plásticas, muitas vezes, ficam com muitos questionamentos, os estudantes pesquisados são muito mais corajosos nas feitura de seus desenhos.

Na maioria dos outros estudantes existe uma incerteza grande, carregam em si o medo de errar, algo que, nesses estudantes colaboradores, percebi e percebo sempre, são ousados, nos primeiros direcionamentos iniciam sem medo de “errar” e são confiantes em suas produções.

Analisando o conjunto dos três desenhos *Monet*, com seu desenho mais primário, sem efeitos de perspectiva e volume, mas se empenhou em sombrear. *Renoir* procurou trazer mais volume e realismo ao desenho, como também, um olhar mais atento para a luz e sombra. *Degas*, que fez o desenho numa característica mais caricaturada, mas que não deixou de representar a luz e sombra.

Todos eles, entenderem perfeitamente o direção e também conseguiram ao final relatar o que haviam pensado sobre as sombras nos objetos. Mas quando foi para sombra colorida tiveram dificuldades em sombrear com a cor, aparecendo nos três certa demora ao realizar esse comando. Porém, definiram perfeitamente o que era sombra própria e projetada.

Esse estudo de luz e sombra foi o ponto inicial para o trabalho sobre o movimento impressionista, o qual se baseava na percepção da luz e sombra a partir das mudanças da luz. Esse contato inicial com a luz e sombra em desenhos de observação, facilitou para os estudantes a perceberem melhor os efeitos de luz e sombra no movimento.

Nesse caso, percebe-se que a abordagem triangular não possui uma sequência lógica de construção, como fazer, ler e contextualizar pode-se

alternadamente trabalhar todas essas concepções. Incluiu-se uma experimentação real através do desenho para depois partir para o conceito do movimento artístico, ou seja, partiu-se da análise vivencial do fazer artístico. “Quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte.” (BARBOSA, 1991, p. 33)

Já na trilha IMPRESSIONISMO os estudantes tiveram aula expositiva e teórica sobre o movimento Impressionismo, acrescidos de várias imagens e textos sobre o assunto. Descreveram em seus diários de bordo as observações sobre o movimento e por último responderam oito perguntas referentes ao tema estudado, às perguntas transitavam por características do movimento, objetivos e origem.

Para analisar as respostas dos estudantes pesquisados foram selecionados três perguntas para observar as respostas e entendimento de cada estudante, lembrando que, cada um possuía um texto base para auxiliar no exercício. A partir das respostas dos estudantes é possível verificar que eles foram capazes de perceber as essências do movimento Impressionista. Como tiveram acesso ao texto durante as atividades, o estudante *Monet* ignorou o texto alegando que “*quero perceber minha memória*”. O estudante *Renoir* já foi fiel ao uso do texto, localizando precisamente as respostas e as colocando no lugar exato. Já o estudante *Degas* utilizou em partes, ele lia, parava, pensava um pouco e as escreviam, alguns trechos bem exatos do texto, outros não.

Segue abaixo o conjunto de perguntas e suas respostas.¹

Questão 03: O que era rejeitado pelos impressionistas numa pintura?

Monet: *peçoas o claro e escuro renascimento.*

Renoir: *Composição equilibrada, figura, idealizadas, o claro escuro do renascimento.*

Degas: *Eles rejeitara a questão da pintura ser muito desenhada e composição o claro e escuro do renascimento.*

¹ As transcrições mantiveram as formas tais como os colaboradores as escreveram, quer dizer, não foram corrigidas ortograficamente.

Questão 04: O que os artistas impressionistas procuravam de diferente para criar obras diferenciadas e originais?

Monet: *dechalas menos parecidos com fotos procurado o foco das fotos ser feto em outros cozas.*

Renoir: *registrar em suas telas as alterações que a luz solar provocava nas cores da natureza.*

Degas: *eles procuravam capturar a luz da natureza nos desenhos de acordo com as mudanças.*

Questão 05: Explique o principal objetivo dos impressionistas:

Monet: *demonstrar outras formas de pitar.*

Renoir: *Apresentar uma impressão registrada pelos artistas num vislumbre breve, ou seja, o uso que lhe faziam da luz.*

Degas: *Registrar imediatamente objetos, pessoas e natureza amanhecer ou modificação da cor da luz ou sol.*

Nas três questões percebe-se no estudante *Monet* um fato interessante, pois suas respostas apresentaram mais erros ortográficos e gramaticais. Porém, mesmo que as respostas pareciam não estar de acordo, ele soube justificá-las ao ler e explicá-las. Suas respostas sempre breves e objetivas, ou seja, tendo ignorado o texto base, parece ter atentado para sua memória e, assim, a evidencia.

O estudante *Renoir*, em todo momento articulou-se ao texto, suas respostas estavam bem óbvias. Percebi que, na atividade, essa estratégia de consultar e copiar o texto, o deixou seguro na atividade e assim foi respondendo precisamente.

Já o estudante *Degas*, ao mesmo tempo em que achava as respostas no texto consulta, tentava pensar um tempo antes de transcrevê-las, e não foi tão fiel a esse caminho.

Assim, entende-se que cada um, tendo os mesmos recursos, utilizou-os de formas diferentes. *Monet* possui dificuldades para a leitura, mas quando prestando atenção captava pequenos quadros em sua memória, mesmo que não totalmente articulados, conseguia desenvolver um raciocínio.

Renoir possui escrita e leitura fluente, porém alguns momentos tem limitações em entender, sendo necessário retomar o dito. Mesmo tendo ficado preso às

respostas do texto, num exercício de copiar as respostas, no momento de correção conseguiu articular sua resposta com seu pensamento.

Degas, mesmo utilizando o texto, não tão intensamente como os outros conseguiu responder às perguntas na oralidade da correção, alguns momentos lendo, e em outros elaborando seu pensamento sobre aquele conhecimento.

Com isso, é possível perceber que só uso de texto e exercícios havia sido parcialmente satisfatório, pois anteriormente eles haviam feito várias leituras de imagens e "... ler uma imagem é o que fizemos ao refletir sobre aquilo que estamos vendo, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual estamos inseridos". (MEDEIROS, 2010, p. 286)

As imagens impressionistas articularam com o fazer artístico da trilha LUZ E SOMBRA o que contribui para no segundo episódio na trilha IMPRESSIONISMO fizessem os exercícios com maior propriedade, assim,

...pode-se dizer que a construção do leitor deve compreender sua "alfabetização" nos elementos do sistema da linguagem que lhe interessa dominar. Se o sistema é visual, para que o texto possa ser lido, será necessário que tal leitor obtenha conhecimento prévio da organização do sistema de linguagem visual. A consciência de que cada linguagem se estrutura por meio de sistemas específicos poderá levá-lo a envolver-se no processo de compreensão desse texto mediante uma interação significativa que ambos venham estabelecer. (BUORO, 2002, p. 31)

No episódio da trilha MINHAS IMPRESSÕES DO IMPRESSIONISMO foi solicitado aos estudantes que realizassem um pequeno desenho do tamanho de 10 cm X 8 cm, no qual puderam colocar as impressões que eles levavam a partir de tudo o que tinham estudado, lido, produzido e analisado.

Produziram desenhos de diferentes aspectos e interpretações sobre o que estudaram, cada um na sua perspectiva e característica. Esses desenhos não foram de observação, eram de criação a partir do que haviam estudado e do que lembravam.

Seguem os desenhos nas Figuras 13, 14 e 15:



Figura 13: Minhas impressões do Impressionismo- *Monet*

Na figura 13, impressões do estudante *Monet* sobre movimento impressionista, ele trouxe para seu desenho as suas impressões do movimento, expresso na representação da paisagem com a alteração da luz e sombra devido à luz solar. É bem perceptível seu desejo em mostrar o sol bem grande na imagem, o não uso de contornos nítidos e o uso de um colorido que se assemelha as pinceladas dos artistas impressionistas.

Segundo o estudante *Monet*, seu desenho tinha como objetivo mostrar como que a luz solar era importante para o movimento, nisso deixa claro quando apresenta seu trabalho ao dizer: *fiz um sol bem grande para iluminar todos os objetos como Monet fazia em suas pinturas.*



Figura 14: Minhas impressões do Impressionismo- *Renoir*

Já o estudante *Renoir* trouxe como suas impressões do movimento impressionistas, a representação de lugares e pessoas como pode ser visto na figura 14, aproximando suas cores das cores usadas pelos artistas impressionistas e as linhas rápidas e ligeiras. Além disso, a cena da mulher passando caracteriza o captar breves momentos.

O aluno *Renoir*, explica seu desenho quando o apresenta dizendo: *desenhei um espaço que as pessoas passem, como uma fotografia de um momento.*



Figura 15: Minhas impressões do Impressionismo- Degas

Na figura 15, o estudante *Degas* representa o artista impressionista ao ar livre, pintando e desenhando ao ar livre as suas impressões da natureza e a mudança da luz e cor através da captação solar, por sua vez, o sol é representado na tela. Uma curiosidade é ele colorir apenas o artista, dando ênfase a esse personagem.

O aluno *Degas*, gosta muito de desenhar, neste desenho quando foi apresentado o perguntei de porque não quis pintar a paisagem e ele diz: *quis deixar assim, para realçar o pintor*.

Sendo assim, as três representações dos estudantes sobre o movimento impressionista caminharam por reflexões e pontos diferentes. “No ato criador da imagem são postos em cena os elementos conhecidos pelo sujeito que cria. Ao criar, ele os transforma-me algo novo que adquirir significado na obra produzida.

Como um jogo, o criador transforma o percebido em linguagem plástica e reconstrói a forma, dando-lhe significado”. (PEREIRA, 2010, p. 18)

Monet, Renoir e Degas trazem para as produções suas individualidades e suas formas únicas de produzirem seus olhares, suas vozes, seus caracteres sociais e suas vivências nos ambientes que lhes pertence, “a aprendizagem de conhecimentos na área de ensino de arte manifesta certa singularidade e depende de processos individuais e coletivos. Logo, há necessidade de se conhecerem as particularidades de cada classe, cada grupo e cada estudante, o tempo de elaboração e resposta às situações apresentadas.” (TOLEDO e FUSARI, 2009, p. 141). Com isso, é possível entender que a aprendizagem depende de todo um contexto que o estudante esteja inserido e de suas vivências como também suas infinitudes e limitações do olhar individual e social.

A ensino de arte expressando a vida, relacionada com o meio social, com a reação estética e, principalmente podendo expor tendências comportamentais, são proposições que me instigam. Vigotski induz a ver, fundamentalmente, o seguinte: se os sentimentos humanos, apresentados na obra de ensino de arte, podem ser individuais (ao ator/receptor), por outro lado, dizem respeito a um ser que se faz pelas relações sociais e, portanto, aprende a sociabilidade. Na verdade a ensino de arte não se restringe a revelar apenas os indivíduos em um momento, em uma ação ou situação. Ela se abre para revelar indivíduos que são gestados por uma dada sociedade, e que, a partir daí, são constituídos e representados de uma ou outra maneira. (BARROCO, 2007, p. 76)

Essa contribuição de Vigotski articula o ser social e individual, orientando a compreensão dos estudantes e de seu processo de aprendizagem como um ser único, porém carregado de adereços diversos que vai colecionando durante a vida social. Essas coleções de saberes e vivência organizam seus processos, expressões e percepções. Assim, nos caminhos de rodeios citados anteriormente, como contribuição de Vigotski, “Lo más importante es que, junto com el defecto orgânico están las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superarlo o nivelarlo. Y esas tendencias hacia el desarrollo elevado son las que no advirtió la defectología anterior”. (VIGOTSKI, 1997, p. 15-16)

Assim, “a mediação não constitui um processo neutro e passivo”. O instrumento sógnico atua dinamicamente sobre o mediador. O “professor que atua de numa perspectiva mediadora na sala de aula também se transforma no decorrer do

processo de ensino.” (REILY, 2004, p. 19-20). “No caso de alguns , no entanto, a imagem poderá ser o veículo de mediação sgnica primordial no processo de aprendizagem” (REILY, 2004, p. 26), pois, não cabe ao professor ignorar as informações do estudante e tão pouco ignorar sua individualidade. Num processo de ensino o professor torna-se um mediador, que será capaz de buscar as compensações necessárias para cada estudante, pois existe a diversidade e multiplicidade de características.

Dessa forma, entendemos e compreendemos que as imagens de arte são capazes de serem para o estudante experimentação da imagem, união e conexão com teorias e informações baseadas no visual e não somente em textos escritos. , perceber que o uso de imagens facilita a comunicação do estudante com necessidades específicas ao ter sua voz pela imagem e pelo olhar.

A de arte não é um produto exterior nem um comportamento externo.  uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais- isso é ensino de arte. (DEWEY, 2008, p. 31)

Quando percebemos que as pedagogas e pedagogos atuam na margem da mediação, e neste caso, citado acima, as imagens aparecem como colocado anteriormente como formas de compensações de algumas limitações entende-se como estratégias pedagógicas. Para Tacca, a estratégia pedagógica se vincula em ser “orientada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido” (TACCA, 2008, p. 48).

Assim, a arte contribui para que o estudante intensifique sua comunicação, que seja levado a ver, absorver, reelaborar e ressignificar através da imagem suas percepções, independente da necessidade de ter que produzir textos e dizer o que entendeu em leituras muitas vezes desgastantes. Por isso, a abordagem triangular é um caminho para se organizar um único conteúdo, trabalhando aleatoriamente a ordem, de fazer, ler e contextualizar temas diversos, tendo com necessidade de,

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de ensino de arte e a contextualização estariam se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

CHEGADA – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo compreender como se articulam estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso nos processos de aprender de estudantes com necessidades específicas ao relacionar-se com o tema ensino de arte nos Anos Finais do ensino fundamental da educação básica. Isso, com adolescentes com necessidades específicas, envolvendo a utilização dessas estratégias de professoras e professores e como isso a influencia na aprendizagem dos estudantes.

Minha formação inicial em Educação Artística com habilitação em Ensino de Artes Plásticas intensificou esse caminho de estudos e construção profissional propiciando o desenrolar do desejo de verificar a necessidade e a importância das aulas de ensino de arte dos Anos Iniciais e Finais no ensino fundamental. Ao propor uma investigação sobre como as estratégias pedagógicas que utilizam de imagens como recurso podem ser explorados não somente nas aulas de ensino de arte, mas também em todo o percurso educacional, como um caminho viável a situações de compensações com crianças com necessidades específicas.

Com isso, a utilização de documentos que validam o ensino de arte nacionalmente e no Distrito Federal, como CMEB/DF, PCNs, LDB e BNCC, permearam as discussões dando sinalizações cabíveis e normativas. Sabendo da existência dos documentos citados anteriormente e propostas legais que dão suporte ao ensino no Currículo em Movimento do DF, percebe-se como o ensino de arte possui uma sustentação relevante à educação do estudante e não se concentra apenas a meros momentos de ludicidades descontextualizados, ou mesmo, momentos de livre expressão sem direcionamentos preparados.

Como percurso referencial com base no CMEB/DF, teve a perspectiva histórico Cultural de Vigotski (1997) e abordagem triangular que transitam por uma reflexão de ensino que se baseia na proposta de Barbosa (1991). As referências de outros teóricos, em específico ao ensino arte, possibilitou transitar para a possível metodologia desse trabalho e as análises baseadas nas observações vividas.

Metodologicamente, o estudo constituiu-se de um trabalho de pesquisa qualitativa relacionando com o relato de experiência de um caso com um grupo de estudantes diagnosticados com necessidades específicas, sendo um estudante com

Síndrome de Asperger, outro estudante TDAH/Altas Habilidades e outro estudante ainda com Altas Habilidades/DI.

Tendo esses capítulos intitulados caminhos sinalizadores/documentais, caminho referenciais/histórico cultural e criativos, caminho vividos, caminhos trilhados e caminho refletidos são possíveis de considerar o ensino de arte na qual foi feita a pesquisa não apenas um caminho possível para o uso de imagens, como também não apenas o 8º ano do ensino fundamental. Mas, um caminho a verificar quanto valor o ensino de arte possui, sustentada em diversos documentos sinalizadores, além de que, entra em perfeita sintonia com as contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, como também com relação à abordagem triangular de Barbosa. Logo, esta pesquisa contribui quando se coloca que o ensino de arte possibilita extrapolar a percepção e criação do aluno, que as imagens de arte auxiliam a refletir sobre um texto e desenvolve-lo em criatividade.

As imagens, neste caso, são estratégias contribuindo não apenas para a arte, mas é uma contribuição para todas as etapas e componentes curriculares, pois possibilita desenvolver a imaginação, a articulação, a expressão e as conexões necessárias.

O específico aqui foi perceber que no ensino de arte, o uso de imagens participa de processo que não possui uma ordem específica de trabalho em que fazer, ler e contextualizar se ramificam em caminhos diversos e que não se restringem apenas às aulas de arte. Consiste em possíveis circulações por todas as outras matérias da matriz curricular do estudante, em todas as etapas e modalidades do ensino na educação básica, tendo os Anos Iniciais e Finais do ensino fundamental considerável aprendizado. Isso porque foi percebido durante a pesquisa que a arte não entra como o centro de toda a proposta, foi apenas o caminho para se perceber o fator das imagens serem de grande valor na aprendizagem. Pois, o importante é verificar que em meio a diversos processos de aprendizagem, quando se tem imagens, essas auxiliam o entendimento e quando de boas referências e fontes (que fogem de fatores estereotipados e infantilizados), ajudam e muito a criação e entendimento.

Independente de quais sejam as necessidades dos estudantes, de acordo com as contribuições de Vigotski, as imagens são alternativas que mediadas por professoras e professores junto com os estudantes, agregarão significado e sentido

ao processo educacional, pois acrescentam ritmos e tempos diversos e singulares aos caminhos e processos de todos participantes.

Cabe, além de tudo, acrescentar que para isso se fundamentar não basta deixar a cargo de professoras e professores de ensino de arte, que na sua maioria se encontram nas etapas e modalidades finais do ensino fundamental. Assim, como as pedagogas e pedagogos das etapas e modalidades iniciais cabem procurarem um olhar mais sensível para atividades intercedentes, que sejam “caminhos de rodeios” e que possuam um olhar humano para o uso de imagens na sala de aula independente da matéria que ministre.

Utilizar imagens com capacidades de dialogar e ultrapassar sentidos comuns poderia fazer parte do planejamento de cursos de formação continuada para professoras e professores da educação básica. A formação desses é um grande caminho para modificação de conceitos e pré-conceitos. E quando digo imagens, não me restrinjo apenas a imagens visuais, mas toda e qualquer informação de imagem que o mundo nos oferece e nos impulsiona a criar. A imagem é voz, a voz é movimento, o movimento é despertar, o despertar é mudar.

Todas as linguagens artísticas têm possibilidades de serem imagens e de imagens se transformarem e de transformarem se desvanecerem. Logo seguir um caminho de diversos ritmos, em infinitudes de olhares e possibilidades.

CAMINHO DE EXPECTATIVA

Caminhos de expectativa é o nome que ofereci para as minhas futuras perspectivas ao findar esse curso. Como já citado anteriormente, hoje sou professora efetiva do quadro de docente da SEE/DF, ministrando aulas de ensino de arte, perspectiva essa, que seria o desejo maior ao sair do curso e já conquistei devido à formação anterior.

Mas isso não indica aqui um fim de caminho, muito pelo contrário, vejo em um ponto que me traz setas para outras passagens, ramificam-se e cabe agora a eu escolher qual seguir, ou mesmo parar, sentar e observar um pouco.

Dessas setas, vejo a continuidade discente em programas de pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu. Vejo a possibilidade de setas para a mudança de enquadramento na Secretaria de Educação indo talvez para educação infantil ou mesmo ensino fundamental anos iniciais. Como também não me priva de tentar um ensino médio ou mesmo a experiência na formação professoras e professores.

Os caminhos são muitos, as possibilidades de aprender e experimentar são muitas e não se restringem. Conseguir dependerá da força e expectativa pelo caminho. No mais, o caminho é sempre uma descoberta e escolhas que determinam o fato.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **A imagem no Ensino da Arte**. 4^o. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e Arte: uma leitura histórico cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Arte: Ensino de primeira à quarta série. **Ministério da Educação**, Brasília, p. 130, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 03 maio 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Arte: Ensino de quinta a oitava séries. **Ministério da Educação**, BrasíliaMEC/SEF, p. 116, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 03 maio 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Ministério da Educação**, p. 472, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 maio 2018.
- BRASIL, C. N. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394/96. **Ministério da Educação**, 17 Dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2018.
- BRASIL, S. D. E. E. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.
- BUORO, A. B. **Olhos que pintam: o ensino de arte e a leitura de imagens**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. Cultura e Indústria na Educação. In: BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 2.
- FEDERAL, Distrito. Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal- Anos Iniciais e Finais. **Secretaria de Estado de Educação**, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 03 maio 2018.

FEDERAL, Distrito. Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. In: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação. **Secretaria de Estado de Educação**, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/diretrizes-de-avaliacao/>>. Acesso em: 03 maio 2018.

FEDERAL, Distrito. Pressupostos Teóricos. In: Currículo em movimento da Educação Básica do Distrito Federal. **Secretaria de Estado da Educação**, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 03 maio 2018.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, p. 13-34, 2012.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte/ E. H. Gombrich; tradução Álvaro Cabral**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, A. M. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças deficientes**. In: Novas subjetividades, currículo, Docência e questões Pedagógicas-na perspectiva da inclusão social. Recife: Anais do XIII ENDIPE, 2006.

MEDEIROS, R. F. D. Leitura de Imagens da Educação Infantil: Imagens de Arte em sala de aula. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. D. **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturais visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, K. H. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

REILY, L. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

RIZZI, M. C. D. S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: (ORG.), A. M. B. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SOUSA, J. V. **Educação Superior: Cenários, Impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: Conceituações e desdobramentos nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2º. ed. Campinas - SP: Alínea, 2008.

TOLEDO, M. H. C. D.; FUSARI, M. F. D. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

TOLEDO, M. H. C. D.; FUSARI, M. F. D. R. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Obras escolhidas Tomo V-Fundamentos de defectologia. In:
_____ **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICE 1

Atividade de Arte -8º Ano

Aluno (a): _____

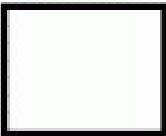
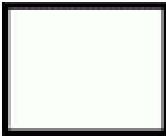
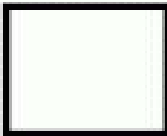

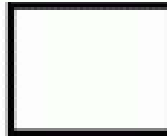
Turma: _____

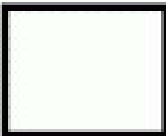

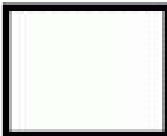

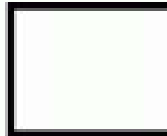
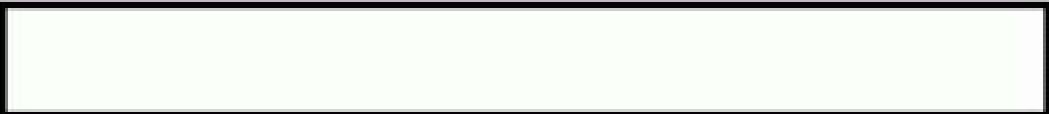
Professora Lara Melo

Data: _____

Luz e Sombra

Preencha os quadros abaixo com faturas pedidas usando apenas o lápis de grafite.

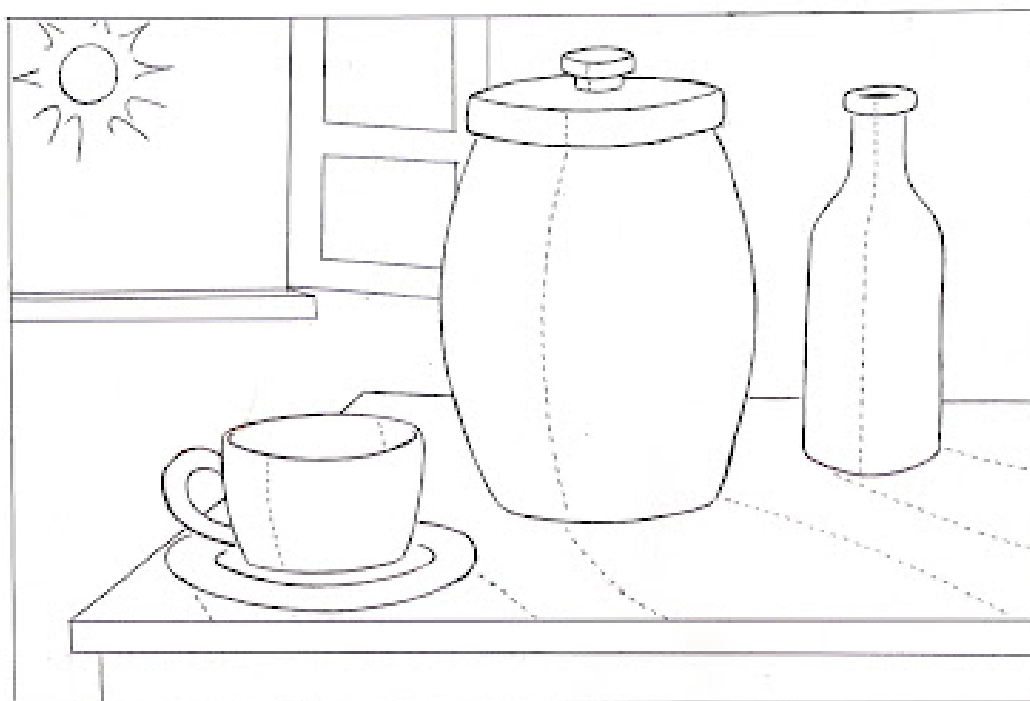
| FATURAS DO LÁPIS | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  |
| ESBATIDO | ESFUMADO | HACHURA | PONTILHADO | CHAPADO |

| VARIÇÃO TONAL DA FATURA ESBATIDA - DEGRADÊ | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  |
| ESCURO | → | | | CLARO |
|  | | | | |

Atividade de Arte -8º Ano**Aluno (a):** _____**Turma:** _____**Professora Lara Melo****Data:** _____**Luz e Sombra**

1- Faça o sombreado na imagem abaixo usando as faturas que você aprendeu. Escreva o nome da técnica que você empregou. .

Neste desenho use apenas o lápis de grafite:



APÊNDICE 2

Atividade de Arte -8º Ano

Aluno (a): _____

Turma: _____

Professora Lara Melo

Data: _____

LEITURA DE IMAGEM

Obseve as imagens e responda:



*La Grenouilliere, Monet – 1869
Renoir - 1876*

Le Moulin de la Galette,

1. Há semelhança entre as figuras acima? Comente.
2. As características do lugar que aparece nas imagens dos dois artistas impressionistas são as mesmas? Explique:
3. Onde você imagina que as pessoas das imagens estão? Por quê?
4. Essas imagens são impressionistas, quais são as características mais fortes desse movimento nessas pinturas?
5. Observando as imagens você imagina que essas pessoas estão felizes ou tristes? Comente.
6. É possível relacionar essa pintura com a fotografia? Seria a pintura de uma cena verdadeira ou apenas algo imaginativo do artista?
7. Você percebe a semelhança da luz nas imagens. Isto pode significar uma estação de ano próxima? Por quê?
8. Que nome você daria a cada obra?

Atividade de Arte -8º Ano

Aluno (a): _____

Turma: _____

Professora Lara Melo

Data: _____

LEITURA DE IMAGEM**Obseve a imagem e responda:**

"As Meninas Cahen d'Anvers, Renoir -1881

1. *Você percebe alguma emoção nas expressões das meninas da obra? Justifique.*
2. *Em que época se passa esta cena?__*
3. *O nome da tela é "As Meninas Cahen d'Anvers". Você percebe algo na obra que justifique este nome, ou seria homenagem a alguém?*
4. *Se fosse você o autor da obra que nome daria?*
5. *Onde você acha que as meninas estão? Justifique.*
6. *O que chamou sua atenção nesta obra? Justifique..*
7. *Que música você acha que combina com esta obra?*
8. *Qual a relação dessa obra com o impressionismo?*

Atividade de Arte -8º Ano

Aluno (a): _____

Turma: _____

Professora Lara Melo

Data: _____

LEITURA DE IMAGEM**Observe a imagem e responda:**

Dancers Bending Down, Degas

1. O que você acha que está mais diferente neste quadro?
2. Por que as meninas estão na mesma posição?
3. Você acha que a expressão delas está suave?
4. Essa obra possui movimento?
5. As meninas são idênticas, ou possui diferença?
6. Quem pode ser elas? Por quê?
7. O que você achou das cores? São tristes, alegres, escuras...?
8. Onde você sente que se passa esta cena?
9. Que música as meninas podem estar dançando?
10. Que outro título você daria para o quadro?

APÊNDICE 3

Impressionismo Movimento

Considerado o movimento que marcou a primeira revolução artística depois da Renascença e o que daria início às grandes tendências da arte do século XX.

**Renascença ou Renascimento são os termos usados para identificar o período da História da Europa aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII, mas os estudiosos não chegaram a um consenso sobre essa cronologia, havendo variações consideráveis nas datas conforme o autor. Seja como for, o período foi marcado por transformações em muitas áreas da vida humana, que assinalam o final da Idade Média e o início da Idade Moderna.

Impressionismo Arte

É uma arte urbana porque descobre a qualidade paisagista da cidade, ao mesmo tempo, regressa à pintura dos campos.

O que os Impressionistas rejeitavam

- a composição equilibrada
- figuras idealizadas
- o claro-escuro do Renascimento

O que os Impressionistas procuravam

- registrar em suas telas as alterações que a luz solar provocava nas cores da natureza
- representar sensações imediatas por meio da cor e da luz

Principal objetivo dos Impressionistas

Apresentar uma impressão registrada pelos artistas num vislumbre breve, ou seja, o uso que eles faziam da luz e da cor em suas obras faziam com que as mesmas parecessem uma fotografia instantânea da natureza.

Reação do público ao novo movimento (Impressionismo)

O público e a crítica ainda eram fiéis aos princípios acadêmicos da pintura (pinturas renascentistas) e reagiram muito mal ao Impressionismo. O primeiro contato que o público teve com a arte impressionista foi numa exposição realizada em Paris, em abril de 1874.

Surgimento do Movimento Impressionista

O Impressionismo foi idealizado em reuniões feitas com seus principais pintores no estúdio fotográfico de Nadar, em Paris.

Artistas Impressionistas e suas características

Édouard Manet (1832-1883)

- considerado o pai da arte moderna;
- influenciou um grupo de jovens pintores que mais tarde vieram a ser reconhecidos como impressionistas;
- abandonou o método acadêmico e por isso considerado o pai da arte moderna.
- OBRAS: "Almoço na Relva", "Na Praia" entre outras.

Claude Monet (1840-1926)

- pintou vários motivos em diversas horas do dia;
- utilizava tons solares e cores primárias puras;
- foi artista comercial e caricaturista.
- OBRAS: "Mulher com sombrinha virada para a esquerda", "Jardim em Flores" entre outras.

Pierre-Auguste Renoir (1841-1919)

- gostava de pintar crianças, flores, cafés e nu femininos;
- suas pinceladas eram rápidas quando iniciante e mais tarde seu estilo tornou-se a ser clássico;
- suas pinturas eram alegres e bonitas;
- gostava do vermelho e detestava o preto, usando o azul em seu lugar.
- OBRAS: "Le Moulin de la Galette", "O Balanço", "Moças no Piano" entre outras.

Edgar Degas (1834-1917)

- para Degas a arte não era um esporte e por isso não gostava de pintar ao ar livre;
- preferia retratar figuras humanas como, lavadeiras, bailarinas e corridas de cavalo;
- usava tom pastel-suave para obter vibração;
- suas composições eram desequilibradas com figuras amontoadas na beira da tela.
- OBRAS: "A Aula de Dança", "Cavalo de corridas diante das tribunas" entre outras.

Atividade de Arte -8º Ano**Aluno (a):** _____**Turma:** _____**Professora Lara Melo****Data:** _____**LEITURA DE IMAGEM****Obseve a imagem e responda:****EXERCÍCIOS**

1. Por que o Impressionismo é considerado o movimento que marcou uma revolução artística?
2. A arte impressionista é uma arte urbana ou uma arte campestre? Explique sua resposta.
3. O que era rejeitado pelos impressionistas numa pintura?
4. O que os artistas impressionistas procuravam de diferente para criar obras diferenciadas e originais?
5. Explique o principal objetivo dos impressionistas.
6. Como foi a reação do público, num primeiro, ao conhecer as obras impressionistas?
7. Como surgiu o Movimento Impressionista?
8. Cite uma característica para cada um dos principais artistas impressionistas relacionados abaixo:

- a) Édouard Manet
- b) Claude Monet
- c) Pierre-Auguste Renoir
- d) Edgar Degas

Fonte: <http://judyartes.blogspot.com/2012/09/8ano-resumo-grupo-8.html>