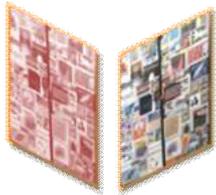


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES VISUAIS UFPE/UEPB**

Jaísa Farias de Souza Freire



**O USO DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS
EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE**



Recife

2015

JAÍSA FARIAS DE SOUZA FREIRE

**O USO DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, vinculada à linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil, como requisito para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Professor Doutor Erinaldo Alves do Nascimento.

Recife
2015

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

F866u Freire, Jaísa Farias de Souza
O uso de imagens nas aulas de artes visuais em escolas municipais do Recife / Jaísa Farias de Souza. – 2015.
170 f.: il., fig.

Orientador: Erinaldo Alves do Nascimento.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Artes Visuais, 2016.

Inclui referências.

1. Artes. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Interpretação de imagens. 4. Percepção de imagens. 5. Currículos. I. Nascimento, Erinaldo Alves do (Orientador). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2016-70)

JAÍSA FARIAS DE SOUZA FREIRE

**O USO DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DO RECIFE**

Aprovada em 31 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

Erinaldo Alves do Nascimento – Orientador (UFPB)

Alice Fátima Martins - Membro Titular Externo (UFG)

Maria Betânia e Silva - Membro Titular Interno (UFPE)

Dedico este trabalho ao meu filho Rafael Freire, pelo amor que lhe tenho e como estímulo para a sua caminhada ao encontro do diálogo entre a História e a Arte. Também a Márcia Del Guerra, In Memoriam, por ter compartilhado com ela tantas ideias e sonhos sobre Educação e, ao mesmo tempo, ter recebido dela tanta força para ampliar meu percurso acadêmico.

AGRADECIMENTO

Primeiramente ao Deus, que ocultamente nos dá forças, nos amparando nas fraquezas e fragilidades, juntamente com todos os seres de luz que nos assistem, quando somos mobilizados pela fé.

Ao meu orientador Erinaldo Nascimento, que me acolheu e depositou em mim total confiança, para além até das minhas reais possibilidades, mas que, dessa forma, me impulsionou para essa conquista – chegar à defesa e conclusão desse Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), por me conceder a prorrogação da defesa e aos membros da Banca Examinadora, por acatar as minhas limitações como sinal de respeito: concessões, sem as quais eu não teria chegado a esse fim.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife, Tarsila e Frida (nomes fictícios), que se colocaram à disposição da minha pesquisa, abrindo as portas das suas salas de aulas e, assim, expondo-se pedagogicamente, por acreditarem que podiam contribuir com reflexões construtivas, em favor do ensino de Arte.

A todos os professores do PPGAV, por terem nos provocado, inquietado, desafiado academicamente e, ao mesmo tempo, acolhido a nós, alunos, na nossa diversidade humana.

A Milena Leite, por ter me instigado a fazer a seleção para esse Mestrado no momento em que tinha acabado de fazer uma Pós e estava exausta, mas terminei encarando. Obrigada, Mi!

A toda minha família: meu filho Rafael, pelo seu incentivo silencioso; meu ex-marido Antônio, pelo estímulo por intermédio dos livros presenteados; minha mãe Izabel, minha irmã Cristina, minha tia Zezé, pelo acompanhamento e preces diárias; minhas sobrinhas e sobrinhos de sangue e coração Niara, Geisa, Virgínia, Nelson, Elisson, Elaine, pelas torcidas e incentivos; aos meus sobrinhos-netos, Ernesto e Nicole, que me encheram de alegria com suas visitas esporádicas. A Socorro e Luciana, pelas ajudas no dia a dia, facilitando o meu cotidiano em decorrência da jornada.

A Manu Coutinho, que me acolheu, integralmente, na sua casa em João Pessoa, para que eu pudesse me isolar do mundo e dedicar-me à escrita. E cabe aqui, agradecer também a Katiene Souza, esposa de Erinaldo, que também me acolheu, carinhosamente, na sua casa, no início desse processo.

A Delinha, Dora e Áurea, companheiras de trabalho, na Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, por me terem como parceira por tantos anos e pelos subsídios teóricos disponibilizados e/ou indicados em momento oportuno.

Aos/Às dirigentes, gestores/as e coordenadores/as das instituições nas quais trabalho, pelo acolhimento e força assegurados.

Às minhas terapeutas Edna Lopes, Maria Luiza Arruda e Socorro Guerra, por terem, constantemente, me ajudado a investir no meu equilíbrio e bem-estar.

A Fernanda (Nandinha), a Suzana Fellows e a Daniela Teobaldo por encarem a revisão do texto em tempo curto e com total acolhimento, mesmo com os contratempos das suas jornadas de trabalho.

Aos companheiros e companheiras de trabalho e aos meus amigos e amigas, em especial, Dani, Rachel, Céó, todo grupo “Não se reprima”, Betinha, Vanice, Anderson, Eliete, Luciana Tavares, Niedja, Zélia, Sandra Dias, entre outros/as, pelo estímulo e acompanhamento carinhoso nessa minha trajetória.

Aos Arteiros, grupo de professores de Arte do Colégio Apoio, que os tenho como Arte/Educadores parceiros.

Ao meu amor... “platônico” com quem compartilho descobertas, alegrias, tristezas, conquistas e recebo incentivo constante.

Enfim, a mim mesma, por não ter desistido!

“Da escola básica à universidade, e dessa à escola básica, a problemática da imagem como conhecimento escolar demanda do professor estratégias e competências para [promover] a leitura de imagens. O profissional deve estar comprometido com a formação de leitores críticos de imagens visando à educação para a compreensão e interpretação crítica das Artes Visuais e da cultura visual, considerando as diferenças culturais e em [os] diferentes contextos e modalidades [...]”

Ana Luiza Ruschel Nunes

RESUMO

Esta pesquisa trata do uso das imagens nas aulas de Artes Visuais, tendo como foco de investigação a prática pedagógica de duas professoras, Tarsila e Frida, nomes fictícios, as quais têm formação acadêmica específica nesse componente curricular e atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) de bairros distintos. Baseia-se na observação presencial de algumas aulas, na análise de relatos das práticas pedagógicas das professoras, bem como em questionários aplicados a professores de Artes, participantes de formação continuada, e depoimentos de gestores e de membros da Equipe Técnica da Secretaria de Educação da RMER. A pesquisa tem caráter quantitativo e qualitativo, com base documental e etnográfica. As categorias usadas para fundamentar teoricamente a pesquisa referem-se aos conceitos de imagem, de leitura e de leitura de imagem, concebidos por diferentes autores. Com os dados obtidos, foi possível categorizar variadas perspectivas de usos das imagens, as instâncias de escolhas, as condições arquitetônicas e midiáticas dos usos. A pesquisa é reveladora de que a imagem é, corriqueiramente, usada pelas professoras investigadas, que há diversos meios de acesso, diferentes perspectivas de usos e instâncias de escolhas. Embora, se reconheça a influência determinante da instituição – RMER –, por intermédio das Matrizes Curriculares, na escolha e uso das imagens. É notória, também, a inserção de experiências e proposições docentes e discentes. A pesquisa enfatiza a necessidade de se continuar investigando as dinâmicas da sala de aula e a necessidade de uma formação continuada pautada na inventividade docente, fundada nos Direitos de Aprendizagem e nas necessidades e expectativas dos estudantes.

Palavras chave: Imagem, leitura de imagem, Ensino de Artes Visuais, Currículo.

ABSTRACT

This research deals with the use of images in the Visual Arts classes, which focuses on the teaching practice of two teachers, Tarsila and Frida, fictitious names, who have specific academic training in this curriculum component and teach in the Municipal Education System of Recife (RMER) in different neighborhoods. It is based on classroom observation of some of their classes, in the analysis reports of both teachers' pedagogical practices, as well as questionnaires given to Arts teachers that took part in continuing education training, and testimonials from managers and members of the Technical Team of the Education Secretariat of RMER. This research has quantitative and qualitative approaches, with documentary and ethnographic base. The categories used to justify theoretically the research refers to imaging concepts, reading and image reading, designed by different authors. With the obtained data, it was possible to categorize different perspectives of the images uses, the instances of choices, the architectural and media conditions of use. The research reveals that the image is, routinely, used by the teachers investigated, that there are several means of access, different perspectives of use and instances of choices. Although we recognize the decisive influence of the institution - RMER - via the Curriculum Matrix, the choice and use of the images, it is evident, too, the inclusion of teachers and students experiences and propositions. The research emphasizes the need to continue investigating the dynamics of the classroom and the need for continuing education in teacher guided inventiveness, founded in Learning Rights and the needs and expectations of students.

Keywords: Image, Image reading, Visual Arts teaching, Curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	POR QUE E PARA QUÊ LER IMAGENS?	19
2.1	Imagem, que categoria é essa?	21
2.2	O ato de ler imagens se ensina e se aprende?	26
3	O ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE	45
3.1	Traçando um histórico do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino do Recife	46
3.2	Quadro dos docentes que ministram aulas de Arte e perfil dos docentes com formação em Artes Visuais	59
3.3	Definição dos sujeitos e campo de pesquisa na RMER	63
4	ESCOLHAS E USOS DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS, NAS ESCOLAS SELECIONADAS, DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE - PE	69
4.1	As escolas selecionadas da Rede Municipal de Recife	69
4.2	Escola Municipal Octávio de Meira Lins	70
4.2.1	Aulas observadas em 2014	77
4.2.2	Aulas observadas em 2015	93
4.2.3	Atividades relatadas	100
4.3	Escola Municipal Divino Espírito Santo	105
4.3.1	Aulas observadas em 2014	111
4.3.2	Aulas observadas em 2015	121
4.4	Análise das escolhas e usos das imagens nas escolas selecionadas da Rede Municipal de Recife (RMER)	133
4.4.1	Instâncias e perspectivas de escolhas das imagens	133
4.4.2	Finalidades e perspectivas de uso das imagens	137
4.4.3	Condições arquitetônicas e espaciais para uso das imagens	138
4.4.4	Condições midiáticas de uso das imagens nas escolas selecionadas da RMER	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	149
	ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

A diversidade imagética, na qual o ser humano interage diariamente, está cada vez mais ampla. Cotidianamente, imagens fixas e em movimento circulam e provocam o olhar das pessoas, seja na rua, no trabalho ou em seus domicílios, através da publicidade, arquitetura, TV, moda, mobiliário, cinema, fotografia, pinturas, gravuras, propaganda, entre outros meios ou mídias.

Portanto, sendo tão presente no mundo contemporâneo, como será que a imagem está sendo usada na educação escolar? Como está sendo incorporada ao cotidiano da escola, principalmente nas aulas de Artes Visuais, já que a imagem é o seu objeto de estudo por excelência? Será que os estudantes estão aprendendo a ler imagens com criticidade? Estão produzindo imagens com propósito autoral? Estão identificando, analisando, interpretando imagens de diferentes tipos, gêneros, estéticas, culturas? Penso que, considerando pertinentes tais questionamentos, os diversos usos da imagem e a sua leitura passam a ser requisitos importantes a serem incluídos na formação escolar.

Atuando como professora de Artes Visuais há 30 anos, nas redes pública e privada de ensino, em Recife/PE, tenho me interessado por leitura de imagens, primeiramente por imagens da arte, mas, com o tempo, venho ampliando o meu campo de visão e reconhecendo a importância da inclusão de outras imagens, assim como tenho buscado a diversidade do acesso a elas, através de diferentes meios de veiculação e suportes.

Comecei, então, o Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB, na linha de pesquisa *Ensino das Artes Visuais no Brasil*, com a intenção de investigar quais eram os encaminhamentos de leitura de imagens adotados pelos professores de Artes Visuais nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Porém, ao longo do processo de estudos, orientação e qualificação fui alertada para não me deter apenas nos encaminhamentos de leitura, mas observar também os diversos usos que os professores poderiam fazer das imagens em suas aulas.

Reconheci que poderia estar diante de uma busca limitada de dados e que seria mais significativo, para a pesquisa, encontrar outras finalidades de uso da imagem, além da leitura, embora compreenda que esta é uma importante habilidade a ser construída por meio do ensino das Artes Visuais, podendo ser, também, de outros componentes curriculares.

Fazendo um rastreamento na internet, em sites de diferentes universidades (USP, UNISUL, UNESP, entre outras) e programas de Pós Graduação (UFPE/UFPB), por meio das

palavras chaves **imagem, uso de imagens na escola e leitura de imagem**, identifiquei várias pesquisas que tratam sobre o uso da imagem, como é o caso da dissertação de mestrado intitulada “O uso da imagem nas aulas de História”, de Ricardo Barros, do Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo (USP, 2007), que investigou “como o professor de História do Ensino Básico lida com as imagens na sala de aula: se ele permite aos alunos lê-las, compreendê-las e interpretá-las”. Essa pesquisa teve objetivos idênticos à minha, embora as imagens a serem lidas pelos estudantes dos professores observados tenham sido pré-definidas pelo pesquisador (obras de Pedro Américo e Victor Meirelles), por serem imagens presentes na maioria dos livros didáticos de História.

Outra pesquisa encontrada com conteúdos afins aos da minha pesquisa está relatada no artigo “Imagem, comunicação e poder”, de Valdezia Pereira (2008)¹, onde ela afirma que “[...] estudar as imagens tornou-se tarefa quase obrigatória não só para os historiadores e professores de História, de Comunicação e de Arte, como também para quem queira saber interpretá-las numa sociedade onde grande parte dos valores é regida por signos visuais”.

Outro artigo é o de Rita Luciana Berti Bredariolli², com o título “Imagens Narradas: educação e vida em duas (e mais) ficções”, e a pesquisa de mestrado intitulada “Imagens da arte: a cidade de Sumé/PB e o ensino das Artes Visuais”, de Líbna Naftali Lucena Ferreira, do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco. Além do material supracitado, há um número vasto de teses, dissertações, artigos e livros que enfocam a imagem como objeto de estudo e pesquisa. Optei por citar estas, entre tantas outras pesquisas, por encontrar nelas pontos em comum com o objetivo da minha pesquisa como também por defenderem pensamentos pedagógicos semelhantes aos meus.

Reconhecer a expansão da presença da imagem no cotidiano e a necessidade de os estudantes terem acesso à sua diversidade e de construírem competência leitora nesse tipo textual foi o que me motivou a pesquisar o uso das imagens e como são concebidas, escolhidas e induzidas à leitura no processo de ensino e de aprendizagem pelos professores de Artes Visuais, em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), nos anos finais do Ensino Fundamental.

¹ Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), doutora em Mídia e Conhecimento. Artigo disponível em http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos/artigo_valdeziapereira.PDF. Acesso em

² Mestre e Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA – USP). É professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (IA – UNESP).

O recorte feito para a realização da dissertação foi motivado pela minha experiência profissional, pois a minha atuação como professora e membro da Equipe Técnico-Pedagógica nessa rede de ensino representa não só a maior carga horária que cumpro, mas também o maior tempo de serviço durante a minha trajetória.

Diante da definição do meu objeto de investigação, do contexto e dos sujeitos, formulei o seguinte questionamento: **Como o professorado de Artes Visuais, das escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife usa as imagens em suas aulas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?** A partir dessa pergunta, constatei que a pesquisa seria composta, inicialmente, de uma investigação quantitativa, por levantar dados referentes ao número de escola e de professores, entre outros aspectos. Posteriormente, partiria para uma investigação qualitativa, para observar, categorizar e analisar os usos das imagens pelos professores de Artes Visuais em suas aulas.

Iniciei a pesquisa de campo com um levantamento de quantas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental havia na RMER e quantos professores de Arte eram lotados na rede e encontrei os seguintes dados:

QUADRO 1 – PESQUISA QUANTITATIVA
SÍNTESE DO QUANTITATIVO DE ESCOLAS E DE PROFESSORES DE ARTE NA RMER

SITUAÇÕES INVESTIGADAS	QUANTIDADE TOTAL	SITUAÇÕES ENCONTRADAS	PERCENTUAL DO TOTAL
1 - Total de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	36 escolas	Cinco escolas em regime de tempo integral.	13,8%
		31 escolas em regime de 4 horas.	86,2%
2 - Total de professores de Arte (com habilitação) lotados na RMER.	77 professores	38 professores em regência, que constam na lista de frequência dos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM's) - dados informados pela SEGEP/DAF.	49,35%
		39 professores não estão em regência (não foi possível detectar os motivos exatos para tantos professores fora de regência).	50,65%

Fontes:

1- dados informados pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica / Divisão de Anos Finais.

2- dados informados pela Secretaria Executiva de Gestão da Rede (SEGR) / Divisão de Desenvolvimento e Acompanhamento (DDA).

O quadro acima mostram que a maioria dos professores de Arte (50,65%), lotados na RMER (com habilitação nas diversas linguagens artísticas), não estão em regência, por isso seus nomes não constam na lista de frequência dos Encontros Pedagógicos Mensais

(EPM'S)³. Não tive acesso às informações exatas sobre os reais motivos, porém, alguns podem ser listados de acordo com informações relatadas pelos próprios professores e equipe técnica.

O que se pode afirmar, em linhas gerais, é que há vários professores readaptados, em decorrência de problemas de saúde, ocupando outras funções nas escolas; há professores em função Técnico-Pedagógica; há professores ministrando aula fora do ensino regular como na Escola de Arte João Pernambuco – única escola de Arte da Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) com Ensino Profissionalizante; e há professores à disposição em cargos comissionado na própria RMER ou em outras redes. Esses são alguns dos motivos, embora possa haver outros.

Do quantitativo de professores de Arte lotados na RMER, informados pela (SEGR) / (DDA), não tive acesso ao total de professores com habilitação em Artes Visuais, pois, na lista de lotação, não constava a habilitação do professor. Na lista de frequência dos EPM'S, na qual constam nomes de 38 professores, verifiquei que 28 eram de Artes Visuais, segundo os dados informados pela Divisão de Anos Finais, que acompanha e arquivava a frequência dos professores nesses encontros.

Diante desses dados, parti para aplicação do Questionário 1 (inclusive nos apêndices), destinado aos 38 professores de Arte que frequentavam os EPM'S, independentemente da linguagem artística em que tinham a habilitação. Este foi o primeiro passo para delimitar os sujeitos da pesquisa que comecei a mapear a partir das seguintes informações:

- Nome;
- Formação (graduação / pós-graduação);
- Unidade(s) de Ensino, RPA e etapa(s) ou modalidade(s) de ensino em que atua como Professor de Artes Visuais;
- Tempo de docência em Artes Visuais na RMER;
- Participação nos encontros de formação continuada dessa rede de ensino;
- Encaminhamentos pedagógicos com a leitura de imagens adotados pela RMER;

³ EPM – Encontro Pedagógico Mensal corresponde ao momento de formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental na RMER. Ocorre, normalmente, uma vez por mês, mas que durante o ano letivo de 2015, em alguns meses, tem ocorrido quinzenalmente. Sua nomenclatura e formato estão passando por reformulações, de acordo com a atual política de formação.

- Prática pedagógica em leitura de imagens com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental na RMER.

Colhi os seguintes dados:

QUADRO 2 – PESQUISA QUANTITATIVA

SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AO QUANTITATIVO DE PROFESSORES INVESTIGADOS

SITUAÇÕES INVESTIGADAS	QUANTIDADE TOTAL	SITUAÇÕES ENCONTRADAS	PERCENTUAL DO TOTAL
Total de professores de Artes pesquisados a partir da aplicação de questionário nos EPM's.	23 professores	17 professores de Artes Visuais.	74% dos investigados
		6 professores de outras linguagens artísticas.	26% dos investigados
Total de professores de Artes Visuais pesquisados a partir da aplicação de questionário nos EPM's.	17 professores	17 professores afirmam trabalhar com imagens nas aulas.	100% dos investigados

Fonte: dados coletados com a aplicação do questionário 1 (consta nos apêndices).

No período da coleta de dados, nos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM), entre os meses de agosto e setembro de 2014, dos 38 professores constantes na lista de frequência, consegui aplicar o questionário a 23 professores. Desse total, 17 professores eram de Artes Visuais, correspondendo ao maior percentual entre as demais linguagens artísticas. A graduação desses professores varia entre os cursos de Licenciatura em Artes Plásticas, Licenciatura em Desenho e Plástica e Licenciatura em Artes Visuais.

Mas o que extrair das respostas dos professores para fechar o grupo a ser focado na pesquisa de campo? Os critérios de seleção foram considerados, a partir da seguinte ordem de prioridade:

- 1- Professores com habilitação em: Artes Visuais ou licenciaturas afins;
- 2- Professores com maior carga horária nos anos finais do EF;
- 3- Professores com maior tempo de docência na RMER;
- 4- Professores assíduos aos EPM'S;
- 5- Professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral;
- 6- Professores que atuam em escolas de RPA'S⁴ distintas.

⁴ Ao longo de vários anos, a cidade do Recife foi dividida em Regiões Político Administrativa – RPA, como meio de mapear a cidade em regiões e agrupando os bairros de acordo com a sua situação geográfica. A partir 2015 passou a ser nomeada de Regionais (Regional 1, 2, 3, 4, 5 e 6). Como a pesquisa começou em 2013, optei por continuar usando o termo RPA, já que esses dados foram coletados em 2014.

Ao sistematizar todos os dados do **Questionário 1**, referendada pelos critérios acima, pude obter a indicação dos sujeitos da pesquisa, que, primeiramente, apontou para uma professora da RPA 3, que passei a referir-me a ela usando o nome de Tarsila e, em segundo, uma professora da RPA 4 para a qual adotei o nome de Frida. Os nomes citados, das respectivas professoras, são fictícios objetivando salvaguardá-las. Diante dos dados, até então, quantitativos segui para a pesquisa qualitativa, que suscitou a necessidade de novas perguntas:

- Considerando que os professores de Artes Visuais afirmam fazer uso das imagens em suas aulas, com qual ou quais objetivos/finalidades as usam?
- Baseados em quais critérios escolhem as imagens a serem usadas nas aulas de Artes Visuais?
- De acordo com a diferença de faixa etária entre os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, há uso de diferentes tipos de imagens? Quais? Por quê?
- Apoiados em que referenciais teórico-conceituais os professores de Artes Visuais deflagram o processo de ensinar e aprender com o uso de imagens?
- O repertório de imagens usado contempla a diversidade (estética, cultural, de gênero, de etnias, de modalidades, de mídias, entre outras), como previsto no documento da Política de Ensino?

Essas perguntas nortearam a pesquisa de campo, que esteve focada na observação das práticas pedagógicas no ambiente escolar, e vieram a compor o **Questionário 2** (inclusive nos apêndices), que usei como mais um instrumento de investigação junto às professoras selecionadas. Serviram também, para favorecer o levantamento de outros dados de caráter quantitativo e dados qualitativos por indagarem sobre aspectos conceituais, culturais, teóricos, que norteiam suas práticas docentes.

Ao organizar a estrutura do texto dissertativo defini três capítulos, que foram suficientes para expor os dados quantitativos (números e percentuais) e qualitativos (Política de Ensino, fundamentos teóricos, procedimentos didáticos, produções dos estudantes, entre outros) e as categorias conceituais necessárias para embasar os argumentos de análise desta pesquisa.

No capítulo I, trago o conceito de **imagem** como a principal categoria a ser tratada conceitualmente, linguisticamente e culturalmente e que precisa ser abordada sob diversos aspectos, tipos, naturezas e concepções. Essa categoria nos coloca diante de uma vasta gama de concepções, para as quais usei, como referências, CAMPOS (2013), SANTAELLA (2012)

e BREDARIOLLI (2012), e também as concepções de visualidade abordadas por NASCIMENTO (2012), BARBOSA (2009), entre outros.

Ainda nesse capítulo, trago o conceito de **leitura**, já que a imagem é considerada um tipo de texto que demanda a construção de conhecimentos para que possa ser lido. Para tratar dessa categoria abordo os pensamentos de FREIRE (1993), PILLAR (2001) e NUNES (2012), além de apresentar algumas teorias do desenvolvimento estético⁵ e caminhos metodológicos para a leitura de imagens tais como as abordagens de Edmund Feldman (2009), Michael Parsons (2006) e Robert William Ott (2002). Tais teorias e/ou concepções metodológicas podem ter aplicabilidade tanto para a leitura de obras de arte como de imagens de diferentes naturezas.

No capítulo II, apresento dados relativos à instituição – Rede Municipal de Ensino do Recife. Baseio-me nos documentos oficiais, como as Propostas Pedagógicas (1996 e 2002); Política de Ensino (2012/2014); documentos administrativos; depoimentos de professores, de gestores e de membros da Equipe Técnica. Usei também dados da pesquisa quantitativa colhida por meio dos questionários entre outros subsídios, que me proporcionaram traçar uma sucinta história da trajetória do ensino de Arte na RMER e dos seus fundamentos teórico-metodológicos. Foi possível, também, construir o perfil político-pedagógico da citada rede educacional e dos professores de Arte. Dados que indicam como os sujeitos, a serem investigados nessa pesquisa, foram selecionados.

No terceiro capítulo, constam os principais dados da pesquisa de campo nos aspectos qualitativos. Apresento as escolas selecionadas (perfil pedagógico, localidade, condições físicas e subsídios didáticos) e dados relativos ao perfil de formação, entre outros dados, das professoras investigadas. Faço o relato das aulas observadas, entre o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, expondo diversas imagens de registro fotográfico das suas práticas pedagógicas. Construo uma classificação dos tipos de imagens encontradas e dos diversos usos identificados nas experiências investigadas, a partir do pensamento de HERNÁNDEZ (2007). Por fim, nas considerações finais, valido os resultados encontrados nessa pesquisa e apresento possibilidades de novas pesquisas a partir de problematizações similares.

⁵ Termo usado por Maria Helena Wagner Rossi (2006, p. 22) para designar as abordagens desenvolvimentistas de diferentes pesquisadores sobre o desenvolvimento estético, o qual é compatível com o desenvolvimento cognitivo, segundo Michael Parsons.

2 POR QUE E PARA QUE LER IMAGENS?

Os olhos recebem (...), com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento.(...).

Alfredo Bosi

As imagens estão presentes na vida do ser humano desde o seu nascimento⁶. A luz, o movimento, as cores, as formas associadas a sons e cheiros, os volumes e as texturas vão lhe chamando a atenção, atraindo o olhar de forma crescente, “contanto que estejam abertos”, à medida que vai se desenvolvendo o sentido da visão. A esse respeito, é possível dizer: “os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens.” E de que: “o homem de hoje é um ser predominantemente visual” (BOSI, 1988, p.65).

Entretanto, Ricardo Campos (2013), que faz um estudo da imagem pelo viés das Ciências Sociais, afirma que o mundo não é “majoritariamente” visual. E reforça: “as imagens também não são, apesar do protagonismo que assumem, vetores hegemônicos de comunicação. Afirmá-lo seria negar toda a riqueza da nossa experiência num mundo composto de seres animados e inanimados, de entidades visíveis e invisíveis, (...)” (CAMPOS, 2013, p. 1). Trazendo esta afirmação, parece que estou me contradizendo. Mas, ele continua:

(...) não obstante o fato de reconhecermos que a nossa experiência do mundo é complexa e multissensorial, o fato é que nossa condição atual parece atirar-nos, cada vez mais, para uma relativa preponderância da visão. (...) Convém frisar que a imagem acompanhou o homem desde tempos remotos e não é, por isso, uma invenção recente. O que é relativamente novo na história da humanidade é a multiplicação de aparatos técnicos que, particularmente desde o aparecimento da fotografia e mais tarde do cinema, no século XIX, vieram transfigurar definitivamente não apenas a ontologia da imagem, mas igualmente a nossa vivência visual no mundo. Não podemos, obviamente, ignorar os meios de comunicação e as indústrias culturais, dado o papel de relevo que inquestionavelmente foram

⁶ O ver com os olhos é próprio de quem é portador de uma visão ocular normal. Mas, podemos considerar que também pode ser próprio dos que não têm a visão dos olhos, entendendo que a imagem pode ser construída por outras formas de ver, com os outros sentidos, ou mesmo pela capacidade que o ser humano tem de imaginar, criar, vislumbrar, sonhar ou recorrer à memória visual quando construída. Pois, (...) a coincidência de olhar e conhecer não pode ser absoluta, porque o ser humano dispõe de outros sentidos além da visão: o ouvido, o tato, o paladar e o olfato também recebem informações que o sistema nervoso central analisa e interpreta.” (BOSI, 1988, p. 66).

assumindo, essencialmente ao longo do século XX. (...) De alguma forma assistimos a uma maior democratização da produção visual (CAMPOS, 2013, p.2/3/4).

Considerando, então, a dimensão do poder da imagem na formação humana, como estímulo visual, fonte de informação, de apreensão e construção de conhecimento, entre outros fins, é possível dizer que a leitura de imagens ocorre, naturalmente e culturalmente, antes mesmo da leitura verbal. Para amparar essa minha afirmação, cito, de forma sucinta, um dos pensamentos de Berger (apud CAMPOS, 2013, p. 31): “A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar [...]. A vista é aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia.” Pois bem, encontrei também reforço, para ampliar o meu argumento e entender o porquê da antecipação da leitura visual e a relação desta com o letramento verbal, no que afirma Barbosa (2009, p. 28): “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente (meio circundante, entorno) vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”. Portanto, a construção da linguagem verbal, seja falada ou escrita vai se dar através da interação com o mundo concreto visual e sonoro.

Pois bem, Joly (apud CAMPOS, 2013), ressalta que a imagem, historicamente, tem assumido destinos variados e suscitado diferentes juízos. Funciona como suporte de conhecimento e orientação no mundo. Diz, também, que as imagens são pré-anunciadoras da escrita mediante os petrogramas e petróglifos – primeiros sistemas visuais de comunicação humana e que sempre esteve, de forma marcante, presente na religião, seja por meio das atitudes iconoclastas, seja nos casos de idolatria. Daí, Campos (2013) vai afirmar que as imagens são motivos de discussões filosóficas desde a Antiguidade Clássica e que, na atualidade, continuam a animar controvérsias e discussões. Em razão desse argumento, lança a pergunta: “por que é que a imagem provoca tanta agitação e perturbação, por que desperta reações tão apaixonadas e violentas? Esta questão é tanto mais relevante quanto se acentua a sensação de que a imagem é uma presença assídua na nossa vida” (CAMPOS, 2013, p. 10).

Então, concludo que estar diante de imagens é corriqueiro e tem caráter, fisiológico, histórico e cultural. Em decorrência, torna-se imprescindível que seja dada a importância necessária para o aprendizado diante delas e sobre elas, para que os olhos não as recebam passivamente. Mas, o que é realmente a imagem, como defini-la? O que aprender com elas, sobre elas? Como aprender?

2.1 Imagem, que categoria é essa?

Todas as imagens corporizam um modo de ver.

Jonh Berger

Ao longo da minha trajetória de 30 anos como professora de Artes Visuais, me deparei com a necessidade de ter clareza a respeito do conceito, ou conceitos, do objeto primordial de construção de conhecimento neste componente curricular, que é o conceito de **imagem**.

Comumente se diz que **imagem** é a designação para o texto não verbal, constituído pelos signos visuais (linha, forma, cor, textura, dimensionalidade, luz/sombra, profundidade, entre outros), seja ela fixa e/ou em movimento, figurativa ou abstrata, seja das artes visuais, da publicidade, do design (produtos, moda, web), corporeidade, arquitetura, da natureza, entre outras. Enfim, tudo que pode ser captado pelo sentido da visão, pelo olhar, inclusive os signos verbais, como os grafemas.

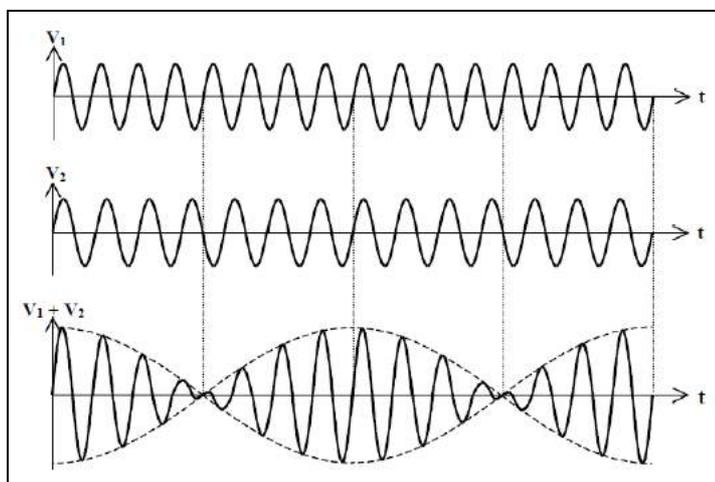
É interessante trazer, mais uma vez, o pensamento de Ricardo Campos (2013), que, também, faz uma abordagem do conceito de imagem, pela perspectiva das Ciências Sociais. Ele ressalta que a imagem é uma palavra ambígua e polissêmica e que o seu conceito é polimórfico, pois adquire significados oscilantes e de difícil definição. Trago, então, o seu discurso, no qual se refere à categoria da imagem como algo extremamente diversificado. Diz ele:

(...) o termo é aplicado, por exemplo, por referência a um *clip* publicitário, a um programa de televisão, a um objeto artístico (pintura, fotografia, estatuária), a um pictograma, uma peça de *design*, uma radiografia ou um emblema, entre tantos outros. A imagem faz alusão, por vezes, a objetos imateriais, não ganha existência física, instala-se nos meandros da mente e por isso, é apelidada de “imagem mental”. Genericamente todos concordamos que a imagem existe porque se reporta a um qualquer objeto com o qual estabelece uma relação de *analogia* e *similitude*. Tal pressuposto não é, porém, inteiramente aplicável a todas as situações. Por vezes o termo “imagem” serve para qualificar um objeto visual inteiramente diferente do real, sem mimetizar qualquer modelo, outras vezes serve para identificar algo através de figuras complexas e codificadas, como é o caso dos gráficos. A imagem pode, então, ser uma reprodução, ou uma representação, pode assumir-se como metáfora, uma reminiscência de percepção ou um símbolo. (CAMPOS, 2013, p. 11).

Lucia Santaella, também, ressalta que imagem é uma palavra ambígua e polissêmica, pois pode ser aplicada a contextos que não são necessariamente visuais. “Pode-se falar, por exemplo, em imagem musical, especialmente na música contemporânea, eletroacústica, na qual se fala de imagem acústica” (SANTAELLA, 2012, p. 16). Porém,

mesmo tendo uma existência imaterial, por se tratar de uma produção sonora, é possível fazer uma representação gráfica dessa imagem acústica, como exemplificado na imagem abaixo.

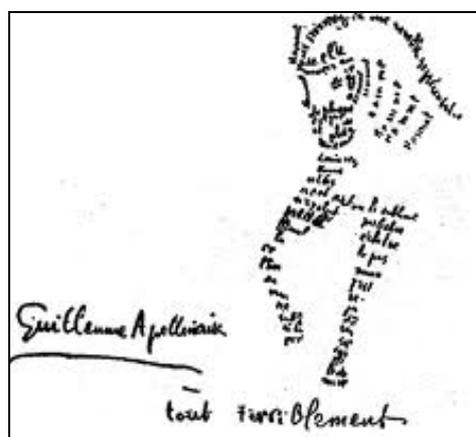
Imagem 1- Exemplo de imagem acústica - representação gráfica da frequência de batimento entre dois tons.



Fonte: disponível em: <http://proaudio.com.es/Venta-Instalacion-Sonido-Profesional-ProAudio/instrumentos-acusticos/> (acesso em 01/05/2015).

A imagem pode resultar de uma produção textual verbal, quando esta, além de expressar sentido na composição com as palavras, promove uma construção de significado pela composição imagética, mediante a figuração, como os Caligramas⁷, a poesia concreta e as logomarcas, entre outras.

Imagem 2 – Caligrama de Guillaume Apollinaire.



Fonte: disponível em: <http://www.revistadeartes.com.ar/xivcaligramas.html> (acesso em 23/07/2013).

⁷ Caligrama é o termo usado para designar o texto, em geral poético, cuja disposição tipográfica evoca ou figura um tema. São exemplo os caligramas de Apollinaire, disponível em <http://www.dicio.com.br/caligrama/> - acesso em 23/07/2013.

Imagem 3 - Caligrama de Vicente do Rego Monteiro.



Fonte: disponível em: <http://gramatologia.blogspot.com.br/2011/02/vicente-do-rego-monteiro.htm> (acesso em 23/07/2013).

Além desses exemplos, é possível identificar cinco domínios da imagem. A esse respeito, Santaella (2012, p. 16-17), ao pensar sobre os territórios das imagens ou território da visualidade, declara:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos;
3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas (também chamadas de “imagens computacionais”);
4. O domínio das imagens verbais, construídas por meios linguísticos, tais como as metáforas, descrições;
5. O domínio das imagens ópticas, tais como espelhos e projeções.

Contudo, diante de tantos domínios de existência da imagem, vê-se que cabe trazer, para o âmbito desta pesquisa, o conceito de visualidade, pois também é um campo de domínio relacionado com o ensino das Artes Visuais. O conceito de visualidade pode ser compreendido como diferentes tipos e modalidades de imagens, abrangendo desde as mais corriqueiras até as preservadas em renomados museus, reconhecidas como obras de arte, produzidas e interpretadas em diversos contextos culturais e temporais (NASCIMENTO, 2012). Tal conceito coincide com o território de imagens, segundo o que explicitou Santaella,

e que interessa a esta pesquisa, que são os domínios explicitados no item três, referente ao campo das Artes Visuais, como também no item dois, que se refere às imagens do cotidiano e da natureza.

Buscou-se, além dessas, outras referências para caracterizar a imagem conceitualmente, gramaticalmente ou filosoficamente. Assim, apresenta-se o pensamento de Rita Bredariolli, que enfatiza o poder simbólico das imagens para além da sua visualidade concreta. Diz ela:

Imagens são construções de tempos heterogêneas. Passado e presente se entrelaçam e se reconfiguram em produções de sentido, em ficções, criadas pelo rearranjo de um repertório sedimentado, mas mobilizado pelo choque com outras referências em aquisição. Imagens não são criações alheias ao seu espectador; antes, necessitam de seu olhar para que aconteçam.

E esse acontecimento se dá, continuamente, no encontro entre "coisas" do mundo e nosso repertório imagético já sedimentado por outros encontros do mesmo tipo. As imagens se abrem e se fecham a nós ao movimento de nossas sensações e intelecções, ao movimento de nossas atualizações e reminiscências. Mantém-se em abertura, esquivando-se de uma explicação que possa interromper seu fluxo de sentidos múltiplos, por vezes, assumindo feições a cada novo lance de olhar, lance de propósitos, definidos, por vezes em desvios. Esse movimento incessante de criação e recriação mantido pela trama de tempos, do visível e invisível, estabelecida na relação daquele que olha com aquilo que é olhado, nulifica o uso da imagem como ilustração. (BREDARIOLLI, 2012, p. 434).

Então, ao compreender a imagem como um texto constituído de uma tessitura linguística e discursiva própria, é necessário conhecer a sua trama, como se constitui por intermédio dos diferentes meios e recursos, suas finalidades e, conseqüentemente, desenvolver estratégias de leituras para atribuir-lhe sentidos, significados que podem estar relacionados diretamente à visualidade formal e informal – subjetiva e simbólica.

Cabe salientar que produzir imagem é um ato presente na história da humanidade desde a Pré-história e que pode ser classificada como um construto material (imagens 4 e 5), quando se constitui por meio da produção manual, técnica, tecnológica nas suas mais diversas modalidades, nos mais diversos suportes e materiais, ou ainda um construto imaterial, quando se configura no mundo das ideias, como construção mental.

Na sua existência material, a imagem pode se configurar como figurativa ou abstrata. Sendo figurativa, representa ou anuncia coisas reconhecíveis ou identificáveis culturalmente, possíveis de serem nomeadas e vinculadas à realidade concreta. Já a abstrata pode representar o mundo das ideias, a subjetividade ou até a realidade concreta, contudo não se constitui de figuração, pois, na sua composição, as linhas, formas, cores, texturas, entre outros signos visuais estão desprendidos de verossimilhança com a realidade concreta.

Imagem 4 (figurativa) – Foto da Arte rupestre da região do Seridó, entre o Rio Grande do Norte e a Paraíba.



Fonte: disponível em: <http://www.fumdham.org.br/fumdamentos5/artigos/GabrielaMartin.pdf> (acesso em 12/07/15).

Imagem 5 (abstrata) – Pintura Rupestre do Sítio Arqueológico Alcobaça, Buíque/PE.



Fonte: disponível em: <http://bezasdocatimbau.blogspot.com.br/> (acesso em 12/07/15).

Em ambas as situações, as imagens são carregadas de significados, princípios e valores que podem ser afetivos, estéticos, culturais, religiosos, históricos, antropológicos, artísticos, mercadológico, entre outros. Lucia Santaella (2013) afirma que o estudo da imagem é um empreendimento interdisciplinar, que as investigações se distribuem por várias

disciplinas de pesquisa, tais como: “a História da Arte, as Teorias Antropológicas, Sociológicas, Psicológicas da Arte, a Crítica de Arte, os Estudos das Mídias, a Semiótica Visual, as Teorias de Cognição”, e dir-se-ia, ainda, entre outras: o ensino de Arte (Artes Visuais), as Ciências Sociais, a Cultura Visual, já citadas anteriormente. Portanto, será necessário saber ler imagens? Como ler imagens e para quê?

2.2 O ato de ler imagens se ensina e se aprende?

Aprender a ler imagens e interpretá-las em sua visualidade, visibilidade e legibilidade é ainda uma questão tênue na escola.

Ana Luiza Ruschel Nunes

Ao iniciar a vida escolar, espera-se, corriqueiramente, que o sujeito se desenvolva no processo de aquisição e compreensão da escrita e leitura na linguagem verbal, vivenciando a língua padrão em sua diversidade e, quando possível, em outras línguas.

Mencionou-se, anteriormente, que a leitura do código verbal se dá, comumente, posterior ao exercício da leitura dos signos visuais, como as formas, as cores, as texturas, as linhas, a dimensionalidade, entre outros, pois esses signos, dependendo da natureza da imagem, podem ter existência gráfica, pictórica, virtual, ou existência material, concreta, física, o que favorece o acesso por meio da percepção tátil, além da visual. “Na realidade, o código verbal não pode se desenvolver sem imagens. O nosso discurso verbal está permeado de imagens, ou, como Peirce diria, de iconicidade” (SANTAELLA, 2013, p. 14).

Mas, para falar de leitura, buscaram-se alguns teóricos para subsidiar o meu pensamento. Recorre-se, primeiramente, à concepção de leitura defendida por Paulo Freire (1993), na qual ele afirma que a leitura se processa como um ato de apreensão do mundo, quer dizer, do meio circundante, contexto social, geográfico, cultural no qual o sujeito está inserido. Essa apreensão não ocorre mecanicamente, mas vinculando linguagem e realidade, e, a esse respeito, ele usa o termo “cosmovisão” para referir-se ao alargamento do olhar.

(...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1993, p. 8).

É esse alargamento do olhar, por meio da leitura de mundo, incluindo os textos imagéticos, que se busca focar, focalizar, sublinhar e dar relevo, como necessário. Não se ressalta, neste momento, os textos verbais, pois eles são cultuados corriqueiramente pelos sistemas educacionais.

Bosi (1988, p.65) afirma que os gregos, com a sua cultura acentuadamente plástica, “enlaçavam pelos fios da linguagem o ver ao pensar”. Ainda enfatiza: “a frontalidade dos olhos no rosto humano remete à centralidade do cérebro. O ato de olhar significa um dirigir a mente para um ‘ato de intencionalidade’, um ato de significação que, para Husserl, define a essência dos atos humanos”. Então, será que é preciso ensinar a ver com intencionalidade, dando significado e colocando-se com criticidade diante do que se vê?

Então, como ler imagens e para quê? Podemos compreender os mecanismos dessa leitura e da gramática que estrutura esse tipo de texto, que é a imagem, dizendo que “(...) seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura.” (PILLAR, 1999, p.15).

Mas, será que é só isso? Será que toda e qualquer imagem é lida da mesma maneira? Será que os atributos sensoriais e cognitivos mobilizados para dar significado aos signos visuais são sempre os mesmos, independente dos seus contextos? Martins, Picosque e Guerra enfatizam essas diferenças, entre dar sentido aos signos visuais em uma obra figurativa ou abstrata e entre esses signos imersos no mundo cotidiano:

Ler é produzir sentido. Lemos a cor vermelha em uma obra figurativa ou abstrata, da mesma maneira que a cor vermelha do semáforo? No trânsito, frente às cores do semáforo, a nossa leitura se prende a uma única possibilidade de interpretação. Nesse momento, lidamos com códigos fechados, que são signos utilitários (...). Diante do elemento cor na obra de arte, abre-se a possibilidade da multiplicidade de leituras. Nesse momento, você, enquanto [sic] fruidor, aprecia uma composição estruturada por códigos abertos, cuja decodificação permite uma infinidade inesgotável de interpretação (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.74).

Zamboni (apud PILLAR, 2002) ressalta que o ver não diz respeito somente à questão física de um objeto; o ver requer níveis de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, que perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado. O sentido ou o significado dado a uma imagem vai depender da compreensão em relação à cultura e ao contexto em que foi produzida e no qual se insere o leitor. É no entrelaçamento de tais informações, experiências, inferências, imaginação e

contexto sociocultural que a construção de sentido vai sendo feita. Destacam-se aqui minhas próprias palavras:

Para que seja construído, cultivado e tornado consciente o hábito de leitura de imagens, incluindo as obras de arte, é necessário o contato frequente desde a Educação Infantil. Esse contato pode ser pela interação com reproduções xerografadas, livros, revistas, vídeos, projeção de transparências, slides, entre outros e, também, pela frequência às exposições em museus, ateliês, galerias, além das ruas, praças, parques, mercados públicos, monumentos do patrimônio artístico cultural, entre outros, é que esse hábito vai sendo construído. (FREIRE, 2012, p 31).

Dessa forma, o acesso aos meios diversificados de interação com imagens ampliará o repertório imagético do estudante e o conhecimento sobre suas formas de composição, produção, gêneros, estilos, culturas, finalidades, entre outros aspectos, e contribuirá para a formação de um leitor reflexivo e crítico. Ana Mae Barbosa (2009), em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte*, apresenta diferentes metodologias de leitura de imagem que podem ser experimentadas na prática docente. Um dos teóricos citados é Edmund Feldman. Para ele, a capacidade de fazer uma leitura crítica da arte (ou de qualquer outro tipo de texto visual, na opinião da autora deste trabalho) se desenvolve por meio do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, a partir de quatro processos, distinguíveis, mas interligados, que são: 1) **a descrição** – prestar atenção ao que se vê e detalhar, relatar; 2) **a análise** – observar e argumentar sobre como está composto o que se vê e identificar as relações existentes entre os elementos que compõem a imagem; 3) **a interpretação** – dar significado, estabelecer relações simbólicas, subjetivas com o que se vê; 4) **o julgamento** – decidir e posicionar-se acerca do valor, da importância ou não, da imagem lida.

Esses quatro processos podem ser acionados didaticamente por intervenção do professor ao encaminhar a leitura de imagens, chamando a atenção do estudante para cada um deles, exercitando-os intencionalmente e articulando-os para dar amplitude ao ato de ler imagens. Porém, cada um desses processos pode caracterizar diferentes tipos de leitores, pois há os que se detêm mais na descrição, ou na análise, ou na interpretação, ou coloca-se imediatamente como julgador, construindo logo juízos de valor, sem nem se quer analisar ou interpretar. Contudo, os quatro processos são acionados cognitivamente e agem integralmente à medida que o leitor vai tornando-se maduro.

Outro pensador e pesquisador sobre os estágios de desenvolvimento estético é Michael Parsons, citado por Rossi (2003) e por Martins, Picosque e Guerra (1998), que apresenta os estágios pesquisados e sistematizados por ele.

Rossi (2003, p. 23) afirma que Parsons distingue dois aspectos na evolução da compreensão estética: o estético e o psicológico. No estético, há um processo de crescimento, de aperfeiçoamento de estágios, pois, na vivência de cada um deles, conseqüentemente, o leitor atinge uma nova percepção a qual utiliza para interpretar as obras, de forma cada vez mais completa que no estágio anterior. Quanto ao aspecto psicológico, o autor refere-se à capacidade crescente que têm os sujeitos (leitores) de assumir, cumulativamente, os pontos de vistas construídos nos estágios anteriores, aspecto comum aos esquemas de desenvolvimento cognitivo.

Em cada estágio, Parsons destaca uma ideia ou um grupo de ideias que se sobressaem sobre as outras, na leitura, e cada uma dessas ideias foram chamadas pelo autor de “tópicos estéticos”, subdividindo-os em: *o tema, a expressão, os aspectos formais e o juízo*, os quais são entendidos de forma diferente em cada um dos cinco estágios de desenvolvimento estético.

O primeiro estágio é próprio da criança pequena. Nele, a atenção do leitor está centrada num só aspecto da obra, no que mais lhe chama a atenção. Ele vai identificando os elementos da composição pouco a pouco, podendo ser um elemento temático ou sígnico, não importando se a imagem é figurativa ou abstrata. Então, vai observando-os, um de cada vez, e enumerando-os, sem, necessariamente, relacionar as partes entre si nem compreender a imagem como um todo.

No segundo estágio, o leitor já consegue relacionar os vários elementos que compõem a imagem, chegando, às vezes, a construir uma história que explique o conjunto. Agora, *o tema* é o tópico estético predominante. Para o leitor deste estágio, a melhor imagem é a que não chama a atenção “para o meio de expressão – as linhas, as texturas, as formas -, mas para o que elas representam: o tema.” (MARTINS, 1998, p. 121).

O tema também está relacionado com os conceitos de beleza e realismo e é, nesse estágio, que se inicia a compreensão das dificuldades técnicas possivelmente vivenciadas pelo artista, chegando a causar mais admiração aquelas que parecem ter sido de produção mais difícil ou de maior tempo para execução.

O estágio seguinte, o terceiro, é caracterizado pelo caráter subjetivo que envolve a leitura. O sentido do objeto representado é que passa a ser o tema, quer dizer, é o que passa a ter importância. A beleza e o realismo deixam de ser interessante e *a expressão* é o tópico estético que passa a ser valorizado.

No quarto estágio, há um grande interesse pela organização e estilo da obra, portanto o foco está nos *aspectos formais*. Aqui não se descreve mais o que são as figuras,

porém como estão agrupadas e a relação entre esse aspecto e o sentido do todo, o que vai gerar percepções importantes para a compreensão da obra.

O sentido da obra não é uma construção puramente individual, pois se vai constituindo pela compreensão coletiva das qualidades reais da obra. A interpretação torna-se um processo público, no qual se confrontam as impressões de um leitor com as interpretações de outros, por meio do diálogo, buscando-se também referências no “mundo da arte”.

O quinto estágio é marcado pela construção *do juízo*, prevalecendo sobre a interpretação. O juízo é consequência da avaliação que o leitor faz do valor do sentido encontrado na obra. Essa sobreposição dos estágios é esclarecida por Parsons:

Estávamos mais interessados em descobrir a significação dos quadros do que discutir o valor dessa significação (...). Agora, nos perguntamos sobre o valor dos estilos e sobre o que eles podem fazer por nós, o que conseguem exprimir e que orientações podem trazer para nossa experiência. (1998, p. 122).

O que Parsons apresenta, com esses cinco estágios, pode ser compreendido como a psicogênese do desenvolvimento estético que, para se processar, dependerá de uma educação em que haja frequente confronto dos sujeitos com as obras de arte, ou outros tipos de imagem, em que se exercite o pensar sobre elas.

Outro pesquisador na área de interpretação e crítica é Robert William Ott, que, para tornar práticas suas ideias a respeito da educação do fruidor e da sua aprendizagem como crítico de arte (no nosso entendimento como leitor de arte), desenvolveu um sistema de ensinar crítica, denominado *Image Watching*, que foi experimentado em pesquisa de campo, com diferentes grupos sociais, em escolas e museus em diferentes países, inclusive no Brasil.

O sistema é composto de cinco categorias que são definidas como **ações**, a partir do tempo verbal em que são expressas, um dos aspectos que as diferenciam do processo apresentado por Feldman, e são conhecidas como: *descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando*.

Através da categoria *descrevendo*, é solicitado ao leitor que observe a obra de arte, primeiramente, como obra de arte, deixando que a arte se revele para si. Continuadamente, o leitor faz um inventário, ou melhor, uma lista do que é perceptível na obra estudada. O mediador tem papel importante, pois precisa provocá-lo com questões que o ajudarão a expressar suas percepções pessoais e partilhá-las com outros.

Na segunda categoria, *analizando*, o leitor se depara, mais atentamente, com os elementos da composição e formas da obra de arte, como também com a percepção da técnica e das habilidades do artista na sua produção visual. Segundo Ott (2002, p.131), o leitor crítico, nessa categoria, não leva muito tempo para “mover-se da descoberta do uso de elementos da obra de arte para as ideias que o artista usa na obra de arte. Algumas vezes, estes são verdadeiramente intrincados; outras vezes, a descoberta das ideias precede a descoberta da técnica.”

A terceira categoria, que é *interpretando*, favorece a fluência de inúmeras ideias construídas pelo leitor, pois permite que expresse como se sente diante da obra. Chega a ser considerada como uma das mais criativas categorias.

Na categoria *fundamentando*, a ação de interpretar a obra de arte é baseada em conhecimento adicional, como uma extensão da leitura crítica, que está no campo da História da Arte. O mediador pode proporcionar informações adicionais e apresentar pesquisas a respeito da obra, com a intenção de ampliar a compreensão do leitor, sem, com isso, querer convencê-lo a respeito do valor da obra. Nessa categoria os espaços expositivos podem promover encontros entre os artistas e o público, favorecendo a interação e o diálogo entre eles.

Na última categoria, *revelando*, é propiciado ao leitor revelar, através da expressão artística, seu conhecimento a respeito de arte e a construção pessoal de uma “obra”, a partir do que foi percebido nas obras lidas no museu e, a partir delas, compreendido e refletido.

Nesse sistema, apresentado por Ott, está incorporada a dimensão do fazer artístico, proposto também pela Abordagem Triangular, aspecto que coloca o leitor crítico, reflexivo, no lugar de produtor, propositor, autor. Adota-se, assim, uma dimensão que amplia o ato da leitura na construção de uma rede contínua, em que os textos lidos são geradores de outros textos a serem lidos, sejam eles visuais, verbais, sonoros, gestuais. É assim que se instaura o processo de recriação de que nos fala Azevedo (2012, p.36):

Há uma mudança histórica e social de atitude do leitor ao experimentar o processo de recriação da obra de arte: ele não é mais o que contempla a Arte como sagrada, inacessível e indecifrável. Ela não é mais a esfinge que impõe o “decifra-me”. Ao contrário, ela configura-se como um campo (vasto campo, quem sabe?) de sentidos. Exigindo não mais ser decifrada, mas ser interpretada na interação entre os fios da razão, da crítica e da imaginação.

Sabemos que o sentido do seu discurso não se refere a processos de recriação, especificamente, através do fazer artístico, mas, na nossa interpretação, pode-se concebê-lo como um possível caminho para o ato de recriar, ressignificar.

Essas teorias aqui apresentadas, de forma sintética, entre muitas outras que também poderiam ser relatadas, servem para oferecer ao leitor deste trabalho uma pequena mostra dos fundamentos teóricos e/ou metodológicos construídos historicamente e cientificamente sobre a leitura da imagem e da obra de arte, ainda pouco valorizada no âmbito das escolas, das universidades e, quem sabe, até mesmo das instituições culturais.

Pois bem, esses referenciais teóricos servirão de suporte para a análise dos dados encontrados na pesquisa sobre o ato de ler imagens. E, ao mesmo tempo, trouxeram a compreensão de que as imagens são textos similares aos textos escritos, pois exigem do leitor os mesmos requisitos para que ocorram a sua compreensão e interpretação. Então, o leitor precisa ser **mediado** – colocado em contato com imagens de diferentes gêneros e ser estimulado a interagir criticamente. O termo mediação ou mediação cultural pode ser utilizado em diferentes contextos. É mais frequente utilizá-lo referindo-se ao trabalho do monitor/mediador/educador⁸ em museus e/ou instituições culturais, mas pode-se estendê-lo ao trabalho dos professores na sala de aula. Podemos reforçar essa concepção com as palavras de Terezinha Sueli Frans (2012, p. 235):

O termo *mediação*, como ação educativa, também é mencionado entre nós para designar o trabalho do professor progressista, em oposição às práticas ligadas às tendências pedagógicas da escola tradicional, tecnicista e escolanovista. Essa discussão surge, principalmente, com o trabalho desenvolvido por Paulo Freire a partir dos anos 60 do século XX, que é voltado para o diálogo educador-educando, visando ao desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da cidadania. (...) o papel do educador muda de mero transmissor de informação para o de mediador de complexos processos educativos. Essa corrente pedagógica está também implícita na Proposta Triangular (...) que nasceu a partir das pesquisas de mediação entre arte e público (...).

O leitor, ao familiarizar-se com a gramática visual, ao conhecer os elementos da visualidade, gradativamente, vai estabelecendo relações interpretativas através da análise dos aspectos formais (estéticos) e simbólicos (culturais/subjetivos) do texto (neste caso,

⁸ É importante ressaltar que a denominação “mediador” é atualmente a mais usada para os profissionais que atuam nas Ações Educativas nos Espaços Expositivos, por caracterizar a ação de quem media a interação e fruição do público com as objetos/documentos, entre outros, em exposição. O termo “educador” também tem sido adotado, embora genérico, mas que a Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais (Remic) tem defendido, para além da denominação de mediador, por entender que mediar é educar e que esta ação é multi/interdisciplinar – concepção apresentada no EncontroM - Encontro de Museus, Memória e Mediação, Fundaj - Recife (2012).

imagético), porém, vinculando-os aos seus contextos (do autor e do leitor). Cabe aqui salientar a referência que Terezinha faz à Proposta Triangular, como uma corrente pedagógica entendida como progressista. Apesar de ter surgido em um contexto de educação não formal, tornou-se referência para a educação formal, no ensino das Artes Visuais e de outras linguagens artísticas, por integrar as ações do Ler, Fazer e Contextualizar, como campos conceituais integrativos. É possível deduzir que ler é interagir gramaticalmente e contextualmente com um texto e interpretar a partir da análise dos aspectos formais (estéticos) e simbólicos (culturais/subjetivos). Só assim é possível atribuir-lhes significados, ressignificá-los e dar sentido ao que se vê. Em razão disso, uma das finalidades da educação escolar é promover a interação e a mediação. Para reforçar essa defesa, destaca-se também o discurso de Moema Rebouças:

Convivemos com distintos modos de pensar a respeito do mundo, da natureza e da cultura, mediando-nos por uma pluralidade de imagens, sons, falas elaboradas em múltiplas tecnologias presentes nas sociedades contemporâneas. Não são meios neutros, imparciais, mas portadores de um discurso e de sentidos determinados ideologicamente, cada vez mais presentes na educação escolar e em nossa sociedade. Portanto, advogamos que a leitura é um processo de interação, entre o texto, o autor e o leitor, e estes inseridos em determinado contexto histórico-social, cabendo ao professor favorecer essa interação no ambiente escolar (REBOUÇAS, 2012, p. 248).

Neste trabalho se reconhece, cada vez mais, e se enfatiza que o repertório de imagens que precisa circular na escola, principalmente nas aulas de Artes Visuais, deve dialogar com as várias identidades dos estudantes, com as diferentes culturas, estéticas, de produtores de diferentes contextos, enfim, contemplar a diversidade. Porém, o contexto mais próximo dos estudantes deverá ser o ponto de partida, princípio defendido pelas abordagens teóricas da Cultura Visual, para o conhecimento imagético a ser construído nas escolas. Pois, o vínculo com a proximidade identitária favorece o diálogo em busca da sua amplitude.

A Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão, nos currículos escolares, do ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, nos direciona a incluir nesse campo imagético a ser estudado na escola, a arte e a cultura dos povos africanos e indígenas, sem esquecer outros referenciais culturais. Isso é importante porque os valores igualitários entre as culturas, o respeito às diversidades e às individualidades como valores éticos precisam ser enfocados e ensinados. Diz a lei:

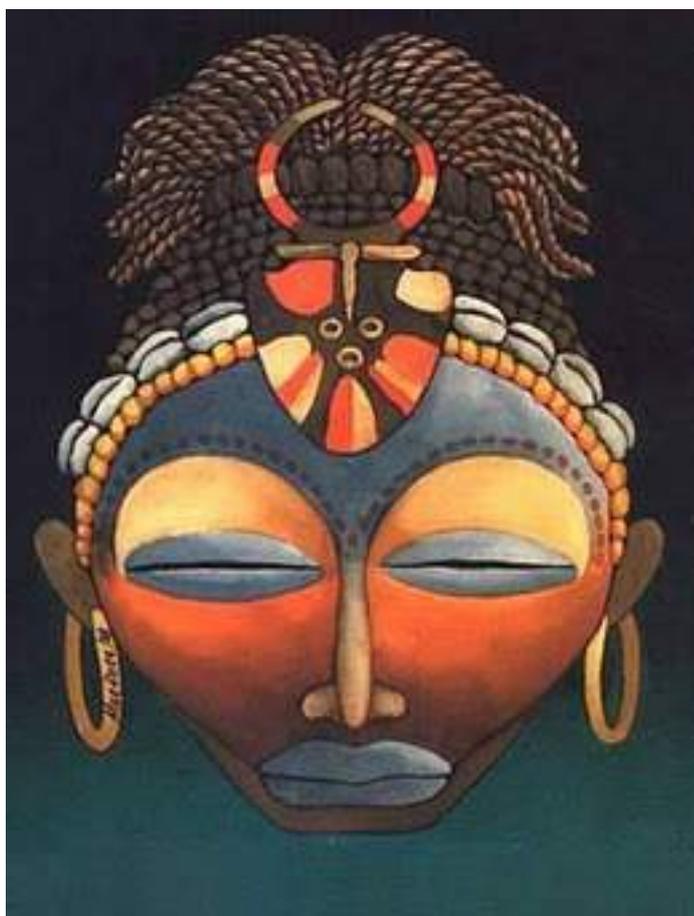
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2018, p.1)

Identifiquei, na pesquisa, que tais temáticas fazem parte do repertório de imagens acessado nas escolas e que são mobilizadoras do olhar apreciativo e investigativo dos estudantes. As imagens abaixo exemplificam o repertório de imagens, sobre essas temáticas, integram o repertório de imagens pesquisado na internet pela professora Frida da Escola Municipal Divino Espírito Santo e os seus estudantes em sala de aula. O nome Frida, para indicar a professora dessa escola, é fictício.

Imagem 6 – Representação de Máscara da Nação Angola – África, que integra o repertório de imagens pesquisado na internet pela professora e pelos estudantes em sala de aula.



Fonte: disponível em: <https://santuariodosorixas.wordpress.com/category/as-nacoes/> (acesso em 10/2014).

Imagem 7 – fotos com representações de objetos da produção de artefatos indígena, expostas na sala de Artes Visuais da Escola Municipal Divino Espírito Santo.



Fonte: fotos do acervo da professora e registro fotográfico da autora - 04/2015.

Importante também ater-se a uma reflexão feita pela professora Dilma de Melo Silva, da Sociedade Científica de Estudos da Arte, ao ministrar, na 65ª SBPC, um curso intitulado Raízes Ancestrais Africanas na Produção Artística Brasileira Contemporânea, quando fez uma severa afirmação: “Não é verdade que a arte é universal. Ela precisa ser decodificada, pesquisada, estudada.”

Que recado Dilma de Melo traz com essa fala? O processo analítico, interpretativo das imagens, dependendo do contexto cultural no qual foram produzidas, pode não ter valor imediato para os sujeitos leitores. Porém, sem o conhecimento do “dialetto cultural”, termo usado por Dilma de Melo, próprio do seu processo de composição e produção, a compreensão será limitada. Provavelmente o conteúdo histórico, cultural, simbólico de um povo, de uma cultura ou civilização não será objetivamente ou simbolicamente compreendido. Denota a necessidade de ser conhecido.

Observa-se que a professora Frida, da Escola Municipal Divino Espírito Santo, ao trabalhar sobre a produção de artefatos dos povos africanos, apresentou informações sobre a África, como um continente, apresentando algumas de suas características culturais e relativas à natureza (fauna e flora). Fez pesquisa em sala, com os estudantes, na internet, para que visualizassem diferentes imagens de máscaras primitivas africanas. Na pesquisa, observaram linhas, formas, cores, texturas, materiais e aspectos relativos às características estéticas

próprias da cultura africana, referentes à fisionomia do negro, aos elementos decorativos tirados da natureza, entre outros.

Esse trabalho foi desenvolvido em parceria com a professora de Ciências, articulado a um projeto sobre sustentabilidade. Os materiais usados foram de reaproveitamento de embalagens plásticas, além de tintas, papéis, penas, etc, – prática pedagógica observada durante o II semestre de 2014. Para o desenvolvimento desse projeto, houve também a presença na escola de uma artesã da comunidade que trabalha com reaproveitamento de materiais. Pode-se afirmar que houve, por parte da professora, intenção de trabalhar alguns conhecimentos sobre o que caracteriza culturalmente e esteticamente a arte africana.

Já no trabalho sobre a Arte Indígena, desenvolvido durante o I semestre de 2015, a professora Frida montou um painel na sala de aula com imagens impressas, representativas de objetos da cultura indígena, que ficou em exposição permanente em uma das paredes da Sala de Artes. O seu objetivo era criar um ambiente propício para a leitura da Arte Indígena e sua contextualização. Alguns aspectos relativos à cultura indígena foram explorados em textos escritos que os estudantes leram em sala de aula e, paralelamente, observaram as imagens expostas.

Imagem 8 – Foto de produção dos estudantes da Escola Divino Espírito Santo, com base em estudo sobre a produção de artefatos dos povos africanos.



Fonte: registro fotográfico da autora – 10/2014.

Imagem 9 – Foto de produção dos estudantes da Escola Divino Espírito Santo, com base em estudo sobre a produção de artefatos dos povos indígenas.



Fonte: registro fotográfico da autora – 04/2015.

Percebe-se, em ambas as produções artísticas dos estudantes, que houve exploração dos aspectos formais e estéticos relativos às culturas de povos africanos e povos indígenas por meio das linhas, formas, cores, texturas, conteúdos comumente explorados no processo de ensino e aprendizagem das Artes Visuais. Na produção das máscaras houve, fazendo-se uma análise comparativa, maior busca, por parte dos estudantes, de elaboração, exercitando a autoria diante das referências e modelos apresentados.

Quanto ao trabalho sobre os artefatos indígenas, como as imagens expostas foram referência para um exercício de desenho de observação, funcionaram como modelos a serem seguidos, caracterizando-se um exercício de cópia. O desenho de observação seria pedagogicamente mais indicado por meio da observação direta dos objetos, diante da sua presença material, para, assim, em diferentes ângulos poder ser observado e representado.

Talvez a presença permanente do painel com imagens de objetos da produção de artefatos de povos indígenas, na sala de aula, tenha facilitado esse tipo de expressão. Vale também salientar que os estudantes que vivenciaram o processo de produção das máscaras têm uma vivência maior com processos de criação.

Imagem 10 - conjunto de fotos representativas das referências estéticas usadas para a produção dos trabalhos e suas respectivas produções artísticas.



Fonte: registro fotográfico da autora – 04/2015.

Talvez a presença permanente do painel com imagens de objetos da produção de artefatos de povos indígenas, na sala de aula, tenha facilitado esse tipo de expressão. Vale também salientar que os estudantes que vivenciaram o processo de produção das máscaras têm uma vivência maior com processos de criação. São de diversas turmas e já vinham, em anos anteriores, experimentando práticas de apreciação e produção, enquanto que os estudantes que vivenciaram o estudo sobre a produção artística/estética dos povos indígenas são do 6º ano, primeiro ano que eles têm professora de Artes, pois, nas turmas dos anos iniciais do Fundamental, embora o ensino de Arte seja obrigatório, ele não é regido por um professor habilitado. Fato que ainda precisa ser revisto pela Rede Municipal de Ensino do Recife, que pouco tem investido na formação continuada em Artes para os professores dos anos iniciais.

A professora Frida relatou que propôs o desenho de observação como uma estratégia didática para favorecer a produção do desenho pelos estudantes do 6º ano e, assim, diminuir a resistência a exercitar o desenho, pois devido à imaturidade desses estudantes em processos de criação, seria mais estimulante para eles ter um modelo. Pela sua experiência, a professora considera que o processo de criação vai sendo conquistado no processo, ao longo do tempo.

Analisa-se esse fato, da tendência à cópia, como herança de experiências anteriores dos estudantes, por ainda prevalecer, na prática pedagógica do professor que atua do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o estímulo à cópia e aos estereótipos, de acordo com o que explicita o documento “Tecendo a pedagógica – Arte”⁹:

⁹ A referência a este documento acontece na falta de outro que explicita avanços na concepção de ensino de Arte na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Salvo, o que foi levantado

Os professores se utilizam com frequência dos desenhos mimeografados em função das datas comemorativas, despertando nos seus alunos um “gosto estético” pelos estereótipos (pode-se entender como modelos a seguir) e pela desvalorização de sua própria expressão. Isso pode ser constatado quando as crianças, após viverem esse processo de mecanização, são solicitadas a se expressarem em liberdade. Sua performance quase sempre é estereotipada e tem grande dificuldade de encontrar a sua identidade gráfica, (...) (RECIFE, 1996, p. 22).

Vê-se que é importante trazer para o âmbito dessa discussão e análise o que foi discutido em uma das aulas, da professora Renata Wilner, com base em um texto de James Clifford, intitulado “Colecionando Arte e Cultura”, disponibilizado via e-mail para estudo durante a regência da disciplina Teorias das Artes Visuais, no Mestrado de Artes Visuais UFPB/UPPE, 2013.

Clifford (1994) enfatiza que a Arte e a Cultura, como construto material, fazem parte de um discurso ideológico e institucional, que pode ser chamado de “*sistema de arte e cultura*”, o qual se relaciona ao “destino dos artefatos tribais e das práticas culturais, à medida que eles estão sendo relocados em museus ocidentais, sistemas de troca, arquivos disciplinares e tradições discursivas”. Cabe ressaltar que artefatos tribais é toda e qualquer produção artística e/ou artesanal das diferentes culturas, na qual as características étnicas, estéticas, culturais são preservadas de forma a caracterizá-la.

Assim, tais artefatos, como construto material, compõem as visualidades representativas dos contextos em que foram criados, precisam ser conhecidos como objetos culturais e têm carga histórica e simbólica, de acordo com o tempo e o espaço nos quais foram produzidos. A análise de Clifford nos faz perceber que o “*sistema de arte e cultura*” separa o texto (objeto) do seu significado, agindo da seguinte forma:

(...) recortando os objetos de contextos específicos (quer culturais, históricos, quer intersubjetivos) e fazendo com que “representem” todos abstratos, por exemplo: uma “máscara bambara” torna-se uma metonímia etnográfica para a cultura bambara. Em seguida, elaboram um esquema de classificação para guardar ou expor o objeto de modo que a realidade da própria coleção, sua ordem coerente, suprima as histórias específicas da produção e da apropriação do objeto (CLIFFORD, 1994, pp. 69-89).

Considerando a abordagem de Clifford, é imprescindível que o professor, ao levar para as suas aulas imagens representativas de diferentes povos, civilizações, estéticas, provoque os estudantes para entenderem essas produções vinculadas aos seus contextos

durante esta pesquisa e está explicitado no tópico 3 desta dissertação, referente aos investimentos feitos na formação continuada em Artes para os professores dos Anos Iniciais, no período de 2006 a 2008.

culturais, sejam elas acessadas através de projeções ou vistas em espaços expositivos, para que façam leituras criteriosas a partir das informações contextuais sobre o conjunto das imagens a ser observado. Isso é importante para que o valor e o significado das identidades cultural e/ou pessoal dos produtores das imagens não sejam relegados e preponderem em relação aos seus próprios valores, aos das instituições e/ou dos colecionadores que hierarquizam, excluem ou supervalorizam conhecimentos, memórias ou experiências contidas nos objetos que são patrimônios culturais e/ou artísticos da humanidade.

Ao embutir essa reflexão, encontram-se razões para defender a ideia de que o acesso à diversidade de imagens não se deve dar apenas no ambiente escolar, pois ele ocorre também fora da escola, em diversos ambientes (ruas, praças, mercados, parques, espaços expositivos e, entre estes, os museus, galerias, ateliês), que devem ser explorados como espaços de acesso às leituras imagéticas.

Encontraram-se também no campo da pesquisa, na prática pedagógica da Professora Tarsila, experiências dessa natureza. A professora se integrou a um projeto com a Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, intitulado “Origens: de onde viemos?”, o qual teve como objetivo “conhecer a origem populacional do Alto N. Senhora de Fátima”, bairro no qual se localiza a Escola Municipal Octavio de Meira Lins. Assim, os estudantes levantaram a história e visualidades do bairro e a registraram por meio da fotografia.

Imagem 11 - Foto de Paisagem do Alto Nossa Senhora de Fátima clicada pelos estudantes da Escola Municipal Octavio de Meira Lins.



Fonte: acervo fotográfico da professora Tarsila.

Na prática pedagógica dessa professora, encontram-se algumas experiências em que um dos princípios norteadores é a interdisciplinaridade, tanto ao integrar conteúdos das duas disciplinas que ela leciona – Artes Visuais e História do Recife – como também em articulação com professores de outros componentes curriculares. Na justificativa de defesa desse projeto, a professora Tarsila relata conteúdos pertinentes às disciplinas que leciona:

A ocupação dos morros do Recife constitui um fenômeno político-social, que desencadeou mudanças geográficas, culturais e econômicas na referida cidade. Durante conversas informais com os(as) alunos(as), percebi que muitos(as) têm parentes no interior do Estado e a grande parte não sabia sequer o nome dos pais completos e sim os apelidos. De imediato, pensei em elaborar atividades que priorizassem o resgate da história de cada um e cada uma. Consequentemente, é necessário fazer um mapeamento das origens da população do Alto Senhora de Fátima e das mudanças ocorridas neste espaço através de entrevistas realizadas com moradores acima de 40 anos. Pois um povo consciente é aquele que valoriza suas origens no presente e projeta com responsabilidade suas ações futuras. (Discurso da professora na justificativa do projeto – compõe os anexos)

A partir desse projeto, os estudantes vivenciaram aulas de campo de incursão pelo bairro onde moram, como também pelos espaços expositivos da Fundaj (Engenho Massangana, Museu do Homem do Nordeste e Cinema da Fundação), para entrar em contato com diferentes acervos e memórias de outras gentes, outras histórias, outras culturas.

Imagem 12 - Foto dos estudantes em visita ao Engenho Massangana – FUNDAJ.



Fonte: acervo fotográfico da professora Tarsila.

Imagem 13 - Foto dos estudantes em visita à sala de cinema da FUNDAJ.



Fonte: Registro fotográfico do acervo da Professora Tarsila.

Citei, anteriormente, que a sistematização da leitura do objeto artístico, como uma prática pedagógica para o ensino de Arte no Brasil, se deu a partir da Metodologia Triangular, que foi desenvolvida dentro do Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como um dos eixos a leitura das obras de arte originais. Nesse museu, tal abordagem foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993. Tal experiência foi incorporada ao ensino regular e foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1992, período em que Paulo Freire era o Secretário de Educação do Município de São Paulo (BARBOSA, 1998).

Embora a leitura da imagem e, neste caso, a leitura das obras de arte, tenha sido uma ação desencadeadora do que veio a ser nomeada de Proposta Triangular ou Abordagem Triangular, é importante ressaltar que:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE (Discipline Based Art Education)* americano (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Nesta abordagem, ao conceber a leitura de imagens como um campo conceitual que precisa ser trabalhado conjuntamente com a contextualização (histórica, geográfica, social, cultural, antropológica, entre outras) e com o fazer artístico, amplia-se o significado e a significação do ato de ler e do sentido de aprender e ensinar Artes Visuais, tornando imprescindível a vivência e a aprendizagem da leitura de imagens, entre elas, das obras de arte, na formação escolar.

Volta-se, aqui, a destacar mais uma vez o pensamento de Ricardo Campos, ao se referir aos dispositivos, suportes ou canais de difusão das imagens. Ele nos chama a atenção para o seguinte:

(...) uma mesma imagem reproduzida através de mecanismos e suportes diversos adquire tonalidades especiais e exige da parte de espectador atitudes dissemelhantes. Vejamos um exemplo. Uma pintura a óleo é tomada de forma diferente, se for observada enquanto original num museu, se for reproduzida nas páginas de uma revista, ou se for apresentada na televisão. Sendo o conteúdo constante, o seu significado cambia em função do suporte. Logo, as expectativas e convenções sociais não se resumem às *imagens*, mas também aos *dispositivos*. (CAMPOS, 2013, p. 18).

Relembro que, na minha formação escolar, não tive contato direto com obras de Arte, nem mesmo uma educação para olhar as várias imagens que circundavam o meu cotidiano. Mesmo durante a graduação no Curso de Educação Artística¹⁰ (anos 1980), que deveria promover o acesso dos estudantes aos bens artísticos e culturais, não foi cultivado o hábito de frequentar os espaços expositivos¹¹ e o hábito da leitura de imagens para além das obras de arte.

Estudei História da Arte com a apresentação das obras por meio de imagens em livros ou slides. Não visitei espaço algum expositivo ou atelier para interagir com obras originais. Nesse contexto, o conceito que eu tinha de espaço expositivo era de algo parado e distante, que servia para guardar, conservar ou expor objetos antigos, sem estabelecer conexões deles com o presente. Passei a conhecer os espaços expositivos por uma necessidade e compromisso pessoal, como docente, por reconhecer que não podia ficar distante das demandas de conhecimento da minha área de ensino.

¹⁰ Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco, 1988.

¹¹ A opção pela expressão “espaço expositivo”, ao invés de museu, é por ser mais abrangente para denominar os diversos espaços de exposição e/ou instituições culturais, podendo, inclusive, esses espaços, serem fechados como: galerias, pinacotecas, institutos, espaços culturais, entre outros; ou abertos como: praças, parques, jardins, vias públicas, edifícios, entre outros, que podem abrigar os diversos modos e/ou gêneros de produção de imagens.

Ao longo do tempo, fui constatando que nesses espaços poderia extrair subsídios para ressignificar o ensino de Artes Visuais, que eu vivenciava e essa atitude veio ao encontro do que afirma Ana Mae (1998, p. 19):

É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, (...). Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação da arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro.

Ao pretender investigar como as imagens são usadas, escolhidas e induzidas à leitura ou não, na prática pedagógica do professorado de Artes Visuais, em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, cabe trazer todas essas questões e reflexões para discutir as categorias e fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa, como pressuposto para as análises dos dados coletados, feitas a posteriori.

Portanto, é oportuno perguntar: que História do Ensino de Arte tem essa rede de ensino? Como os professores são orientados, na formação continuada, para proceder pedagogicamente? Tais perguntas nortearão a construção do segundo capítulo.

3 O ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE/PE

A arte, nas suas múltiplas possibilidades de representação, é linguagens e produção humana constituída de caráter histórico, cultural, estético, ideológico, filosófico, entre outros. Além de ser conhecimento e trabalho, desenvolvidos nos diversos tempos e espaços, está em permanente transformação quanto às formas de construção e de significação. A importância da obrigatoriedade da arte como disciplina no currículo escolar da Educação Básica está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996)¹². Nesse documento, a finalidade do ensino de arte visa à promoção do desenvolvimento cultural dos estudantes, com uma ampla possibilidade de significação, que vai além dos códigos verbal e numérico. É possível constatar tal afirmação a partir dos seguintes trechos da Lei:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\).](#)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [\(Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010\).](#)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos (...), terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

¹² A LDBEN, publicada em 1996, passou por reformulações que mudaram a sua redação em 2008, 2010 e 2013.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (LDBEN, 1996).

Assim, o ensino da Arte objetiva, em relação aos estudantes, a construção de conhecimentos sobre os diversos contextos em que vem se desenvolvendo essa produção humana, abrangendo os diferentes meios de produção, seja nas Artes Visuais, no Teatro, na Música ou na Dança. Almeja, também, o desenvolvimento da expressão pessoal dos estudantes, por meios das modalidades artísticas, promovendo a afirmação da sua identidade cultural e do desenvolvimento social, numa perspectiva de respeito ao pluralismo cultural e maior atenção à diversidade humana e cultural, em função de etnias constitutivas da formação do povo brasileiro¹³.

Diante do exposto, torna-se necessário traçar uma reflexão sucinta sobre o percurso do ensino da Arte na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), por ser o *locus* desta pesquisa. Julgo importante verificar, com base na LDBEN, como o ensino da Arte vem sendo concebido e fundamentado teoricamente nos documentos oficiais da RMER e, assim, posteriormente, observar como vem se dando as práticas pedagógicas em Artes Visuais, especificamente, no âmbito dos usos das imagens.

3.1 Traçando um breve histórico do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino do Recife e dos seus fundamentos teórico-metodológicos

Para escrever, mesmo de forma breve, sobre a história do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino do Recife foi necessária uma pesquisa para além dos documentos oficiais, onde foi preciso levantar dados por meio de relatos de diversos sujeitos. Algumas publicações também ajudaram bastante, como *Tecendo a Proposta Pedagógica* (RECIFE, 1996); *Proposta Pedagógica: construindo competências – versão preliminar* (RECIFE, 2002); *Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana*, de

¹³ Vale ressaltar que o respeito ao pluralismo cultural e diversidade se dá também em função dos gêneros, classes sociais, orientação sexual, entre outras.

Letícia Rameh Barbosa (2010); *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular* (RECIFE, 2012) e alguns relatos de experiências.

Inicialmente, foi preciso rever como a Rede Municipal de Ensino do Recife foi instituída, para, em seguida, situarmos como o ensino da Arte foi se formalizando. Conforme o atual documento oficial, intitulado *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular* (RECIFE, 2012), as três primeiras escolas municipais foram inauguradas no século XIX, em 1895, em parceria com o Governo do Estado. As escolas foram as seguintes: Escola de Santo Amaro das Salinas, Escola Pinto Damasco, na Várzea, e Escola Municipal da Iputinga.

É notório que essas três primeiras escolas municipais foram instaladas em bairros distintos. As que foram inauguradas no início do século XX ficavam situadas, em sua maioria, no bairro da Boa Vista. Estas eram chamadas de escolas isoladas, cuja denominação faz alusão ao fato de serem compostas por uma única sala e um professor. Funcionavam em casas alugadas, chegando até a funcionar duas ou mais escolas em uma mesma casa.

Nesse contexto, a população recifense, de diferentes subúrbios, solicitava o estabelecimento de equipamentos urbanos e de serviços, tais como: abastecimento de água, esgoto, saúde e educação. Então, em 1914, o prefeito Dr. Eudoro Corrêa (1911–1915), atendendo à pressão popular, criou novas salas de aula em Areias, Arraial, Ilha de Caxangá, Campo Grande, Peres, Madalena e Torrões (RECIFE, 2012).

No início da década de 1920, os inspetores da Instrução Pública do Recife defendiam a construção de Grupos Escolares nos subúrbios de forma a atender às necessidades da população, porém não descartavam a melhoria das escolas isoladas, tornando-as mais adequadas estruturalmente e com material pedagógico apropriado.

Durante essa mesma década, o inspetor escolar Dr. Cândido Duarte realizou, nas escolas municipais, reuniões com os professores para apresentar o método de ensino de Pestalozzi e de Froebel, chamado de “Método Analítico”. Tratava-se de uma proposta educacional que “procurava desenvolver na criança a capacidade de observação. Rejeitava o ensino de regras decoradas. Estabelecia que se deveria partir sempre do simples para o composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido” (SANTANA, 2012, p.9).

No final da década, especificamente em 1928, o prefeito Joaquim Pessoa Guerra afirmou que: “O ensino público municipal, apesar dos esforços da sua diretoria e do corpo docente convenientemente aparelhado, embora deficiente, ainda não tem a organização requerida pelo mister” (GUERRA, 2012, p.9). Tal afirmação decorreu da constatação de que o

município carecia de um quantitativo enorme de escolas para além do que a Prefeitura do Recife poderia amparar com o seu orçamento.

Então, a Diretoria da Instrução Pública foi extinta, tendo como base a Lei Nº 1842, de 30 dezembro de 1926, que autorizou o Governo Estadual a unificar o Ensino Primário em todo Estado de Pernambuco.

Com a unificação do ensino primário, em 1926, a rede se ampliou, mas subordinada ao Estado, já que um decreto do governador determinara a transferência de toda a rede escolar municipal para o Estado, inclusive trabalhadores da educação, alunos e edifícios.

Assim chegava o ano de 1960 e o Recife sem rede escolar municipal. (BARBOSA, 2010, p. 154).

Constatamos, até então, que a educação pública do Recife estava limitada ao ensino primário e que não se fazia nenhuma alusão ao ensino da Arte. Porém, é na década de 1960 que o Recife volta a constituir uma rede de ensino com o apoio do Movimento de Cultura Popular – MCP¹⁴, que incluiu a educação fundamental ao seu projeto de trabalho, incluindo a Música, o Teatro e as Artes Plásticas por meio da gestão do prefeito Miguel Arraes de Alencar.

O MCP teve a sua sede no Sítio da Trindade. “O Sítio da Trindade estava encravado em Casa Amarela. Pouca gente sabe, o primeiro movimento de organização popular, no Brasil, em área urbana, pela posse da terra, se deu nos morros de Casa Amarela.” (ROBALINHO, 2010, p. 79). O Sítio também foi chamado de Arraial do Bom Jesus, que, além de sede do movimento, era o centro de apresentação das atividades desenvolvidas. Segundo Abelardo da Hora, que era Secretário de Cultura, a sede era propícia, pois atendia às necessidades do MCP:

Uma casa que servia pra gente colocar tudo isso em funcionamento. Artes Plásticas, Música, Teatro, entendeu?

[...] a finalidade do movimento que iríamos implantar era a elevação do nível cultural do povo e a educação do povo para a vida e para o trabalho [...]. (BARBOSA, 2010, p. 79, 80).

Podemos dizer que o ensino de Arte nas escolas municipais do Recife começou com o Movimento de Cultura Popular, pois antes de incorporar o ensino regular, o projeto de

¹⁴ “O MCP foi um movimento social instituído, no início da década de 1960, por um grupo de intelectuais que pensou junto com o povo e elaborou as ideias filosóficas a partir da arte, fundamentando-se nas raízes da cultura popular. Ele trouxe mudanças significativas nas condições de vida da população pernambucana e transformações relevantes na cultura popular, visto que aqueles intelectuais buscavam construir uma política cultural que possibilitasse, por meio da educação, melhor qualidade de vida.” (BARBOSA, 2010, p. 64).

alfabetização de crianças e adultos utilizando o método Paulo Freire, a Rede Municipal desenvolvia oficinas de arte como base para a atuação social, política e cultural do povo. Assim, a Cultura Popular foi amplamente valorizada e estimulada nas diversas linguagens, tirando de foco a hegemônica arte produzida pelas elites.

Ainda segundo BARBOSA (2010), como no Recife não havia dotação orçamentária específica para a Educação, foi necessário realizar uma campanha para garantir os salários dos professores, mediante várias contribuições oferecidas pelo comércio local. Isso ocorreu porque muitas empresas se inscreveram para se tornarem sócio-colaboradoras do MCP, objetivando financiar o pagamento dos professores.

Em setembro de 1960, existiam 201 escolas mantidas pelo Movimento, com 626 turmas, 19.646 estudantes (crianças, adolescentes e adultos), 452 professores e 174 monitores. Porém, devido ao Golpe Militar de 1964, todos “aqueles que buscavam uma sociedade mais justa e igualitária sofreram na pele o preço de sonhar com um Brasil diferente. A sede do MCP foi invadida, documentos e equipamentos destruídos” (RECIFE, 2012, p. 11).

Depois, as escolas municipais passaram a ser incorporadas pela Fundação Guararapes, conforme ordem instituída pelo Chefe do Executivo Municipal, no Art. 1º, da Lei Nº 9.552, de 26 de novembro de 1965. A Fundação Guararapes tinha por finalidade a promoção educacional do indivíduo e da família por intermédio do Ensino Elementar, Médio, Profissional e, facultativamente, religioso, não mantendo a mesma ideologia do Movimento de Cultura Popular.

Com o fim da Ditadura Militar, a Secretaria de Educação e Cultura da Cidade do Recife reconquista o direito de atender educacionalmente à população mais carente e reverter os altos índices de reprovação da 1ª para a 2ª série do Primeiro Grau, atual Ensino Fundamental. Assim, dava-se início ao chamado Ciclo de Alfabetização, que se caracterizava como uma proposta para alfabetizar os estudantes e simultaneamente promover a formação continuada dos professores. Esse ciclo foi implantado em 111 escolas, com ampliação da jornada escolar de quatro para cinco horas. “A alfabetização compreendia o estudo da Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física e Programa de Saúde, tudo trabalhado de forma integrada.” (RECIFE, 2012, p. 11-12).

Essa informação leva-nos a situar um dos momentos da implantação do ensino de Arte nas séries iniciais do Primeiro Grau, assim como de outros componentes curriculares, além de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, não encontramos especificações sobre qual era a concepção de ensino de Arte adotada.

Quanto ao Ensino Fundamental II, Médio e à Educação de Jovens e Adultos, até 1986 “há uma completa ausência de documentos e fontes bibliográficas sistematizadas sobre o ensino de arte nas escolas da cidade”, segundo o documento *Tecendo a Proposta Pedagógica*, no caderno de Arte (RECIFE, 1996, p. 6). Ainda segundo o mesmo documento, é possível afirmar que, até 1986, a disciplina era ministrada em grande parte por professores leigos, desenhistas ou artistas. Do ponto de vista metodológico, predominava como prática artística os trabalhos manuais (artesanato), desenho geométrico, Artes Plásticas por meio de técnicas alternativas de impressão e desenho artístico. Nas primeiras séries do Ensino fundamental, o professorado fazia uso de desenhos mimeografados.

A partir de 1986, o eixo norteador da educação do Recife fundamentou-se nas *Relações sociais: Relação do homem com a natureza e com os outros homens*. (RECIFE, 1996). Eixo que mobilizou os educadores da RMER, de uma maneira geral, a pensarem sobre a reconstrução da escola e o redimensionamento do ensino público.

Essa proposta fortaleceu-se a partir de 1987, tendo como alicerce a valorização da Cultura Popular e a inclusão das diversas linguagens artísticas na escola, fato que enaltece os princípios do MCP. A partir desse momento, a Secretaria de Educação criou os Grupos Específicos de Arte, com atuação do professor habilitado, que, além de exercer a docência no ensino regular, atuava em atividade extraclasse com aulas nos Grupos Específicos na linguagem artística, de acordo com a sua formação. Essa situação demandou a realização do primeiro concurso para professores de Arte na Rede Municipal de Recife/PE.

Daí, então, a formação Continuada de professores na RMER passou a ser rotineira e configurou-se, segundo os documentos, como valor político e pedagógico. Assim, no final da década 1980, houve um encontro com Ana Mae Barbosa, promovido pela ANARTE (Associação dos Arte/Educadores do Nordeste) em articulação com as Secretarias de Educação do estado e do município, no qual ela apresentou os fundamentos da Proposta Triangular, na época concebida como Metodologia Triangular, e causou grande inquietação entre os professores de arte e resistência em uma grande parte.

A partir de 1993, segundo o documento *Tecendo a Proposta Pedagógica* (RECIFE, 1996), a Secretaria de Educação e Cultura, ao incorporar o sentido de cidadania como princípio norteador das suas ações, instalou, de forma experimental, o ensino da Arte do pré-escolar à 4ª série, com professor habilitado. A experiência foi considerada um projeto piloto, executado por meio dos Centros Integrados de Educação Trabalho e Cultura – CIETC. Nessa proposta, os professores de Arte atuavam diretamente em sala de aula e também desenvolviam oficinas de Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas.

De acordo com esse documento de 1996, o ensino de arte estava pautado nos seguintes princípios:

- o da reinvenção artística, que unifica, pelo ato da criação, o eterno e o novo;
- o da construção e socialização de bens artísticos e culturais;
- o da elaboração/reelaboração de bens simbólicos que reflitam o cotidiano;
- o da construção coletiva, apoiada nas relações pessoais, na perspectiva de transformação social e cultural;
- o de considerar tanto a dimensão objetiva ou racional, quanto a subjetiva, metafórica e sensitiva;
- o da historicidade e interdisciplinaridade do conhecimento, situado no tempo/espaço;
- o da multiculturalidade, resultante de diferentes concepções e representações de mundo;
- o da ética, da estética e do lúdico, transpassando ação e reflexão pedagógica;
- o do desenvolvimento do sentido instituído para a exploração de um sentido novo: o instituinte. (RECIFE, 1996, p. 7/8).

Tais princípios dialogam com a concepção “Realista-Progressista”¹⁵ de educação e com a pedagogia “histórico-crítica”, fundamentada por Demerval Saviani. Ele diz que a pedagogia histórico-crítica não pode ser indiferente ao que se passa ao redor da escola e que:

(...) estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeito de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANE, in FUZARI e FERRAZ, 1993, p. 43).

A educação em arte, baseada na concepção pedagógica descrita acima, fundamenta-se no conhecimento sobre a arte e as produções culturais em diferentes tempos históricos, de seus produtores e na experiência artística e estética dos estudantes como leitores e produtores de expressões acionadas pelas percepção e cognição. Assim, como disse o próprio Saviani, o ensino poderá ser eficaz, garantindo as aprendizagens e as práticas sociais.

Mas será que o documento *Tecendo a Proposta Pedagógica* (RECIFE, 1996) promoveu a reflexão sobre um ensino de Arte pautado nos conhecimentos e valores acima citados? Como estabelecer um diálogo mais coerente com a pedagogia histórico-crítica? Por meio do ensino de Arte? Será que a Abordagem Triangular poderia favorecer o diálogo com a pedagogia histórico-crítica, já que propõe a articulação dos campos conceituais do conhecer,

¹⁵ Termo usado para designar as tendências pedagógicas que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. (LIBÂNIO, in FUZARI e FERRAZ, 1993, p. 40).

ler e fazer? Verifiquei que a Abordagem Triangular não é citada, nem referendada, nessa proposta pedagógica de 1996, na qual os encaminhamentos metodológicos para o ensino de Arte estão descritos da seguinte maneira:

O objeto de estudo, escolhido pelo professor, alunos ou todos juntos, deverá suscitar desejos de descobertas que, em situações pedagógicas, criadas pelo educador, levem os educandos a desvelar e ampliar seu repertório cultural e expressivo.

O deflagrador desse processo poderá ser, dentre tantos:

- uma obra de arte: plástica, cênica, musical, literária;¹⁶
- a paisagem natural: a árvore do pátio, o mar do litoral distante, um animal;
- uma situação real (vívda ou observada);
- a comunicação de massa: programa de TV e rádio, artigos de jornais, revistas;
- um evento cultural: feira, circo, festas – onde os componentes sejam observados, analisados e expressos;
- um fenômeno psicológico: alegria, tristeza, amor;
- materiais expressivos: sucata, tintas, argila, massa de modelar, instrumentos sonoros, roupas, bijuterias, máscaras, caixas;
- elementos compositivos das linguagens artísticas: linha, cor, ritmo, gesto, textura, som, espaço, luz...

O importante, ao se selecionar o estímulo para o trabalho expressivo, é que ele reflita tanto os interesses e necessidades dos alunos quanto os objetivos educacionais que precisam ser atingidos.

Não nego que o exposto acima deixa de dialogar com a pedagogia histórico-crítica, pois ressalta dela alguns aspectos, como: valoriza a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor e o diálogo dos alunos entre si e com o professor; considera os interesses dos alunos e os ritmos de aprendizagem; enfatiza a cultura acumulada historicamente, as etapas de desenvolvimento (pessoal e social) pelas quais passam os estudantes. Embora o citado documento tenha apontado avanços, considerando que, até então, não havia um documento norteador para o ensino de Arte, ainda não foi suficiente para garantir um currículo que concebesse a arte como conhecimento e como linguagem de forma sistemática e processual.

No final dos anos de 1990, o professorado de Artes — docentes da 5ª à 8ª série, atual 6º ao 9º ano, e Ensino Médio —, ao ter direito à formação continuada em encontros quinzenais, protagonizaram vários momentos de formação, com a participação de professores convidados de outros estados, como: Christina Rizzi, Mirian Celeste, Maria Fusari e Rosa Iavelberg, entre outros, bem como de Universidades locais, como: João Denys, Paulo Marcondes e Alexandre Figuerôa, entre outros convidados. A finalidade era ampliar os referenciais teóricos e metodológicos relativos às concepções de ensino da Arte e às

¹⁶ Na época, as linguagens artísticas eram denominadas dessa forma, e a dança estava inclusa nas Artes Cênicas.

especificidades das linguagens artísticas — Artes Plásticas e Artes Cênicas, nomenclaturas adotadas na época.

No documento *Construindo Competências* (RECIFE, 2002, p.5), a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife está fundamentada em:

(...) princípios éticos, expressos por meio da solidariedade, liberdade, participação e justiça social, a secretaria de educação da prefeitura municipal do Recife se empenha em promover a qualidade de vida coletiva. Esses princípios se traduzem, no âmbito educacional, através da democratização das relações sociais vividas nas escolas, levando a sociedade a compreender que a educação com qualidade social é direito de todos que vivem e convivem na cidade.

Nessa proposta, o ensino da Arte está inserido na área de “Códigos e Linguagens e suas Tecnologias”, como também está fundamentado na Abordagem Triangular, sendo concebida para toda a Educação Básica (RECIFE, 2002, p.10).

Considerar a linguagem como mediadora das aprendizagens, fator de socialização, de construção e de constituição dos vínculos sociais, é dar oportunidade ao sujeito de viver situações de interação e delas se apropriar e se sentir como cidadão autônomo, responsável, crítico, desafiante, desejoso, estético e ético, que constrói sua história e identidade cultural na relação com o outro. Logo, o objetivo maior dessa área é possibilitar ao aluno o uso das diferentes linguagens, articulando-as nas mais diversas situações e contextos sociais, com interlocutores, enquanto leitor e/ou produtor.

Quanto à Proposta [Abordagem] Triangular:

[...] é pensada como um sistema aberto de abordagem da Arte, seu ensino e sua história. Nela, três ações básicas do processo ensino e aprendizagem são articuladas: o ler, o fazer e o contextualizar, que se apresentam como relevantes para Educação Infantil; Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por compreender a Arte como construção histórica, social e cultural (RECIFE, 2002, p. 18).

A partir de então, a Rede Municipal de Ensino do Recife passa adotar a Abordagem Triangular¹⁷. Muitos momentos de formação continuada do professorado foram sendo desenvolvidos objetivando a consolidação de um ensino da Arte, entendido como componente curricular, como linguagem e fundamentado em conhecimentos artístico,

¹⁷ A Proposta Triangular ou Abordagem Triangular, embora tenha sido experimentada no âmbito do ensino das Artes Visuais em espaços de educação não formal, vem sendo discutida e reelaborada por Arte/Educadores que atuam no ensino formal nas linguagens das Artes Visuais, mas também do Teatro, Dança e Música.

estético, histórico, antropológico, tecnológico, entre outros, nas diferentes linguagens artísticas (RECIFE, 2002). Nesse documento, os fundamentos teórico-metodológicos estabelecem um maior diálogo com a pedagogia histórico-crítica defendida por Saviane (1993, p. 43), pois “a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeito de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” está posta. A publicação do novo documento não foi garantia de uma prática docente pautada no mesmo, porém foi um meio de legitimar e institucionalizar o componente curricular – Arte concebendo-a como conhecimento histórico, cultural e estético.

Pelo direcionamento institucional adotado, havia investimentos para que a Abordagem Triangular fosse compreendida e incorporada à prática docente, porém, em muitas falas dos professores, ao se posicionarem verbalmente nos momentos da formação, revelavam resistências e queixas quanto à falta de recursos materiais, tecnológicos, entre outros, para que pudessem proceder pedagogicamente embasados nessa abordagem. Em muitos momentos da formação continuada, explorou-se o uso de recursos produzidos na própria RMER, por intermédio das Equipes Técnicas que elaboram material didático que facilita a prática dos professores.

Em 2006, uma formação em Arte para professores do Ensino Fundamental I mobilizou toda Rede, pois pela primeira vez a carga horária destinada à “Capacitação Intensiva”, denominada assim na época, teve todas as horas destinadas exclusivamente ao ensino da Arte, na qual o professorado escolhia uma linguagem artística. O objetivo era subsidiar o professorado polivalente para o desenvolvimento de um ensino da Arte pautado nos princípios e na concepção da Proposta Pedagógica. A iniciativa resultou dos relatos constantes nos registros de avaliação, a partir de depoimentos de vários professores alegando que careciam de formação continuada em Artes, haja vista ter sido deficitária na formação inicial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Outro momento, em meados de 2008, de formação de professores na Rede Escolar Municipal foi realizado mediante uma parceria com a Associação dos Amigos da Arte Cerâmica de Francisco Brennand. Na ocasião, professores e estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife foram convidados para participar do projeto Formação Continuada de Arte/educadores. Além deles, alunos aprendizes e monitores de Museus foram envolvidos na tentativa de conhecer a obra do artista Francisco Brennand. A coordenação geral foi de Regina Batista (museóloga) e a coordenação pedagógica foi de Vitória Amaral. Participaram do projeto professores do Ensino Fundamental II, que tinham habilitação em Arte (Artes Visuais, Teatro e Música) e também com formação em História, conjuntamente com

professores do Ensino Fundamental I, que, além da docência, também atuavam em Coordenação Pedagógica.

Na programação, exploraram vários temas relativos à obra do artista, visitas ao acervo em exposição na Oficina Cerâmica, além de oficinas para o exercício do fazer artístico. As vivências foram consideradas bem significativas e condizentes com o defendido pela Abordagem Triangular. Como desdobramento, o professorado foi instigado a elaborar um projeto para vivenciar nas suas respectivas escolas, com seus estudantes, assumindo um papel de multiplicador.

Segundo Ester Calland, Diretora Geral de Ensino e Formação Docente no período de 2005 a 2008, o programa de formação foi visto da seguinte maneira:

De imediato ficou evidente, já naquela ocasião, que este seria um projeto colaborativo, constituído com professores e estudantes, e não para eles. A materialização desse princípio estava na abertura das nossas interlocutoras para acolher sugestões, ouvir mais sobre como a Rede Municipal de Ensino funciona e quais as suas demandas. Mas estava, ainda, na proposição de dois produtos muito especiais: um livro, com escrita dos professores participantes, e uma exposição com produções dos estudantes. (ROSA, 2009, p. 12).

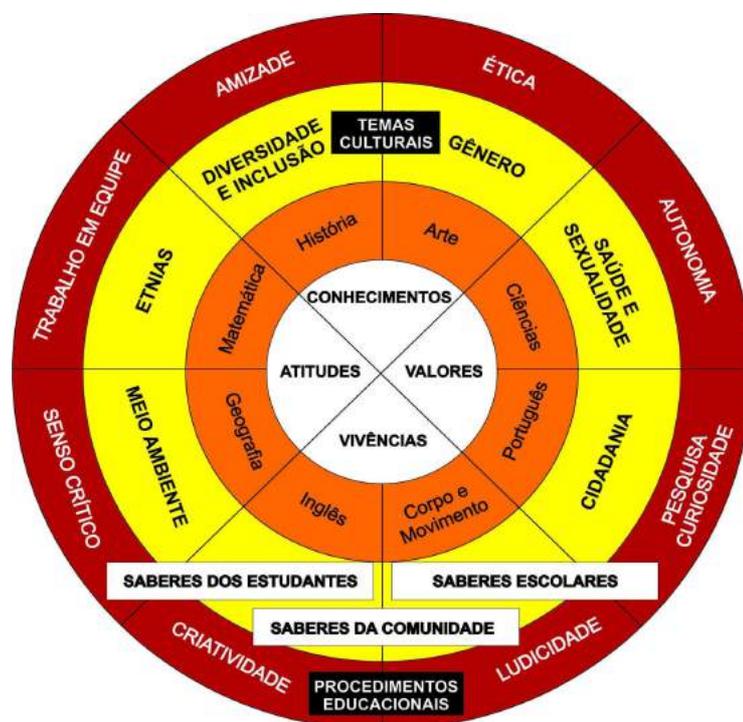
Depois desse momento de formação, produção, construção de conhecimento, fruição, pesquisa, sistematização, os professores passaram a carecer de outros momentos como esse.

A produção do novo documento da Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife (2014) reforça a importância de uma educação norteada pelos mesmos princípios do documento anterior:

Ter como princípios a Liberdade, a Solidariedade, a Participação e a Justiça Social que fundamentam, orientam e subsidiam a prática pedagógica e como eixos estruturantes da Política de Ensino a Escola Democrática, a Diversidade, o Meio Ambiente e a Tecnologia, mais que uma adequação legal é um posicionamento político e valorização da diversidade humana. (RECIFE, 2014, p. 46).

Tais princípios e valores foram interpretados e reconfigurados para o novo documento por meio da composição de uma mandala que expressa a diversidade de temas, procedimentos educacionais, componente curriculares e saberes que devem nortear o currículo. Assim, cada etapa e modalidade de ensino, ao elaborar os seus exemplares, deve ter como referência a mandala adiante:

Imagem 14 – Mandala representativa da rede de conhecimentos e valores da Política de Ensino da RMER.



Fonte: Política de Ensino RMER – Caderno dos fundamentos teórico-metodológicos (2014).

O citado documento vem sendo construído com a participação dos vários sujeitos que agem pedagogicamente no âmbito das unidades de ensino (professores, coordenadores pedagógicos, gestores), além da equipe técnica da Secretaria de Educação e assessoria de docentes da Universidade Federal de Pernambuco. Sua publicação se deu parcialmente em 2012 (1ª edição) e 2014 (2ª edição), com o lançamento do primeiro caderno, denominado *Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife - Fundamentos Teórico-Metodológicos*. Da mesma forma, vêm sendo construído os demais cadernos, estando em fase de conclusão os que correspondem às etapas e modalidades de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos e Idosos, e Educação Especial. Porém, as Matrizes Curriculares, que irão compor cada um dos cadernos, já passaram a integrar o Diário de Classe Online a partir do ano de 2015 e estão estruturadas para todos os componentes curriculares, contendo: Direitos de Aprendizagem, Objetivos e Conteúdos.

Quanto às Matrizes Curriculares de Arte Visuais, os Direitos de Aprendizagem, da forma como estão explicitados, trazem embutidos os campos conceituais da Abordagem Triangular (ler, fazer, contextualizar). O que significa que a mesma continua sendo referência teórica para fundamentar o ensino de Arte na RMER. São eles:

Direitos de Aprendizagem:

- Saber ler e analisar criticamente imagens de diversas modalidades, tempos históricos, gêneros, etnias e culturas, entre outras, expondo suas ideias, pensamentos, sensações, percepções e/ou sentimentos ao interagir, dentro e fora da escola, com produções artísticas e das visualidades contemporâneas;
- Ter acesso à leitura de diferentes imagens a partir da visitação aos mais variados espaços da cidade, expositivos e culturais de Recife e região metropolitana;
- Ter ampliados seus fazeres, acessando aos diferentes modos, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais);
- Ter valorizadas e respeitadas suas produções visuais no contexto escolar independentemente de suas características estéticas, corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais;
- Saber pesquisar, analisar e reconhecer o contexto das produções imagéticas, nas mais diversas modalidades, meios, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais), períodos, etnias e culturas, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros. (Recife, 2014 -2015)

É importante salientar que, além dessa há outras referências teóricas que norteiam os professores de Arte. Aproveito para trazer aqui a fala da professora Tarsila (emitida durante a pesquisa) a respeito dos referenciais teóricos que embasam a sua prática pedagógica, para deflagrar o processo de ensinar e de aprender com o uso de imagens.

O nosso referencial principal é a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Mas o referencial, a essa altura da carreira docente, é vasto e está em permanente construção. Poderia, portanto, mencionar alguns teóricos como Miriam Celeste Martins, Anamelia Bueno Buoro, entre outros, e como método o “Image Watching”, de Robert William Ott, da década de 80, que, apesar “das etapas de leitura”, permite adaptações e comunga com a abordagem triangular.

É identificável, na sua fala, outras referências para além da Abordagem Triangular e de Ana Mae Barbosa, embora ela conclua dizendo que os autores citados permitem uma comunhão com a Abordagem Triangular. Mas será que não seria permitido aos professores transitarem por outros referenciais e estabelecer encaminhamentos respaldados em diversos aportes teóricos, contanto que os Direitos de Aprendizagem fossem garantidos? Será que tais Direitos só seriam garantidos por meio da Abordagem Triangular? São questões que podem gerar reflexões nos encontros de formação continuada dos professores, como também podem gerar reformulações nos documentos oficiais.

Quanto aos conteúdos e às temáticas elencadas para os Anos Finais (EF), contemplam contextos relativos às diversas culturas, linguagens, etnias, sexualidades, tecnologias, sustentabilidade, entre outros, distribuídos curricularmente ao longo de cada

bimestre. Em seguida, apresento o quadro com a distribuição dos eixos temáticos por bimestre, direcionadores dos conteúdos a serem elencados.

QUADRO 3 – PESQUISA QUALITATIVA
ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS PARA O ENSINO DE ARTE – ANOS FINAIS

ANOS FINAIS: EIXOS TEMÁTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS POR BIMESTRE	
1º BIMESTRE	Diálogo entre os tempos históricos e a contemporaneidade.
2º BIMESTRE	Diálogo com diferentes culturas.
3º BIMESTRE	Diálogo com as modalidades artísticas e a produção local e universal.
4º BIMESTRE	Diálogo com os gêneros em diferentes tempos históricos e culturas.

Fonte: Política de Ensino RMER – Caderno do Ensino Fundamental (2015).

Logo abaixo vem o quadro que sintetiza os conteúdos elencados nas Matrizes Curriculares do 6º ao 9º ano, por bimestre, a partir dos eixos temáticos explicitados acima:

QUADRO 4 – PESQUISA QUALITATIVA
ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS POR BIMESTRE, PARA AS TURMAS DO 6º AO 9º ANO, DE ACORDO COM OS EIXOS TEMÁTICOS

CONTEÚDOS ARTES VISUAIS – 1º BIMESTRE			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Arte da Pré-história – regional, nacional e/ou universal em diálogo com a contemporaneidade.	Arte da Idade Média – Bizantino, Românico e Gótico em diálogo com a contemporaneidade.	Arte da Idade Moderna – do Renascimento ao Realismo em diálogo com a contemporaneidade.	As representações de temáticas sociais na Arte Moderna – do local ao universal em diálogo com a contemporaneidade.
CONTEÚDOS ARTES VISUAIS – 2º BIMESTRE			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Arte dos povos indígenas – local, regional e/ou nacional.	Arte Africana e Arte Afro-brasileira – da tradição à contemporaneidade.	Arte Pré-colombiana - da tradição à contemporaneidade.	Movimento Hip Hop – universal, nacional, regional e/ou local.
CONTEÚDOS ARTES VISUAIS – 3º BIMESTRE			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
A arte da gravura - do local ao universal.	A arquitetura - do local ao universal.	Fotografia – do local ao Universal.	Instalação em diferentes contextos - do local ao universal.
CONTEÚDOS ARTES VISUAIS – 4º BIMESTRE			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Figura Humana e retrato em diferentes tempos históricos e culturas.	A representação da paisagem em diferentes tempos históricos e culturas.	A representação da Natureza Morta em diferentes tempos históricos e culturas.	A representação do corpo e o corpo como suporte na arte em diferentes tempos históricos e culturas.

Fonte: Política de Ensino RMER – Caderno do Ensino Fundamental (2015).

Os conteúdos pautados, a partir dos eixos temáticos apresentados na tabela acima, devem ser norteadores de práticas educativas que possam promover a garantia dos Direitos de Aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, os encaminhamentos dados pela instituição para os encontros de formação dos professores têm explicitado essa preocupação ao promover momentos de planejamentos coletivos e trocas de experiências nos EPM'S.

Esse documento, em relação aos anteriores, apresenta avanços relativos aos princípios, valores, articulação entre os saberes (pessoais, culturais, escolares), diálogo entre os diferentes tempos históricos com a contemporaneidade, com diferentes culturas (indígena, africana, pré-colombiana, hip-hop), embora deixe de contemplar várias outras culturas, como por exemplo, a oriental. O fato de os conteúdos estarem sistematizados em bimestres pode ser visto como necessário para a uniformização e cumprimento do currículo no âmbito da Rede. Pode também ser compreendido como um documento que promove certo engessamento, tirando do professor a possibilidade de transitar, de forma mais flexível, pelos conteúdos curriculares de acordo com as demandas dos estudantes, da escola ou da comunidade. Cabe salientar que os professores foram sujeitos ativos na construção desse documento. Portanto, para integrar as demandas variáveis ao currículo, é necessário que haja comprometimento, planejando situações didáticas e usando recursos que as favoreçam.

3.2 Perfil dos docentes especialistas que ministram aulas de Artes Visuais na RMER

Para referir-me ao perfil dos professores de Artes Visuais da RMER, é importante esclarecer que, quando no título deste tópico específico docentes especialistas que ministram aulas de Artes Visuais, refiro-me ao professor que tem habilitação para ensinar Arte e ensina Arte. Considerando que há um grande número de professores que não tem formação em nenhuma das linguagens artísticas, professores de Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, Pedagogos, e que ministram aulas de Arte. Como, também, há professores que têm a habilitação para ensinar Arte e ministram aulas de outros componentes curriculares, como História do Recife, Religião, Introdução às Leis Trabalhistas (ILT) ou Inglês.

Esses fatos revelam uma incoerência em relação aos valores e princípios da própria Política de Ensino, que diz valorizar a ética e a identidade dos sujeitos. Identidade profissional é também um direito do professor. Será que o fato de essa identidade profissional não está sendo respeitada e valorizada, para a composição do corpo docente, pode comprometer a garantia dos Direitos de Aprendizagem dos estudantes? Como garantir esses

direito, quanto ao ensino de Arte, se professores de qualquer componente curricular podem ensinar Arte?

Retomo, aqui, os dados coletados com a aplicação do Questionário I para traçar o perfil do conjunto de professores de Arte que foram investigados e que representam um percentual significativo do número total de professores em regência. Considerando que 38 (trinta e oito) é o número total de professores de Arte em regência (com formação nas diversas linguagens artísticas), o que corresponde a 100% dos professores a serem investigados. Porém, desse quantitativo, consegui aplicar o questionário I a 23 professores. Para destacar todos os dados coletados com a aplicação do Questionário I, trago o quadro abaixo:

QUADRO 5 - PESQUISA QUANTITATIVA
SINTESE DOS DADOS COLETADOS COM A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 1

Nº	PROFESSOR/A	FORMAÇÃO		UNIDADE DE ENSINO ESCOLA MUNICIPAL	RPA	ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA RMER	PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES	USO DE IMAGEM COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO	TRABALHA COM LEITURA DE IMAGEM
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO							
1	A	Licenciatura em Desenho e Plástica	Especialização em Formação de Educadores	Arquiteto Alexandre Muniz	3	Anos Finais	8 anos	Sim	Sim	Sim
2	B	Lic. Ed. Artística – Artes Visuais	Especialização em Ensino de Arte - UFPE	Jonatas Braga	2	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
3	C	Licenciatura em Artes Visuais	Especialização em Arte/Educação - UNICAP	Divino Espírito Santo	4	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
4	D	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Arte/Educação - UNICAP	João XXIII	4	Anos Finais	2 anos e 6 meses	Sim	Sim	Sim
				Luis Vaz de Camões	6					
5	E	Licenciatura Plena em Desenho e Artes Plásticas	Especialização em Arte/Educação - UNICAP	Paulo VI	2	Anos Finais	23 anos	Sim	Sim	Sim
						EJAI				
6	F	Licenciatura em Música	Mestrado em Administração	Cícero Franklin Cordeiro	6	Anos Finais	1 ano	Sim	Sim	Sim
						EJAI				
7	G	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	História e Cultura Afro-brasileira/ Psicopedagogia (incompleto)	Reitor João Alfredo	1	Anos Finais	19 anos	Sim	Sim	Sim
8	H	Licenciatura em Música	Especialização em Psicopedagogia	Reitor João Alfredo	1	Anos Finais	1 mês	Sim	Sim	Sim
						EJAI				

9	I	Arte	Especialização em História da Arte	Maria Sampaio de Lucena	6	Não resp.	meses	Sim	Não resp.	Ainda não
10	J	Arte/Educação – Artes Cênicas	Comunicação Social	São Cristovão	3	Anos Finais	2 anos	Sim	Sim	Sim
11	K	Licenciatura Plena em Artes Cênicas	Especialização em Ensino de Arte	Mário Melo	2	Anos Finais EJAI	27 anos e 6 meses	Sim	Sim	Sim
12	L	Licenciatura Plena em Desenho	Aperfeiçoamento em Desenho	Prof. Nilo Pereira	3	Anos Finais	22 anos e 5 meses	Sim	Sim	Sim
13	M	Licenciatura em Desenho e Plástica	Especialização em Formação de Educadores	Dom Bosco	5	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
14	N	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	Especialização em Psicopedagogia	Octavio de Meira Lins	3	Anos Finais EJAI	22 anos	Sim	Sim	Sim
15	O	Educação Artística – Artes Plásticas	Não respondeu	Oswaldo Lima Filho	6	Anos Finais	2 meses	Sim	Sim	Sim
16	P	Educação Artística – Artes Plásticas	Comunicação em Educação - FAFIRE	Karla Patrícia	6	Anos Finais	19 anos e 4 meses	Sim	Sim	Sim
17	Q	Educação Artística – Artes Plásticas	Não respondeu	E M de Tejipió	5	Anos Finais	2 anos e 6 meses	Sim	Sim	Sim
18	R	Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Artes Visuais: cultura e criação	Prof. Antônio de Brito Alves	5	Anos Finais	4 meses	Sim	Sim	Sim,
19	S	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Mestrado em Literatura	Luiz Vaz de Camões	6	Anos Finais	3 anos e meio	Sim	Sim	Sim
20	T	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Ensino de Arte e Mestrado em Educação	E M da Iputinga	4	EJAI	25 anos	Sim	Sim	Sim
21	U	Licenciatura em Educação Artística – Artes Cênicas	Não respondeu	Poeta Joaquim Cardozo	3	Anos Finais	Não respondeu	Sim	Sim	Sim
22	V	Licenciatura em Artes Plásticas	Mestrado em Artes Visuais	Paulo VI	2	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
23	X	Licenciatura em Artes Plásticas	Mestrado em Artes Visuais	Padre Antônio Henrique João XXIII	1 4	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário 1, de agosto à setembro de 2014, nos EPMs (Encontros Pedagógicos Mensais). Usei letras em substituição aos nomes dos professores para resguardá-los.

Obs. Na lista de frequência dos EPMs, constam nomes de 38 professores, já na lista de lotação dos professores constam 73 nomes.

A partir da sistematização de todos esses dados, fiz outro quadro para destacar o perfil de formação dos professores regentes de Artes Visuais.

QUADRO 6 – PESQUISA QUANTITATIVA
PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES DE ARTES VISUAIS

Nº	PROFESSOR	FORMAÇÃO	
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
1	A	Licenciatura em Desenho e Plástica	Especialização em Formação de Educadores
2	B	Licenciatura em Ed. Artística – Artes Visuais	Especialização em Ensino de Arte – UFPE
3	C	Licenciatura em Artes Visuais	Especialização em Arte/Educação – UNICAP
4	D	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Arte/Educação – UNICAP
5	E	Licenciatura Plena em Desenho e Artes Plásticas	Especialização em Arte/Educação – UNICAP
6	G	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e em Psicopedagogia (incompleto).
7	L	Licenciatura Plena em Desenho	Aperfeiçoamento em Desenho
8	M	Licenciatura em Desenho e Plástica	Especialização em Formação de Educadores
9	N	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	Especialização em Psicopedagogia
10	O	Educação Artística – Artes Plásticas	Não respondeu
11	P	Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Comunicação em Educação – FAFIRE
12	Q	Educação Artística – Artes Plásticas	Não respondeu
13	R	Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Artes Visuais: cultura e criação
14	S	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Mestrado em Literatura
15	T	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Ensino de Arte UFPE e Mestrado em Educação
16	V	Licenciatura em Artes Plásticas	Mestrado em Artes Visuais – UFPE/UFPB
17	X	Licenciatura em Artes Plásticas	Mestrado em Artes Visuais – UFPE/UFPB

Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário 1, de agosto à setembro de 2014 nos EPM.

Dos 23 professores investigados, 17 são de Artes Visuais com formação em Artes Plásticas e/ou cursos afins. É visível que a maioria deles tem especialização, correspondendo a 82,35% do total que aderiu à pesquisa. Desse percentual, quatro têm mestrado, o que corresponde a 23,52%; os que indicaram não ter curso de pós-graduação corresponde a 11,76%; e apenas 5,88% fizeram curso de aperfeiçoamento. Esses dados são enunciadores de que o perfil do professorado de Artes Visuais em regência da RMER denota qualidade de formação inicial e continuada. Parte dos professores que fizeram especialização, não é possível precisar quantos, tiveram seus cursos financiados pela Prefeitura do Recife, como ação da política de formação. Ultimamente, após a implantação do PPGAV – UFPE/UFPB – começa a haver interesse em ampliar o perfil de titulação docente, visto que o Mestrado em Artes Visuais era uma necessidade na cidade do Recife.

Esses dados são enunciadores de que o perfil do professorado de Artes Visuais em regência da RMER denota qualidade de formação inicial e continuada. Parte dos professores que fizeram especialização, não é possível precisar quantos, tiveram seus cursos financiados pela Prefeitura do Recife, como ação da política de formação. Ultimamente, após a implantação do PPGAV – UFPE/UFPB – começa a haver interesse em ampliar o perfil de titulação docente, visto que o Mestrado em Artes Visuais era uma necessidade na cidade do Recife.

3.3 Definição dos sujeitos e do campo de pesquisa na RMER

Para a definição dos sujeitos da pesquisa (professores regentes com habilitação em Artes Visuais ou em cursos afins), e também do campo de pesquisa (escolas e Regiões Político-Administrativas – RPAs), precisei retomar uma série de dados apresentados no quadro 1 do tópico anterior, pois serão apresentados aqui como forma de justificar as escolhas. Para isso, precisei destacar dados dos professores de Artes Visuais relativos à carga horária, à RPA, à modalidade de ensino em que atuam e o tempo de regência na RMER.

QUADRO 7 – PESQUISA QUANTITATIVA
SÍNTESE DE DADOS RELATIVOS AOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Nº	PROFESSOR/A	CARGA HORÁRIA	RPA	MODALIDADE DE ENSINO	TEMPO DE DOCÊNCIA
1	A	CH – 100 h/a	RPA 3	Anos Finais	8 anos
2	B	CH – 60 h/a	RPA 2	Anos Finais	3 anos
3	C	CH – 270 h/a	RPA 4	Anos Finais	3 anos
4	D	CH – 165 h/a	RPA 4	Anos Finais	2 anos e 6 meses
			RPA 6		
5	E	CH – 270 h/a	RPA 2	Anos Finais	23 anos
6	G	CH – 110 h/a	RPA 1	Anos Finais	19 anos
7	L	CH – 270 h/a	RPA 3	Anos Finais	22 anos e 5 meses
8	M	CH – 160 h/a	RPA 5	Anos Finais	3 anos
9	N	CH – 270 h/a	RPA 3	Anos Finais	22 anos
				EJAI ¹⁸	
10	O	não informou	RPA 6	Anos Finais	2 meses
11	P	CH – 180 h/a	RPA 6	Anos Finais	19 anos e 4 meses
12	Q	CH – 115 h/a	RPA 5	Anos Finais	2 anos e 6 meses
13	R	CH – 150 h/a	RPA 5	Anos Finais	4 meses
14	S	CH – 180 h/a	RPA 6	Anos Finais	3 anos e meio
15	T	CH – 30 h/a	RPA 4	EJAI	25 anos
16	V	CH – 190 h/a	RPA 2	Anos Finais	3 anos
17	X	CH – 200 h/a	RPA 1	Anos Finais	3 anos

Fonte: Dados coletados com a aplicação do Questionário 1 (indicadores para definição dos sujeitos a serem investigados na pesquisa, de acordo com os critérios pré-estabelecidos).

Em relação ao número de escolas, atualmente, há mais de 300 escolas na RMER, incluindo as de Educação Infantil (EI) e as de Ensino Fundamental (EF) – Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF), nas quais estão incluídas as turmas de Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI). Trinta e seis unidades correspondem ao ensino dos Anos Finais. Como a

¹⁸ EJAI – Educação de Jovens Adultos e Idosos.

cidade do Recife é dividida em RPAs, esse quantitativo de escolas é dividido de forma a atender a população das seis Regiões Político-Administrativas distribuídas da seguinte forma:

**QUADRO 8 – PESQUISA QUANTITATIVA
DEMONSTRATIVO DO QUANTITATIVO DE ESCOLAS POR RPA E SEUS RESPECTIVOS
PERCENTUAIS POR REGIÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA**

REGIÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA	REGIÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE	QUANTITATIVO DE ESCOLAS DOS ANOS FINAIS	PERCENTUAL DE ESCOLAS POR RPA
RPA 1	Região Centro	04	11,11%
RPA 2	Região Norte	05	13,89%
RPA 3	Região Nordeste	09	25%
RPA 4	Região Oeste	05	13,89%
RPA 5	Região Sudeste	06	16,67%
RPA 6	Região Sul	07	19,44%
	TOTAIS	36	100%

Fonte: dados informados pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica / Divisão de Anos Finais.

Nos quadros expostos acima, apresento uma síntese dos principais dados usados para determinar a seleção dos professores sujeitos da pesquisa de campo. No início da pesquisa, pretendia investigar três professores, um de cada RPA. Porém, considerando as orientações e os encaminhamentos da Banca de Qualificação, ficou definido que dois professores seriam suficientes, resultando em duas escolas e RPAs distintas. Mas, para isso, precisei fazer os seguintes desdobramentos, para chegar aos dois professores mais cotados, de acordo com os critérios de seleção.

QUADRO 9 - PESQUISA QUANTITATIVA
SÍNTESE DOS DADOS RELATIVOS AOS PROFESSORES SELECIONADOS POR RPA

RPA – 1					
1	Professor G	CH – 110 h/a	RPA 1	Anos Finais	19 anos
2	Professor X	CH – 200 h/a	RPA 1	Anos Finais	3anos
RPA – 2					
1	Professor B	CH – 60 h/a	RPA 2	Anos Finais	3 anos
2	Professor E	CH – 270 h/a	RPA 2	Anos Finais	23 anos
3	Professor V	CH – 190 h/a	RPA 2	Anos Finais	3 anos
RPA – 3					
1	Professor A	CH – 100 h/a	RPA 3	Anos Finais	8 anos
2	Professor L	CH – 270 h/a	RPA 3	Anos Finais	22 anos e 5 meses
3	Professor N	CH – 270 h/a	RPA 3	Anos Finais	22 anos
RPA - 4					
1	Professor C	CH – 270 h/a	RPA 4	Anos Finais	3 anos
2	Professor D	CH – 165 h/a	RPA 4	Anos Finais	2 anos e 6 meses
3	Professor T	CH – 30 h/a	RPA 4	EJAI	25 anos
RPA - 5					
1	Professor M	CH – 160 h/a	RPA 5	Anos Finais	3 anos
2	Professor Q	CH – 115 h/a	RPA 5	Anos Finais	2 anos e 6 meses
3	Professor R	CH – 150 h/a	RPA 5	Anos Finais	4 meses
RPA - 6					
1	Professor D	CH – 165 h/a	RPA 6	Anos Finais	2 anos e 6 meses
2	Professor O	CH – não informou	RPA 6	Anos Finais	2 meses
3	Professor P	CH – 180 h/a	RPA 6	Anos Finais	19 anos e 4 meses

Fonte: dados coletados a partir da aplicação do questionário 1.

QUADRO 10 - PESQUISA QUANTITATIVA
PROFESSORES MAIS COTADOS PARA SEREM OS SUJEITOS DA PESQUISA POR RPA

1	Professor X	CH – 200 h/a	RPA 1	Anos Finais	3 anos
2	Professor E	CH – 270 h/a	RPA 2	Anos Finais	23 anos
3	Professor L	CH – 270 h/a	RPA 3	Anos Finais	22 anos e 5 meses
4	Professor C	CH – 270 h/a	RPA 4	Anos Finais	3 anos
5	Professor M	CH – 160 h/a	RPA 5	Anos Finais	3 anos
6	Professor P	CH – 180 h/a	RPA 6	Anos Finais	19 anos e 4 meses

Fonte: dados coletados a partir da aplicação do Questionário 1.

Chegando à sistematização do “Quadro 4”, teria a definição dos sujeitos da pesquisa, ficando o “Professor E”, da RPA 2, e a “Professora L”, da RPA 3, os mais cotados, por terem as maiores cargas-horárias e maior tempo de serviço. Porém, não aceitaram continuar na pesquisa. Então parti em busca dos próximos mais cotados e não consegui adesão, a não ser da **“Professora C” da RPA 4**, com apenas três anos de Rede. Precisei voltar para os dados do quadro anterior para identificar, de acordo com os critérios de seleção, qual seria o professor que corresponderia, com maior proximidade, aos critérios, foi então, que cheguei à **“Professora N” da RPA 3**, que finalmente aceitou manter-se na pesquisa.

Sintetizando os dados quantitativos, relativos ao número de professores investigados, chego aos seguintes dados percentuais:

**QUADRO 11 – PESQUISA QUANTITATIVA
DEMONSTRATIVO DOS QUANTITATIVOS E PERCENTUAIS DE PROFESSORES EM RELAÇÃO
À QUANTIDADE IDENTIFICADA E A QUANTIDADE SELECIONADA**

SITUAÇÃO ENCONTRADA	QUANTIDADE IDENTIFICADA (QI)	QUANTIDADE SELECIONADA (QS)	PERCENTUAL ENTRE (QI) E (QS)
Professores de arte em regência (diversas linguagens).	38	2	5,25%
Professores de Artes Visuais em regência.	28	2	7,14%
Professores de Artes Visuais investigados na pesquisa quantitativa.	17	2	11,76

Fonte: dados coletados a partir da aplicação do Questionário 1 e de dados informados pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica / Divisão de Anos Finais.

Considerando que o número total de professores de Artes Visuais em regência é 28 e que, entre esses, 17 participaram da pesquisa quantitativa, ao selecionar dois professores para a pesquisa qualitativa teremos um percentual de 11,76% de professores a serem investigados na pesquisa de campo, que é significativo para representar a RMER, objeto de investigação da pesquisa.

Quanto ao número de escolas, que chega a 36, com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a amostra da investigação ao concentrar-se em duas escolas, referentes à lotação das “Professoras C e N”, previamente selecionadas, correspondem à:

QUADRO 12 – PESQUISA QUANTITATIVA
DEMONSTRATIVO DOS QUANTITATIVOS E DOS PERCENTUAIS DE ESCOLAS, EM RELAÇÃO
À QUANTIDADE IDENTIFICADA E A QUANTIDADE SELECIONADA

SITUAÇÃO ENCONTRADA	QUANTIDADE IDENTIFICADA (QI)	QUANTIDADE SELECIONADA (QS)	PERCENTUAL ENTRE (QI) E (QS)
Total de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental na RMER.	36	2	RPA 3
			RPA 4
Total de escolas dos AF do EF que têm professores de Artes Visuais.	24	2	RPA 3
			RPA 4

Fonte: dados informados pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica / Divisão de Anos Finais.

Os dados apresentados neste capítulo a partir dos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, e conseqüentemente dos ambientes e suas localizações, serão desdobrados no capítulo seguinte, pois, apresentarei as especificidades de cada escola e de cada professora, como também os relatos dos usos das imagens nas suas práticas pedagógicas e como elas estabelecem possíveis conexões com o que é preconizado oficialmente por intermédio das Matrizes Curriculares da atual Política de Ensino da RMER.

4 ESCOLHAS E USOS DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS SELECIONADAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE



Imagens escolhidas e produzidas nas escolas selecionadas.

Início este capítulo, trazendo uma epígrafe imagética para representar as imagens escolhidas e produzidas nas escolas lócus da pesquisa. Trago os dados que caracterizam o perfil social, geográfico, físico e pedagógico das escolas e também o perfil acadêmico e didático das professoras Tarsila e Frida, que foram selecionadas por corresponderem à maioria dos critérios de seleção elencados para essa pesquisa, além de terem se colocado à disposição.

Aqui, faço o relato das aulas de Artes Visuais observadas durante o mês de novembro de 2014 e de abril a junho de 2015 e comento algumas experiências didáticas descritas por elas. Diante dos dados coletados, apresento as categorias de **escolhas** e **usos** das imagens, que esbocei a partir do pensamento de Hernández (2007), ao sistematizar perspectivas de valores dados às manifestações da cultura visual por educadores.

4.1 As escolas selecionadas da Rede Municipal de Recife

As escolas que foram campo de investigação desta pesquisa são da Rede Municipal de Ensino do Recife e foram definidas por corresponderem à lotação das professoras selecionadas para esta pesquisa. Daí que a Escola Municipal Octávio de Meira Lins, localizada na Região Político Administrativa 3 – RPA3¹⁹ é uma das selecionadas por

¹⁹ Ao longo de vários anos, o que vinha sendo nomeada de Região Político Administrativa – RPA, como meio de mapear a cidade do Recife por regiões, agrupando os bairros de acordo com a sua situação geográfica, passou, em 2015, a ser nomeada de Regionais (Regional 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

corresponder à unidade de lotação da professora Tarsila. E a Escola Municipal Divino Espírito Santo, localizada na RPA 4, corresponde à lotação da professora Frida.

4.2 Escola Municipal Octávio de Meira Lins

A Escola Municipal Octávio de Meira Lins²⁰ está situada na Regional 3, no bairro do Vasco da Gama, na rua José Rebouças, número 141, Alto Nossa Senhora de Fátima, um dos mais elevados morros da cidade. Foi construída há 33 anos, em decorrência da mobilização efetiva da população, por intermédio do Conselho de Moradores, em um terreno doado por Octávio de Meira Lins para a comunidade, tornando-se, assim, o patrono da escola. A Prefeitura do Recife assumiu a construção, manutenção e gestão da escola, atendendo a estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, bem como a Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI), funcionando nos três turnos.

Imagem15 - Foto da paisagem do bairro visto através das janelas da escola.



Fonte: registro fotográfico da autora.

²⁰ As informações do perfil e histórico da escola foram coletadas a partir das visitas in loco e por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, versão 2011. A direção informou que a versão atualizada do PPP estará sendo publicada no próximo mês de agosto.

O espaço físico da escola é amplo, contendo, na área construída, dois pavimentos, térreo e 1º andar. Dispõe de doze salas de aula, biblioteca, cozinha, banheiros, sala dos professores, dois laboratórios de informática, pátio coberto, entre outros ambientes. Na área externa, há uma quadra esportiva, pátio aberto com bancos e parque, entre outros.

Imagens 16 e 17 - Fotos do portão de entrada da escola e do pátio externo.



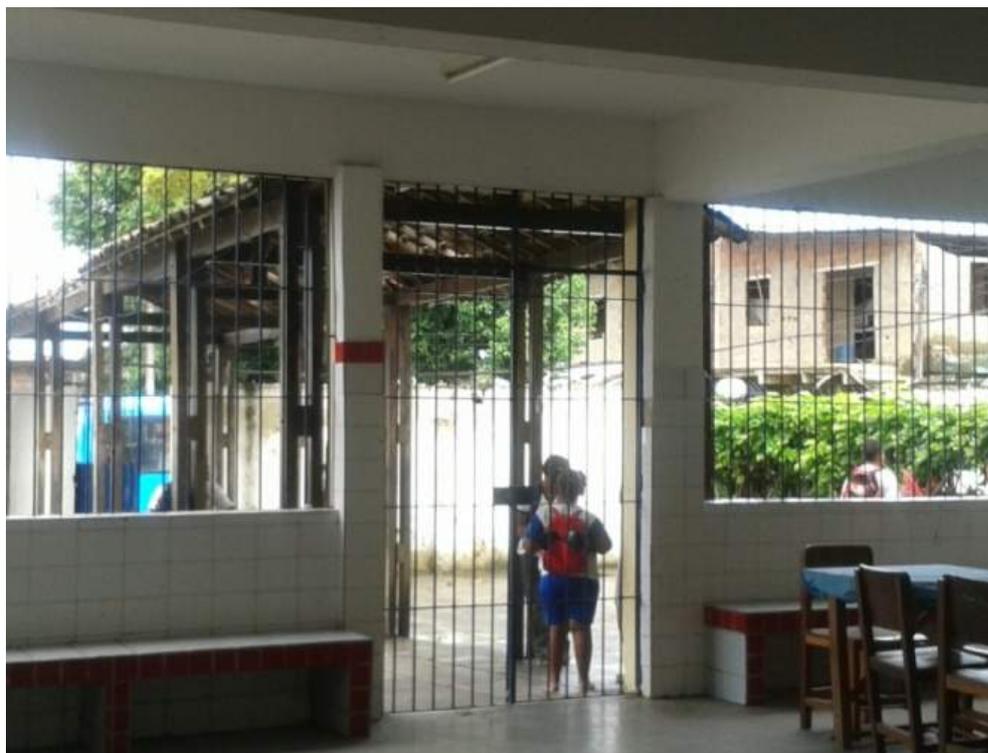
Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 18 e 19 - Fotos da quadra esportiva e do parque na lateral da escola



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagem 20 - Foto do pátio interno da escola.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Quanto aos aspectos pedagógicos e filosóficos que a caracterizam, consta, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que são valores norteadores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e “necessários à formação de sujeitos críticos, dinâmicos e éticos”:

Participação – estimular a participação de todos que compõem o processo educativo para o desenvolvimento das potencialidades crítico-reflexiva dos estudantes;

Respeito – promover o respeito às múltiplas habilidades artísticas, criativas, étnico-culturais, de fé e crença de todos os membros da comunidade escolar;

Ética – promover o desenvolvimento do senso de igualdade, justiça e ética dos estudantes;

Qualidade – oferecer serviços educacionais de qualidade, na perspectiva de formar sujeitos críticos e reflexivos para o mundo do trabalho e para transformar a sua realidade.

Ao elencar esses valores, a escola espera alcançar os seguintes “objetivos estratégicos”:

- Elevar o desempenho acadêmico dos educandos;
- Fortalecer a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem;
- Modernizar e fortalecer a gestão escolar a partir da ampliação da participação de todos que compõem a unidade escolar.

Tendo apresentados os dados da escola em linhas gerais, sigo apresentando a professora Tarsila, que tem formação em Licenciatura em Artes Plásticas (UFPE) e Pós-Graduação em Psicopedagogia, atuando na Rede Municipal do Recife há 23 anos, estando nessa escola há cinco anos. Ao iniciar a pesquisa e interrogá-la sobre como e por que usa imagens em suas aulas, ela relatou:

Por ser objeto de estudo, é usada como tal. A leitura de imagem é inerente à nossa prática pedagógica. O objetivo principal é nutrir esteticamente o(a) aprendiz da arte, mas, também, despertar a sensibilidade do olhar e fazer com que o mesmo perceba a arte como linguagem. Afinal, a imagem é, faz parte ou exemplifica o conteúdo trabalhado, por conseguinte é impossível trabalhar Artes Visuais sem utilizar imagens, seja qual for a sua forma de representação, modalidade ou técnica.

Diante do relato da professora, fica clara a sua posição de que a imagem é o objeto de estudo das Artes Visuais e que a sua leitura constitui a prática pedagógica neste componente curricular. Esse dado faz parte dos meus questionamentos sobre o uso ou não das imagens nas aulas de Artes Visuais e qual a importância dada à sua leitura. O posicionamento dela reforça a minha hipótese de que as imagens são concebidas como objeto de estudo e leitura das Artes Visuais.

Porém, ao dizer que o principal objetivo do uso das imagens é “nutrir esteticamente” os aprendizes. Mas, será que estaria considerando que não há nenhuma bagagem estética na formação cultural dos estudantes? Será que o meio, o contexto e as experiências pessoais de cada estudante não lhes dão uma “nutrição estética”? Talvez o repertório estético dos estudantes não seja o mesmo que a professora almeja para eles! Será que não seria o caso de ter como objetivo ampliar o repertório cultural e estético dos estudantes para além do que foi, até então, construído?

Outro aspecto é o “despertar a sensibilidade do olhar e fazer com que o mesmo (aprendiz) perceba a arte como linguagem”. Nessa frase, há destaque para o viés da sensibilidade do olhar sendo despertada através do uso das imagens na escola. Será que não somos condicionados a olhar o mundo a nossa volta desde que nascemos? Será que tudo que nos é apresentado diante dos olhos não nos sensibiliza de alguma forma? E a cognição? O sentir, como manifestação humana, é desvinculado do pensar? E será que pensar analisando, refletindo com criticidade, sobre o que se capta pelo olhar é sempre fomentado na educação escolar?

Talvez os estudantes estejam precisando ser questionados e instigados a refletir sobre o que pensam e sentem a respeito do que veem. Acredito que o objetivo referente à

“**qualidade**” pontuado no PPP (2011) da escola –“formar sujeitos críticos e reflexivos para o mundo do trabalho e para transformar a sua realidade” – só será alcançado se, de fato, houver um exercício intenso da ação reflexiva e articulada do sentir e do pensar, que, no meu entendimento, não se manifestam separadamente. Sem esse exercício, o sujeito não será impulsionado a agir criticamente diante do que vê, escuta, enfim, do que lê, no sentido freiriano.

Aproveito essa reflexão para chamar atenção para a carga de romantismo que, muitas vezes, permeia o discurso dos professores a respeito do ensino de Arte, dando ênfase à sensibilidade em detrimento da cognição. É necessário estar vigilante! Eu mesma me encontro, em alguns momentos, valorizando a capacidade de sentir dos estudantes, dando margem a sua expressividade, como se pudessem estar separadas da consciência, do ato de pensar. É oportuno refletir sobre o seguinte discurso:

O ideário romântico encontra respaldo na obra de diversos intelectuais. Entre eles, podemos destacar Rousseau, que, subordinando à razão ao sentimento, acredita que só através dos sentimentos é que as ideias e o mundo racional podem adquirir sentido e podem de fato ser apreciados, sendo o sentimento, portanto, a medida da interioridade do homem (Silva, 1996, apud PENNA e ALVES, 2001, p.63).

E continuando...

Os aspectos mentais e intelectuais — de pensamento, em suma — envolvidos tanto na produção quanto na apreciação da arte têm também o seu importante papel: são eles que permitem, mesmo que de modo inconsciente, reconhecer formas, cores, sons ou gestos como elementos das linguagens artísticas, no interior das quais — e no entrecruzamento com outros fatores, como a contextualização — ganham significação. Considerar tanto a arte como linguagem quanto o papel de processos de pensamento na sua compreensão é fundamental para um projeto democratizante no ensino de arte (PENNA e ALVES, 2001, p.74-75).

Voltando, para a caracterização do ambiente escolar, é importante destacar que nessa escola não tem sala de Artes. A professora desenvolve suas aulas nos diferentes espaços disponíveis. Normalmente, usa as salas de aula, que são compostas, na sua maioria, por cadeiras universitárias; apenas uma das salas dispõe de bancas escolares. Quando realiza trabalhos de pintura, usa o espaço reservado para a merenda, que é composto de mesas grandes e cadeiras, e, como fica no térreo, torna-se mais próximo dos banheiros, o que possibilita a limpeza e lavagem dos pincéis.

Imagens 21, 22, 23 - Fotos dos principais ambientes de trabalho da professora Tarsila.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Além dos espaços apresentados acima, a professora também faz uso da biblioteca que, no momento, não tem espaço para acomodar os estudantes em atividade de estudo, pois está bastante ocupada com os materiais didáticos adquiridos pela Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) para o desenvolvimento do projeto intitulado “MenteInovadora”²¹, entre outros que falaremos mais a diante.

A PCR fez um grande investimento para a aquisição desse material, que pode funcionar como um interessante recurso para o desenvolvimento do raciocínio lógico, como prevê o programa, por meio dos vários jogos. Porém, as orientações de uso ficaram restritas, primeiramente, aos professores que tiveram interesse, independente do componente curricular, e depois ficando restrita aos professores de Matemática.

Imagens 24 e 25 - Fotos da área interna da biblioteca com as estantes repletas de jogos do Mind Lab e caixas de jogos ainda empilhadas e lacradas.



Fonte: registro fotográfico da autora.

²¹ MenteInovadora, é um programa que tem como foco desenvolver pesquisas e tecnologias educacionais para a melhoria do raciocínio lógico por meio do método Mind Lab, que funciona a base de jogos. Foi concebido por uma empresa multinacional, com o mesmo nome. Esse é um dos programas adquiridos pela Prefeitura do Recife e implantado nas escolas do Ensino Fundamental. O Programa, durante o ano letivo de 2014, foi disponibilizado para professores de qualquer componente curricular que tivesse interesse de adesão. Em 2015, o Programa está restrito aos professores de Matemática.

A indicação de uso desse material restrita aos professores de Matemática coloca o material, na sua maior parte, como obsoleto. Pois, se o objetivo maior do Programa é desenvolver o raciocínio lógico, cabe então indaga: o raciocínio lógico é uma habilidade a ser desenvolvida apenas nas aulas de Matemática? É uma habilidade acionada cognitivamente só para operar cálculos e resolver problemas matemáticos? Pedagogicamente, já é bastante afirmado e tornado-se senso comum que o raciocínio lógico, assim como a competência leitora, é comum a todos os componentes curriculares. Restringir o uso do material em decorrência da falta de formação continuada, em serviço, para todos os professores gera uma grande inutilidade para o material, comprado em grande quantidade e que está delimitando o espaço de uso da biblioteca, por ser o espaço da guarda desse material.

Assim, também, ocorre com o material da LEGO, também adquirido em grande quantidade, que se acumula no espaço do laboratório de informática. Faz-se então, necessário, que na política de formação continuada de educadores da RMER se oriente os usos desses materiais, de forma universalizada, para que não sejam, apenas, entulhos acumulados dentro das escolas.

O laboratório de Informática e o acesso à Internet são também recursos disponibilizados na escola e que a professora, quando precisa, faz uso para atividades de pesquisa ou para o uso do material da robótica - LEGO. Embora haja ponto de conexão, a Internet nem sempre funciona bem. É importante salientar o quanto a professora Tarsila se mobiliza para usar os mais variados recursos existentes na escola. Há um interesse pessoal de buscar as informações necessárias para poder explorá-los pedagogicamente.

Imagens 26 e 27 - Fotos do Laboratório de Informática 2 e do roteador para conexão com a Internet.



Fonte: registro fotográfico da autora.

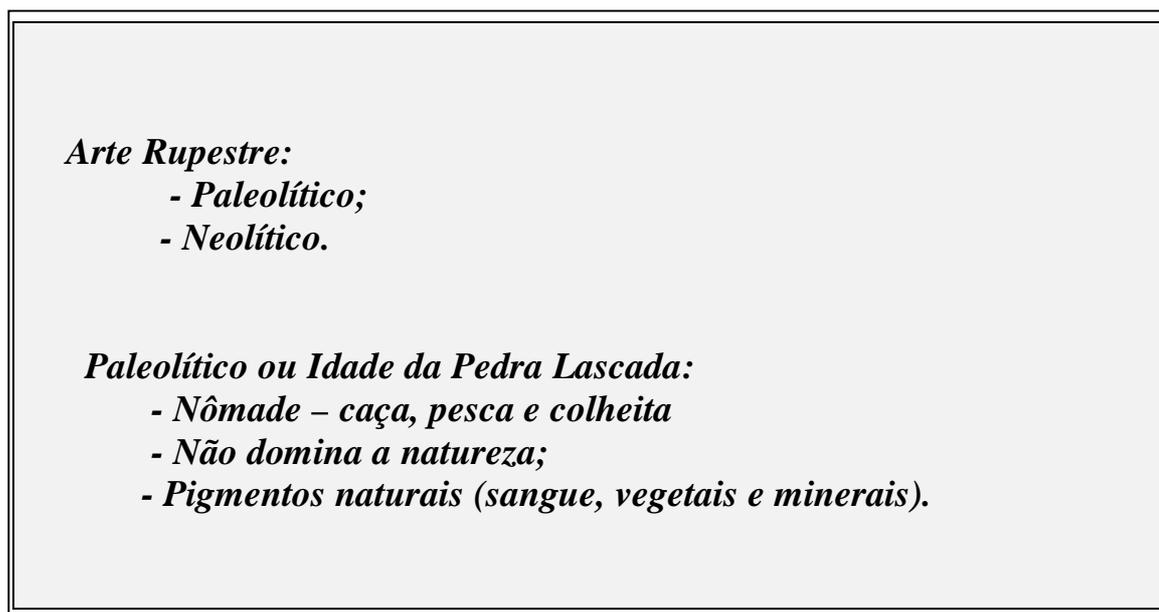
4.2.1 Aulas observadas no II semestre de 2014

Aula nº 1 e 2 - observada na turma do 6º ano C:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
04/11/14	Imagens da Arte Rupestre da Europa e do Brasil.	Livro Didático	Arte da Pré-História – Paleolítico.	A imagem é usada como referência para o fazer artístico.

No primeiro momento da aula a professora fez registros no quadro para que os alunos copiassem no caderno. Os alunos copiavam e, ao mesmo tempo, conversavam sobre outros assuntos.

Imagem 28 - Representação ilustrativa do quadro da sala de aula da professora Tarsila.



Fonte: elaboração da autora.

Essa aula ocorreu em uma sala localizada no 1º andar da escola. No segundo momento da aula, a professora solicitou aos estudantes que se organizassem em grupo e entregou a cada grupo o livro “Pequena Viagem pelo Mundo da Arte”, para observarem imagens da Arte Rupestre.

Imagens 29 e 30 - Fotos do livro didático usado pela professora, para trabalhar os conteúdos de Arte e mostrar as imagens.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Lançou a proposição de fazerem uma produção artística para representar a Arte Rupestre (para essa atividade a professora se deslocou com os alunos para um espaço no térreo da escola destinado à refeição). Cada grupo recebeu uma folha de cartolina e pincéis. Enfatizou que poderiam escolher se queriam fazer representações naturalistas ou simplificadas (estilizadas), conceitos trabalhados em aulas anteriores.

Imagem 31 – Foto do espaço no térreo da escola destinado à merenda escolar e usado pela professora como ambiente para a produção artística, quando trabalha com pintura.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Propôs aos estudantes que, quando concluíssem o desenho, fizessem a pintura com pigmentos naturais de origem vegetal. Para a realização da pintura, levou de casa para a escola colorau e café e ensinou aos estudantes os procedimentos para a confecção das tintas, misturando os pigmentos com cola e água.

Imagens 32 e 33 - Fotos do processo de produção dos estudantes, usando as imagens do livro didático como referência/modelo para “o fazer artístico”.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 34 e 35 - Fotos do processo de produção dos estudantes usando as imagens do livro didático como referência/modelo para “o fazer artístico”.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Terminada a aula, os estudantes ajudaram na arrumação do espaço e na organização do material, pois a professora teria que subir novamente para o 1º andar, onde daria a próxima aula, e o espaço do refeitório seria organizado para a distribuição da merenda escolar.

Vale salientar que a professora tem um armário para guardar seu material (livros, papéis, tintas, pinceis, lápis de cor, entre outros) em uma das salas do pavimento superior e precisa carregá-los todas as vezes que muda de sala ou de espaço para dar aula.

Nessa aula, constatei que a imagem foi usada como referência para o fazer artístico. Não foi dada ênfase à leitura como um procedimento didático no qual os estudantes expuseram suas reflexões, ideias, percepções, sentimentos a respeito desse tipo de imagem, seja por meio da oralidade ou escrita. O procedimento do “fazer artístico” esteve vinculado ao ato de observar e escolher entre as imagens impressas no livro e, paralelamente, procederem com a construção de um desenho para posteriormente dar andamento à pintura.

Alguns grupos tenderam para a cópia, tentando imitar as imagens contidas no livro; outros procederam na tentativa da releitura, optando por não desenhar com o grafite e partindo diretamente para a pintura com as tintas produzidas com os pigmentos vegetais. A maioria das produções revelou uma fixação nas imagens vistas no livro.

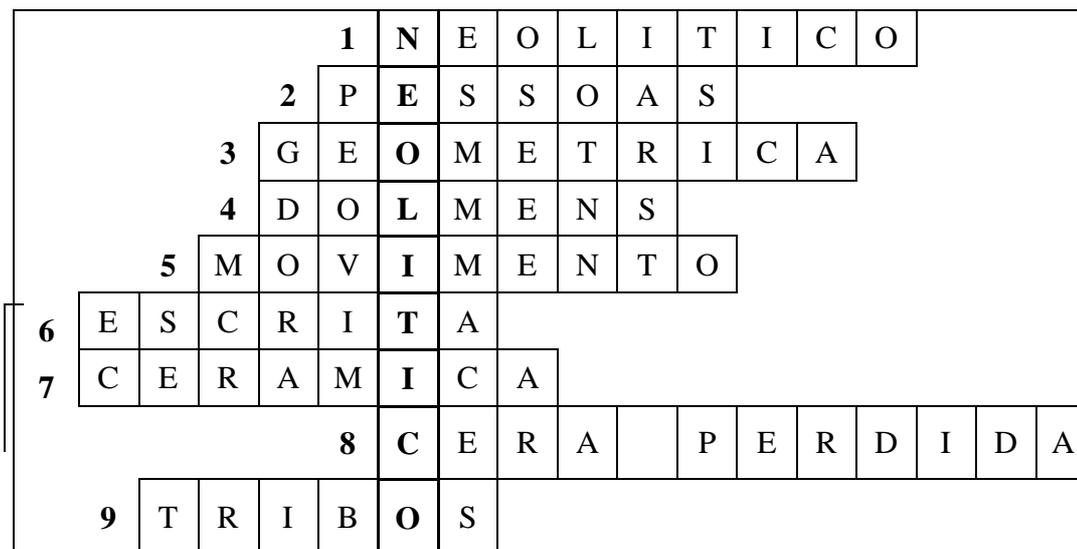
Cabe aqui enfatizar que o exercício da cópia pode ser um procedimento necessário no processo de construção do desenvolvimento gráfico e expressivo dos estudantes, cabendo ao professor ter critérios para indicar e mediá-lo quando for oportuno. Porém, deve evitar que se torne um procedimento recorrente, limitando o processo criador dos estudantes. A cópia, como procedimento educacional e artístico é conveniente quando é intencionalmente planejada e executada.

Aula nº 3 e 4 - observada na turma do 6º ano C:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
18/11/14	Não houve uso de imagem.	-----	Arte da Pré-História: Neolítico.	Palavra cruzada.

A professora, para trabalhar sobre a Arte Rupestre do Neolítico, deu uma aula expositiva sobre o conteúdo usando o quadro e o discurso verbal. Depois, lançou como exercício a produção de uma palavra cruzada, tendo na vertical a palavra **NEOLÍTICO**. Cada letra correspondia a uma característica referente a esse período da Pré-história. Depois, eles apresentaram suas respostas e ela fez a correção coletivamente.

Imagem 36 - Material didático – Palavra Cruzada



PERGUNTAS:

1. Período chamado também de pedra polida.
2. No Período Neolítico as-----começaram a ser representadas.
3. Nesse período, a representação passou a ser-----.
4. Os -----são duas grandes pedras fincadas verticalmente e outra sobreposta na posição horizontal.
5. As representações das figuras humanas passaram a dar ideia de
6. Os desenhos deram origem às primeiras formas de.....
7. O ser humano passou a confeccionar objetos em.....
8. Técnica de modelagem.
9. O conjunto de clãs forma as.....

Fonte: acervo da professora Tarsila.

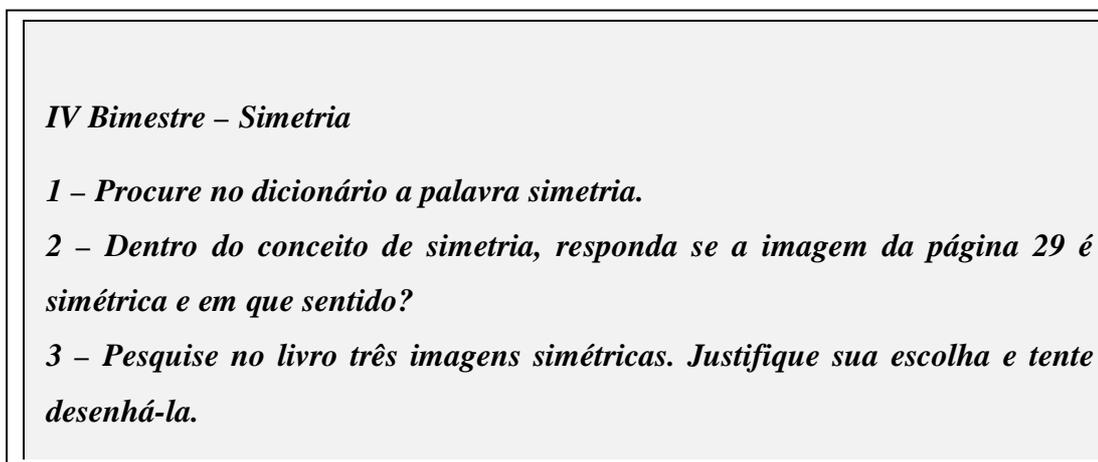
Será que, nesse caso, podemos considerar a palavra cruzada uma imagem? Analisando a sua estruturação, com suas linhas verticais, horizontais, paralelas, perpendiculares, diagonais, compondo uma forma. Seria, então, coerente reconhecê-la como imagem?

Aula nº 5 - observada na turma do 7º ano A:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
04/11/14	Imagens da arte e de objetos.	Livro didático	Simetria	Uso da imagem para ensinar um conceito e sistematizar um conteúdo.

No primeiro momento da aula, a professora fez o registro no quadro dos encaminhamentos de uma atividade:

Imagem 37 - Representação ilustrativa do quadro da sala de aula da professora Tarsila.



Fonte: elaboração da autora.

A seguir, pediu aos estudantes que se organizassem em duplas e lhes entregou um dicionário para que procedessem com a pesquisa da palavra e registrassem o conceito no caderno. Depois, entregou um livro para cada dupla e pediu que observassem a imagem da página 29 e respondessem o item dois da tarefa colocada no quadro. Após a realização dos dois itens do exercício pelos estudantes, a professora perguntou quem gostaria de explicar o que é simetria. Os estudantes pareceram estar em conflito ao ter que relacionar o que leram no dicionário com o que observaram na imagem. Alguns se pronunciaram demonstrando algum entendimento; outros demonstraram estranheza.

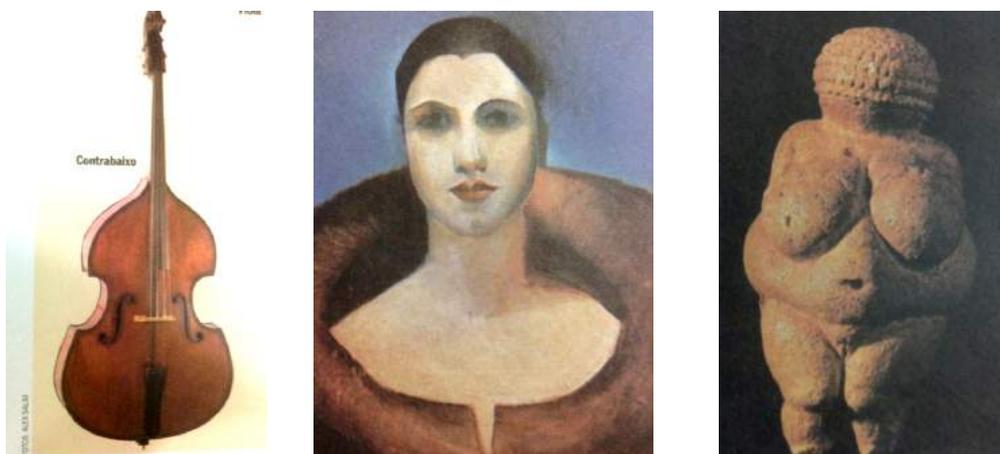
Imagens 38 e 39 - Fotos da capa do livro didático e da imagem da página 29, indicada para o exercício de análise com os estudantes.



Fonte: registro fotográfico da autora

Como tiveram dificuldade de se expressar verbalmente, ela percebeu a dificuldade que tiveram para entender o conceito. Então, explicou o que era simetria, tomando como ponto de partida o conceito que encontraram no dicionário. Depois, fez uma análise coletiva da imagem, perguntando o que era semelhante e o que era diferente. Assim, ela foi construindo o conceito de simetria com eles. Ela fez relações com o corpo humano — simetria bilateral, ao pedir que observassem seus próprios corpos. Daí, os estudantes se mostraram mais confiantes para pesquisar outras imagens no livro e realizar o item três da tarefa. As imagens, adiante, são algumas das que foram selecionadas pelos estudantes.

Imagens 40, 41 e 42 - Fotos de imagens do livro didático, indicadas pelos estudantes como simétricas.

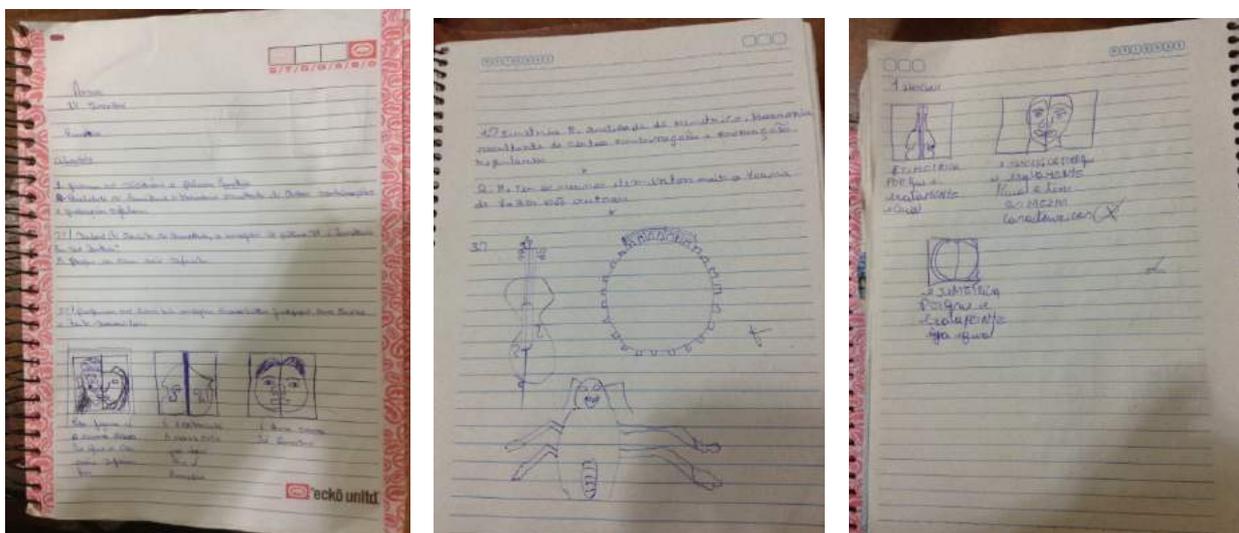


Imagens 43, 44 e 45 - Fotos de imagens do livro didático, indicadas pelos estudantes como simétricas.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 46, 47, 48 - Fotos dos cadernos dos estudantes com as imagens simétricas desenhadas por eles, a partir da pesquisa feita no livro didático.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 6 - observada na turma do 7º ano A:

DATA	TIPO/NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
18/11/14	Imagem de flor (artificial e tridimensional) – objeto	Construção de robô com peças do Kit da LEGO.	Simetria	Uso da imagem para ensinar um conceito e ilustrar um conteúdo.

Com esses procedimentos, a professora utilizou a imagem objetivando que os estudantes construíssem o conceito de simetria. Então, compreendendo o conceito, poderiam proceder na procura e escolha de imagens simétricas impressas no livro. A pesquisa poderia ter sido ampliada para outras fontes, ou até mesmo explorando o ambiente físico. Mesmo assim, os estudantes exercitaram a escolha, porém norteados por um conteúdo e dispoendo apenas de uma fonte – o livro.

A professora voltou a trabalhar com o conceito de simetria. Dessa vez, usando o material da LEGO²², que é composto de peças plásticas, coloridas, para montagem de robôs. Ela distribuiu os Kits para os estudantes e pediu que montassem uma flor, explorando a

²² Material de robótica adquirido pela Prefeitura do Recife para os Laboratórios de Informática das escolas municipais.

simetria como uma característica da composição. Depois, os estudantes circularam para ver as diferentes possibilidades de montagem, a partir do uso do mesmo conjunto de peças. Apesar de o material ser disponibilizado nas escolas para trabalhar com robótica, a professora encontrou outra possibilidade de uso com cunho expressivo, estético e também pedagógico, objetivando explorar a ludicidade por meio do tipo de material. Por meio dos robôs, com haste de flor, ela pôde exercitar a produção da imagem tridimensional e com movimento.

Imagens 49 e 50 - Fotos do momento de produção de Robô com o LEGO no Laboratório de Informática 2.



Fonte: registro fotográfico do acervo da professora.

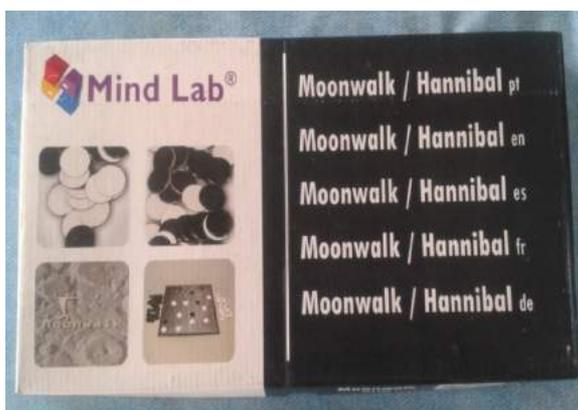
A atitude da professora em diversificar os recursos, de modo a fazer uso, ao máximo, dos materiais disponíveis na escola amplia as possibilidades de compreensão do conteúdo que vinha sendo trabalhado. Amplia também a percepção dos estudantes quanto aos tipos de imagem, saindo do bidimensional para o tridimensional. Foi valioso para essa professora ter o material LEGO como um recurso que pôde ser aliado ao seu trabalho. Porém, é lamentável que esse material exista em grande quantidade nas escolas e poucos professores sejam habilitados a usá-lo adequadamente.

Aula nº 7 e 8 - observada na turma do 7º ano B:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
06/11/14	Imagem da superfície da Lua impressa no jogo. Imagem da Arte e de produção artística dos estudantes.	Tabuleiro do jogo “Moon Walker”. Reprodução colorida e Produção de pintura	Projeto Didático: Lua, Lua amiga.	Uso da imagem para ensinar um conceito e ilustrar um tema.

O primeiro momento de vivência do projeto já havia ocorrido dias antes da minha primeira visita. Conversando com a professora, ela relatou como havia iniciado o desenvolvimento do projeto. Disse que usou o jogo “Moon Walker”, que faz parte do MindLab do programa "Mente Inovadora", do qual ela se tornou parceira para usufruir dos recursos e tornar as aulas mais dinâmicas. Então, propôs a vivência do jogo, que é composto de um tabuleiro e de fichas pretas e brancas que leva o jogador a supor que está transitando pela superfície da lua. Depois, ela solicitou aos estudantes que pesquisassem informações sobre a Lua como satélite da Terra e como tema em produções de diferentes linguagens artísticas.

Imagens 51 e 52 - Fotos da caixa e das peças do jogo “Moon Walker”.



Fonte: registro fotográfico da autora.

O segundo momento de vivência do projeto se deu nessa aula, quando a professora mostrou a imagem da obra de Van Gogh (*Noite Estrelada*) e pediu aos estudantes que expressassem, por meio da pintura, o mesmo tema que o artista. Ofereceu tinta guache e cartolina azul ou preta (as cores do papel que dispunha julgadas, por ela, as mais apropriadas para ser suporte para o tema).

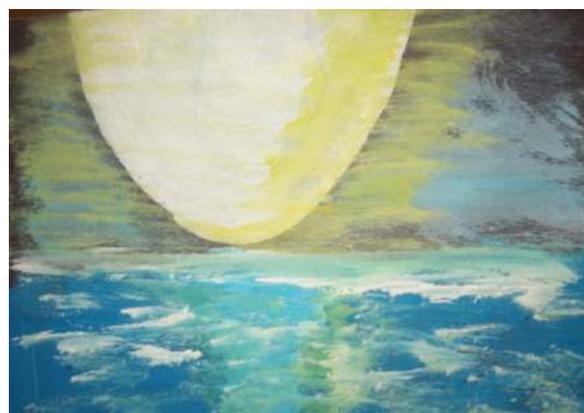
Imagem 53 - Foto da obra *Noite Estrelada*, de Van Gogh.



Fonte: disponível em <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/11/06/979962/conheca-noite-estrelada-vincent-van-gogh.html> (acesso em 20/06/15).

As imagens a seguir são fotos das pinturas dos estudantes, resultantes das leituras da imagem da obra de Van Gogh “Noite Estrelada”, expressas por meio das seguintes produções:

Imagens 54, 55 - Fotos das produções em pintura dos estudantes do 7º ano (tarde).



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 56, 57, 58, 59, 60 e 61 - Fotos das produções em pintura dos estudantes do 7º ano (turno da tarde).



Fonte: registro fotográfico da autora.

É perceptível que as imagens produzidas pelos estudantes, mesmo que tenha tido a imagem de uma obra de arte como referência, revelam autoria e expressividade. Os estudantes se colocam como leitores e produtores. A leitura estética e formal é revelada na própria expressão pictórica do estudante, por meio das cores, da organização espacial, do tipo de pincelada. Porém é comum a presença da lua como figura central representada em todas as produções, o que indica que o tema do projeto foi bastante assimilado.

Letra da música – “A Lua”

A Lua		Quando ela roda	A Lua!	É Cheia!
Autor: Renato		É Nova!	Quando ela roda	E quando ela roda
Rocha		Crescente ou Meia	É Nova!	Minguante e Meia
		A Lua!	Crescente ou Meia	Depois é Lua-
A Lua		É Cheia!	A Lua!	Nova...
Quando ela roda		E quando ela roda	É Cheia!	
É Nova!		Minguante e Meia	E quando ela roda	Mente quem diz
Crescente ou Meia		Depois é Lua-	Minguante e Meia	Que a Lua é
A Lua!		Nova...	Depois é Lua	velha...(2x)
É Cheia!			novamente...	Mente quem diz
E quando ela roda		Mente quem diz		Que a Lua é
Minguante e Meia		Que a Lua é	Quando ela roda	velha...(2x)
Depois é Lua		velha...(2x)	É Nova!	Crescente ou Meia
novamente			Crescente ou Meia	Mente quem diiiiiz!
Diiiiiz!.		Mente quem diz!	A Lua	

Fonte: disponível em <http://musica.com.br/artistas/mpb4/m/a-lua/letra.html>. (acesso em 23/06/15).

Depois, a professora colocou a gravação para os estudantes escutarem. Pediu que ouvissem com atenção e, em seguida, partiu para uma conversa com eles sobre a letra da música e sobre os instrumentos que fazem parte do arranjo. A frase que mais chamou a atenção dos estudantes foi: “Mente quem diz que a lua é velha”. Em seguida, a professora entregou papel ofício e hidrocor pedindo-lhes que fizessem uma ilustração de alguma das partes da música. A princípio, os estudantes apresentaram dificuldades para fazer, mas, com o incentivo da professora, logo começaram a fazer as suas interpretações da música por meio da produção de imagens. No final da aula, a professora colocou no chão todas as ilustrações, juntamente com as pinturas produzidas na aula anterior, para que todos visualizassem o conjunto das produções e fizessem comentários.

Imagem 63 – Foto da cadeira usada como suporte para o aparelho de som.



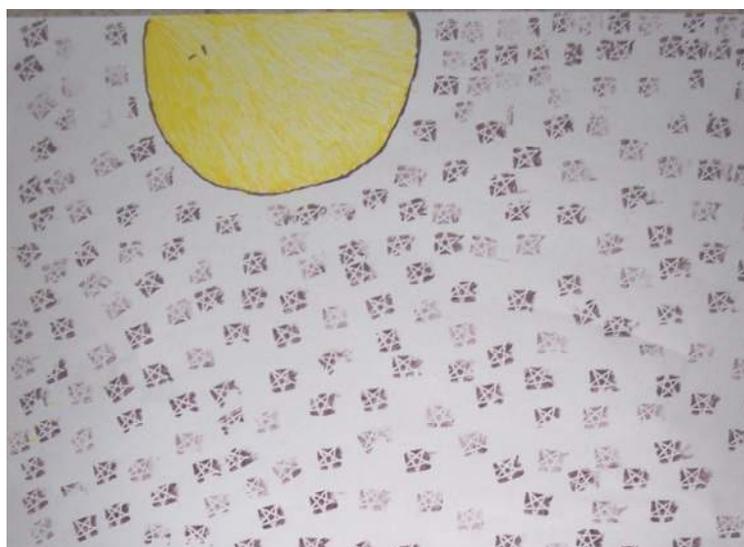
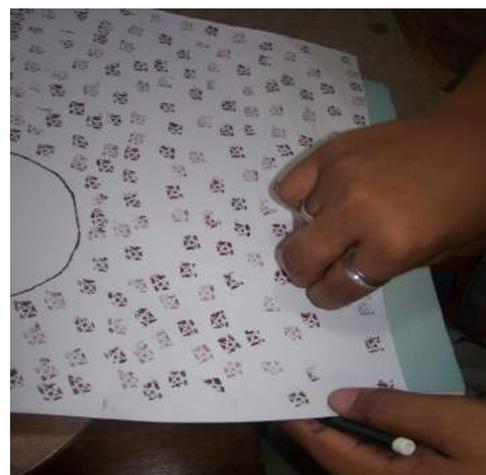
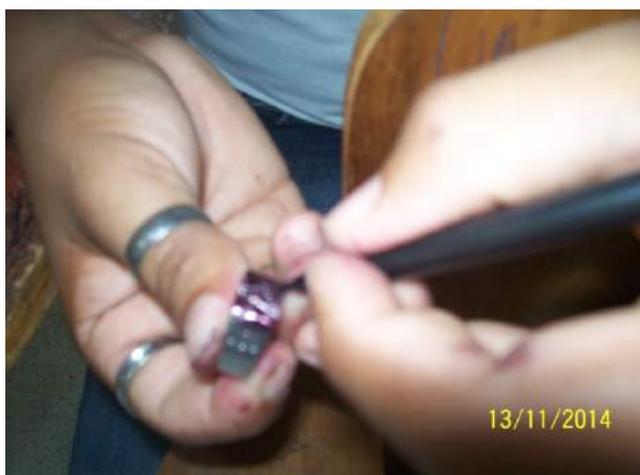
Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 64 e 65 - Fotos dos estudantes produzindo imagens ilustrativas da música “A lua”, na sala de aula, em carteiras universitárias.



Fonte: registro fotográfico da autora.

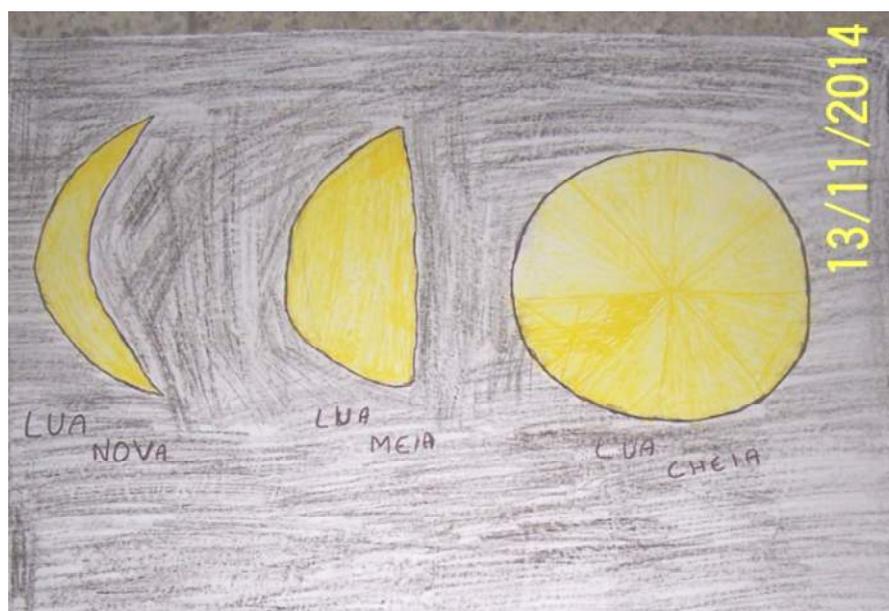
Imagens 66, 67 e 68 - Fotos do processo de produção de imagem, de um dos estudantes, por meio do desenho e impressão gráfica com o seu anel.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Para essa produção de imagem ilustrativa da música, um estudante explorou a técnica da gravura, usando o seu anel, que tem uma imagem de estrela vazada em baixo relevo. Imprimiu-a usando a tinta da caneta esferográfica. Desenhou a lua bem no alto e preencheu todo resto do espaço com a impressão das estrelas. Chamou a minha atenção a capacidade do estudante de fazer conexão entre a temática proposta para o trabalho e a imagem que trazia consigo no anel. Esse tipo de atitude denota um certo protagonismo, por parte do estudante, resistindo às imposições temáticas e encontrando brechas para deixar marcas de escolhas e de identidade.

Imagens 69 e 70 - Fotos de ilustrações da letra da música, produzidas pelo estudante.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Na primeira imagem, acima, a estudante reforça o seu pensamento de que a lua não é velha, escrevendo “A lua é nova” no balão que coloca ao lado do personagem desenhado, abaixo da lua, transparente e tão grande. Na segunda produção, o estudante destaca as fases da Lua e as nomeia, representa o ciclo de crescimento e usa o termo “lua meia”, assim como o autor da música para representar a lua crescente. As produções de pintura, assim como as de desenho, são resultado de diferentes âmbitos ou níveis de leituras descritiva, análitica ou interpretativa.

Imagens 71 e 72 - Fotos do conjunto das produções dos estudantes dispostas no chão, para leitura comparativa.



Fonte: registrofotográfico da autora.

No final da aula, a professora propôs que cada estudante colocasse no chão o seu par de imagens para que fosse feita a observação dos dois tipos de produção — desenho e pintura — de cada um. Ela pediu para que falassem sobre as suas próprias produções e as dos colegas, destacando o que mais gostaram. Nesse momento, a professora propiciou uma leitura comparativa das imagens produzidas fechando o projeto “Lua, Lua amiga”.

4.2.2 Aulas observadas no I semestre de 2015

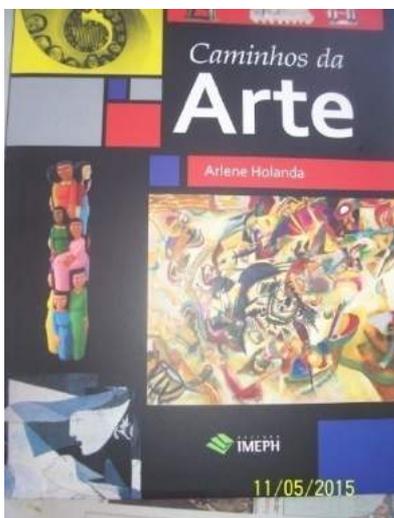
Aula nº 11 - observada na turma do 9º ano B:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
11/05/15	Imagem da Arte – O Grito de Edvard Munch	Livro Paradidático	Expressionismo	A imagem é usada como referência para o fazer artístico.

A professora, nessa aula, usou o espaço do refeitório, pois iria propor aos estudantes um trabalho de pintura. Começou distribuindo o livro didático “Caminhos da Arte de Arlene Holanda”²³ (HOLANDA, 2012, p. 83) e pediu que observassem a imagem da obra *O Grito*. Depois falou sobre o Expressionismo como um movimento artístico do início do Século XX e sobre as suas características estéticas e fez comparações com o Impressionismo, para que os alunos pudessem perceber em quais aspectos esses movimentos se diferenciam.

Logo após, sugeriu que fizessem uma “releitura” da obra. Os estudantes mantiveram os livros abertos, olhando para a imagem da obra, enquanto produziam. Primeiramente esboçaram a lápis, depois usaram a tinta guache para fazer a pintura sobre a cartolina. Nas produções, os estudantes se detiveram, na sua maioria, em representar o rosto assustado do personagem da obra observada em primeiro plano. Também houve os que se detiveram em representar, além do personagem, o fundo tanto com figuração quanto com abstração. No término da aula, a professora deslocou os trabalhos para a sala dos professores, lugar onde normalmente ela coloca os trabalhos de pintura para secar.

Imagens 73, 74 e 75 - Foto da capa do livro paradidático “Caminhos da Arte” e do processo de produção das pinturas - ênfase nos materiais (livro, tinta, pincel, papel branco e jornal).



Fonte: registro fotográfico da autora.

²³ O livro faz parte do kit dos estudantes, do 7º ao 9º ano, do Projeto “Ondas da Leitura”, adquirido pela PCR para o ano letivo de 2015. Destina-se ao trabalho de leitura a ser desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa ao longo do ano. Porém, os professores de Arte, por identificarem que alguns conteúdos abordados no livro, que eram específicos de Arte e que demandaria um tempo prolongado para a leitura, solicitaram que o material fosse disponibilizado para eles também. Objetivando usar o livro em suas aulas.

Imagem 76 - Foto de produção artística dos estudantes.



Fonte: registro fotográfico da autora.

É interessante observar nessa pintura que o estudante representou uma boca com características Pop, no canto direito abaixo, da qual sai uma mancha branca de dentro, formando um rosto, um rosto que grita e que tem forma de alma assustadora. Expressão que revela subjetividade, identidade e autoria. Sugere que o “grito” é do próprio autor da imagem, que se desloca para o contexto da obra observada e tida como referência.

Imagem 77 - Foto da coletânea de produções dos estudantes.

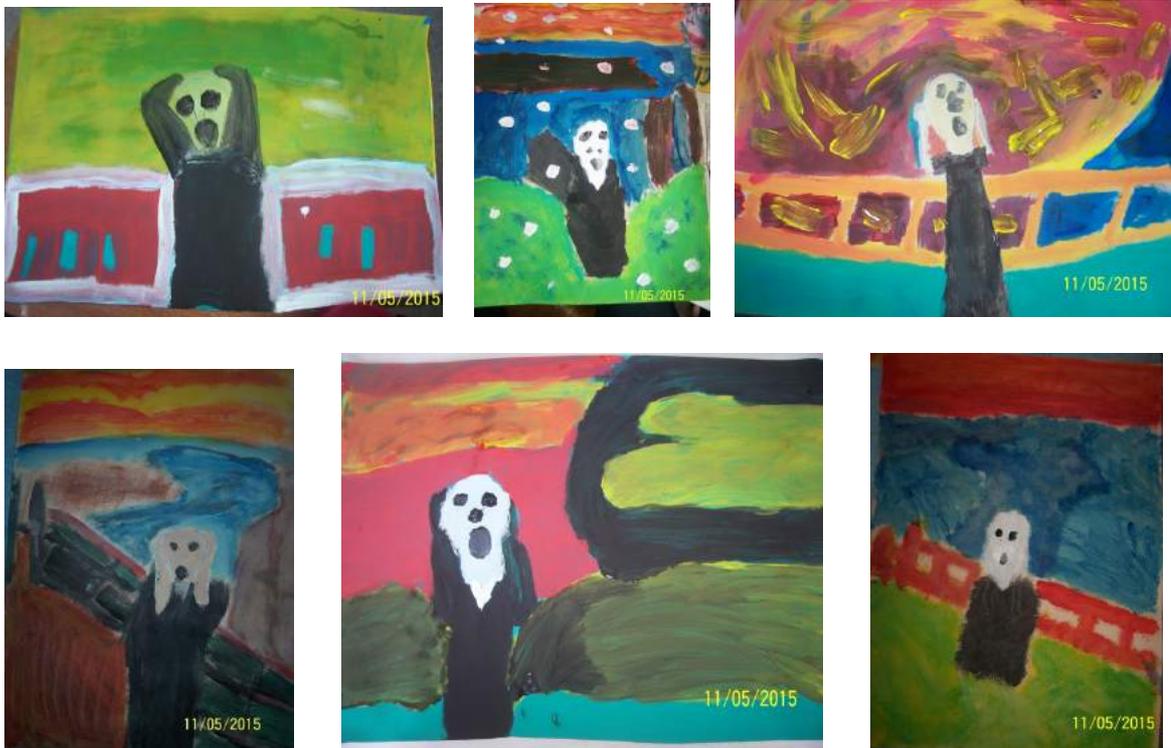


Fonte: registro fotográfico da professora Tarsila.

No conjunto de imagens acima, os estudantes se fixaram na forma do rosto da personagem, colocando-a como elemento figurativo principal e abstraindo no fundo. É possível identificar, nesse conjunto, uma carga de leitura subjetiva da imagem, tida como referência para a produção, embora haja muita repetição de um mesmo padrão figurativo.

No conjunto abaixo, os estudantes representam a personagem, mas se fixam também na representação do fundo, de acordo com o que viram na obra. Na minha análise, denota, por parte dos estudantes, uma leitura mais formalista, descritiva do que interpretativa e subjetiva.

Imagens 78, 79, 80, 81, 82 e 83 - Fotos das produções dos estudantes.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 13 e 14 - observada na turma do 9º ano B:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
15/06/15	Imagem da Arte – Fruteira, copo e jornal – Juan Gris	Reprodução colorida – Tam. A3	Dadaísmo	A imagem é usada para contextualizar o movimento e como referência para o fazer artístico dos estudantes.

Imagem 84 - Fotografia da obra “Fruteira, copo e jornal”– Juan Gris (1916).



Fonte: imagem disponível em <http://romentismo.blogspot.com.br/2009/10/juan-gris.html> (acesso em 20/07/15).

A professora mostrou a imagem da obra em reprodução colorida — tamanho A3 — para trabalhar o conteúdo Dadaísmo (não seria Cubismo?). Pediu que os estudantes dissessem o que viam na imagem e a descrevessem oralmente. Perguntou se identificavam algum objeto conhecido. Os estudantes falaram pouco, apresentando dificuldade de falar sobre o que viam. Então, ela fez uma análise da obra, relacionando-a com o contexto da 1ª Guerra, para justificar a fragmentação dos objetos e o tipo de composição estética. Em seguida, distribuiu uma cartolina para cada grupo, entregou jornais, revistas, tesouras e colas. Solicitou que pensassem em um tema, para que, a partir dele, pudessem criar uma imagem por meio do recorte e da colagem na qual poderiam usar figuras e palavras que denotassem um posicionamento crítico.

Imagens 85 e 86 - Fotos do processo de produção – trabalho de colagem a partir da obra de Juan Gris.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 87 e 88 - Fotos do processo de produção – trabalho de colagem a partir da obra de Juan Gris.



Fonte: registro fotográfico da autora.

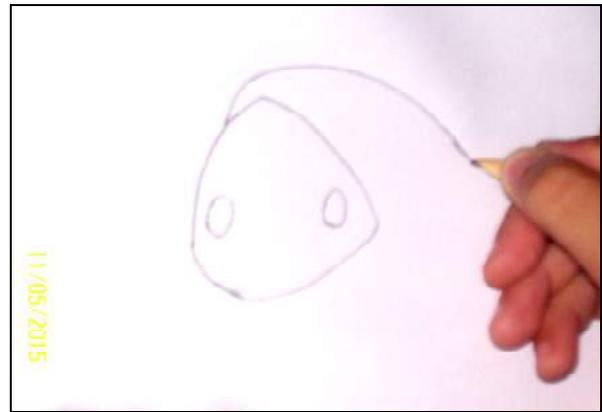
Aula nº 15 e 16 - observada na turma do 7º ano B:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
11/05/15	Imagem diversas impressas em livros didáticos.	Livros de diferentes componentes curriculares.	Desenho de Observação	A imagem é usada para exercitar o olhar — perceber detalhes, produzir um desenho de observação e construir um conceito.

A professora começou a aula perguntando: O que é observar? Os estudantes responderam que era olhar. Daí, ela lembrou alguns tipos de desenhos trabalhados anteriormente, como “desenho de memória, desenho livre, desenho dirigido. Agora, vamos trabalhar com o desenho de observação”. Terminada essa fala, ela pediu que pegassem um livro de qualquer componente curricular e escolhessem uma imagem para olhar com bastante atenção. Depois, entregou uma lupa a cada estudante para quê, agora, olhassem a imagem através da lupa, observando os detalhes. Por último, pediu aos estudantes que, em folha de papel ofício, desenhassem a imagem por meio da observação. Terminou a aula conceituando o que era um desenho de observação.

Nesta atividade, a professora Tarsila promoveu a participação do estudante na escolha da imagem a ser observada e a ser tomada como referência para a sua produção, mesmo estando atrelada ao conteúdo trabalhado. Ela não relatou, em nenhum momento, ter tido essa intenção. O seu objetivo era trabalhar o conteúdo Desenho de Observação, porém promoveu também essa vivência, da escolha, para os estudantes.

Imagens 89, 90, 91 e 92 - Fotos das imagens escolhidas pelas estudantes e seus respectivos desenhos.



. Fonte: registro fotográfico da autora.

Nessa atividade, o sentido da cópia tem um objetivo específico, a imagem  olhada, observada, analisada nos seus aspectos formais, compositivos, e reproduzida pelo estudante, que exercita o domínio da linha, da forma, da composição espacial, do uso das cores, da proporção, entre outros aspectos. Há, por parte da professora, uma intensionalidade na proposição da mmese²⁴.

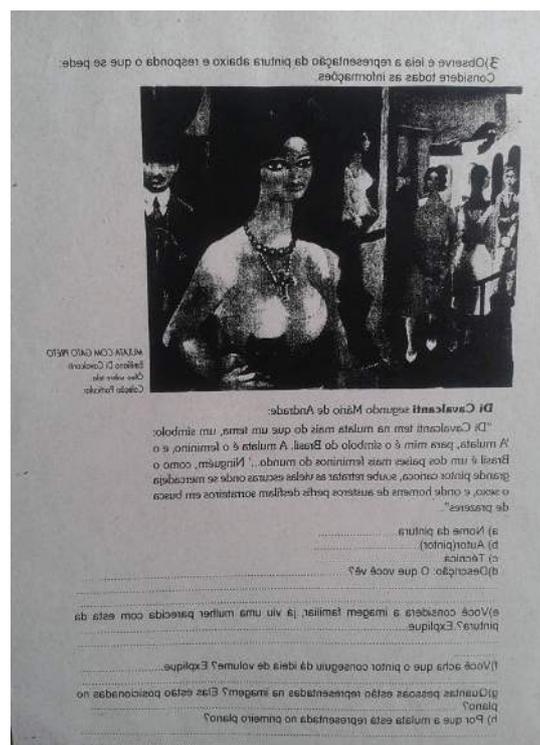
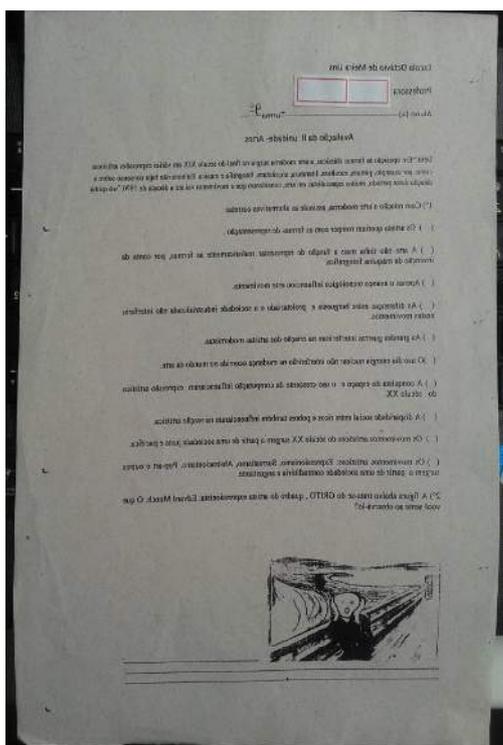
²⁴ Tanto Platão quanto Aristóteles vam na **mmesis** a representação do universo perceptível. Contudo, para Platão, toda a criação era vista como uma imitação. Até mesmo a criação do mundo era como uma imitação da natureza verdadeira (o mundo das ideias). Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=m%C3%ADmese&oq=m%C3%ADmese&aqs=chrome..69i57j69i59j0l4.3370j0j1&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8 (acesso em 14 janeiro 2016).

4.2.3 Atividades relatadas pela professora no I semestre de 2015

Atividade 1:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
18/05/15	Imagem da Arte	Reprodução em preto e branco contida na prova.	Expressionismo	A imagem é usada para avaliar conteúdos trabalhados em aulas anteriores e para solicitar a leitura objetiva (descritiva) e subjetiva (posicionamento pessoal quanto ao que vê ou ao que sente).

Imagens 93 e 94 - Fotos da prova aplicada, pela professora, com os estudantes do 9º ano.



Fonte: registro fotográfico da autora.

As imagens expostas na prova são indicadoras dos conteúdos curriculares que vinham sendo trabalhados nas aulas pela professora. A prova é um dos instrumentos de avaliação institucionalizado pela Secretaria de Educação da PCR, passando a ser cobrada como um dos procedimentos avaliativos em cada bimestre por todos os componentes curriculares, correspondendo a uma das notas. As demais notas deverão ser constituídas por

diferentes procedimentos e/ou atividades que podem ser individuais ou coletivos e que venham a ser somadas à prova para se extrair uma média.

Atividade 2:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
18/05/15	Ilustrações de um conto	Livro paradidático – “Pavão Misterioso”.	Projeto “Ondas da leitura”. ²⁵	As imagens do livro são usadas para mediar à produção de pinturas sobre o conto.

A professora Tarsila está sempre se integrando aos diversos projetos e programas que chegam à escola. Ela fez uma parceria com a professora de Português, que leu com os estudantes dos 6º anos o livro *Pavão Misterioso*, e propiciou que os estudantes produzissem pinturas ilustrativas do livro para compor o cenário em que seria dramatizada a história lida, na culminância do projeto.

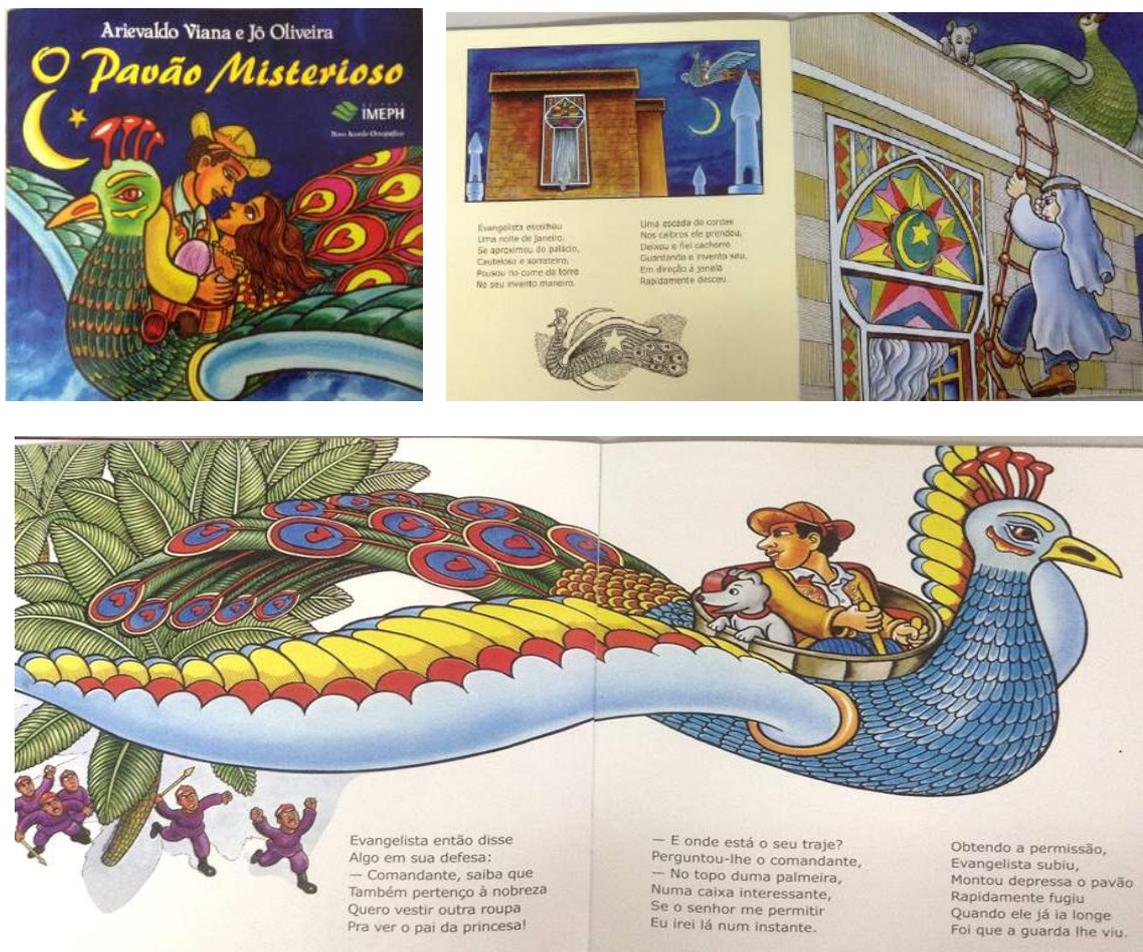
Imagem 95 - Foto das estantes da biblioteca com os conjuntos dos livros do Projeto “Ondas da Leitura”.



Fonte: registro fotográfico da autora..

²⁵ O projeto “Ondas da Leitura” é o resultado de um convênio entre a Prefeitura do Recife e a Editora IMEPH, da qual foram adquiridos todos os livros paradidáticos que compõem os kits de leitura dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Consta nas diretrizes do projeto que deverá ser trabalhado um livro a cada mês, somando nove livros por ano para cada estudante.

Imagens 96, 97 e 98 - Fotos de páginas do livro paradidático “Pavão Misterioso”.



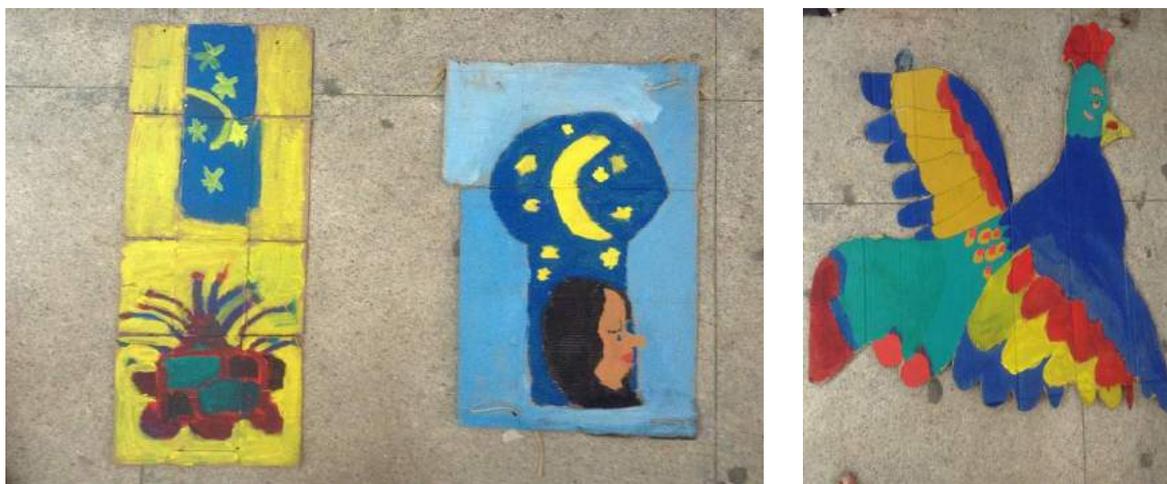
Fonte: Registro fotográfico da autora.

Imagem 99 - Foto de um dos painéis pintado pelos estudantes a partir das imagens do livro – tinta guache sobre papelão.



Fonte: Registro fotográfico da autora.

Imagens 100 e 101 - Fotos dos painéis pintados pelos estudantes a partir das imagens do livro – tinta guache sobre papelão.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Atividade 3:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
18/05/15	Da paisagem, de artefatos culturais e da arte.	Aulas de campo na comunidade e em instituições culturais.	Projeto Origens: de onde viemos?	Observação da paisagem, edificações, artefatos culturais, vídeos, fotografias e produção fotográfica.

O Projeto *Origens: de onde viemos?*, elaborado no âmbito da Escola Municipal Octávio de Meira Lins, pela professora Tarsila, juntamente com a professora do 5º ano “A”, e apoiado pela gestão escolar, é resultado de uma parceria estabelecida entre a citada professora e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), por intermédio do projeto dessa instituição chamado *Memória Social*. Abaixo, cito os principais itens do projeto sistematizados pela professora Tarsila.

JUSTIFICATIVA:

A ocupação dos morros do Recife constitui um fenômeno político-social que desencadeou mudanças geográficas, culturais e econômicas na referida cidade. Durante conversas informais com os(as) alunos(as), percebi que muitos têm parentes no interior do Estado, e grande parte não sabia sequer o nome completo dos pais, e sim os apelidos. De imediato, pensei em elaborar atividades que priorizassem o resgate da história de cada um e cada uma. Conseqüentemente, fazer um mapeamento das origens da população do Alto Senhora de Fátima e das mudanças ocorridas nesse espaço, através de entrevistas realizadas com moradores acima de 40

anos. Pois um povo consciente é aquele que valoriza suas origens no presente e projeta com responsabilidade suas ações futuras.

PÚBLICO-ALVO:

Alunos(as) entre 10 e 15 anos das turmas: 5º ano A; 7º ano B e 9º ano A e B.

OBJETIVO GERAL:

Conhecer a origem populacional do Alto N. Senhora de Fátima.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Resgatar a história do aprendiz de arte que está inserido no processo;
- Registrar o antes e o depois da ocupação através de relatos de pessoas idosas;
- Pesquisar sobre o antes e o depois da vida local;
- Por que o Alto se chamava Alto da Foice;
- Estimular o sentimento de pertencimento;
- Valorizar as origens e os antepassados;
- Exercitar a percepção visual e auditiva através das oficinas de utilização de dispositivos móveis;
- Promover debates sobre o entorno geográfico da escola;
- Ler imagens fixas e em movimento;
- Estimular a produção pessoal do(a) aprendiz em arte através das modalidades: fotografia, desenho, pintura;
- Trabalhar a escrita através da transcrição das entrevistas;
- Enfatizar a leitura, competência importante para a vida do aprendiz;
- Expor as produções realizadas pelos aprendizes;
- Editar um livro virtual.

MÉTODO:

- Encontros com a Equipe do Projeto Memória Social – FUNDAJ;
- Apresentação do projeto aos alunos(as);
- Motivação para participação do projeto através da apreciação do calendário (Cubatão -2015);
- Orientação e roteiro básico de entrevista;
- Solicitação da produção da árvore genealógica;
- Entrevistas com moradores acima de 40 anos residentes no Alto Nossa Senhora de Fátima;
- Visitas aos espaços da FUNDAJ (engenho, museu e cinema);
- Oficina de utilização de dispositivos móveis;
- Análise das entrevistas;
- Oficina de desenho e pintura (registro imagético das entrevistas);
- Oficina do livro virtual;
- Produção e edição do livro virtual;
- Produção de um documentário;
- Organização da exposição desenho, pintura e fotografia.

CONTEÚDOS EM ARTE:

- Função da arte enquanto registro histórico.
- Leitura de imagem fixa e em movimento.
- Modalidades das artes visuais: desenho, pintura, fotografia e vídeo.
- Elementos constitutivos das artes visuais: volume (claro-escuro), luz/sombra, planos, linha, cor, perspectivas, composição.

Com essa parceria, a professora ousa, mais uma vez, e não se limita a seguir, apenas, as Matrizes Curriculares. Busca caminhos para ampliação do repertório dos estudantes ao levá-los a olhar o mundo fora da escola, fora dos livros didáticos, paradidáticos, seja no entorno da escola, levando a história da comunidade, seja nos espaços expositivos. Abraçar essa parceria com a FUNDAJ, no meu entendimento, foi de grande valor para a ampliação do seu próprio trabalho, ganhando visibilidade para além do ambiente da escola. É uma maneira de valorizar temáticas de inclusão social, diversidade étnica, estética e

exploração dos diversos meios de produção de imagens previstos no atual documento da Política de Ensino.

Imagem 102 - Foto clicada por um dos estudantes na comunidade durante o desenvolvimento do projeto.



Fonte: acervo fotográfico da professora.

4.3 Escola Municipal Divino Espírito Santo

A Escola Municipal Divino Espírito Santo é uma das cinco escolas de tempo integral da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (SE-PCR). Está situada na Regional 4, no bairro da Várzea, e atende a estudantes da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O espaço físico da escola é amplo e composto por área construída com quadra coberta, biblioteca, refeitório, laboratório de informática, entre outros ambientes, e salas de aula para cada componente curricular (chamadas de salas temáticas), entre estas, a sala de Artes. Na área externa, há um campo de futebol, horta, canteiros e pátios, que favorecem a circulação das crianças e adolescentes, bem como a prática de brincadeiras livres.

Imagem 103 e 104 – Vista lateral da área interna da escola e vista das construções circunvizinhas.



Fonte: fotos disponíveis em <https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Divino-Espirito-Santo/353669358057088> (acesso em 18/07/15).

Imagens 105 e 106 - Fotos das vias de acesso ao interior da escola.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 107 e 108 - Fotos da quadra coberta e horta.



Fonte: fotos disponíveis em <https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Divino-Espirito-Santo/353669358057088> (acesso em 18/07/15).

A Escola, por participar do Programa de Educação Integral, tem como premissas²⁶:

Protagonismo juvenil (clube de encontro – os estudantes se juntam em grupos de interesses para desenvolver pesquisas e projetos);

Formação continuada (todos os dias os professores dispõem de uma hora – das 16h30 às 17h30 – para estudo e planejamento, além das aulas atividades que são também destinadas à formação continuada, planejamento, elaboração de material didático e correções);

Corresponsabilidade (ação articulada de todos que compõem a comunidade escolar);

Excelência em gestão (garantia de funcionamento administrativo e pedagógico);

Replicabilidade (replicar os resultados exitosos. A aprendizagem é uma regra, não uma exceção).

Na Rede Municipal de Ensino do Recife, essas premissas foram analisadas e reconfiguradas, devendo cada escola de Tempo Integral ter um Plano de Ação que contemple:

Pedagogia da presença (se contrapor à cultura da ausência, muito frequente nas escolas públicas por parte dos professores e estudantes);

Protagonismo juvenil (engajamento em disciplinas eletivas, escolhidas pelos estudantes de acordo com o tema do seu interesse – sustentabilidade, sexualidade, entre outros);

Tecnologia de gestão educacional;

Articulação curricular (interdisciplinaridade, já que todos os professores têm dedicação exclusiva e se encontram diariamente);

Acompanhamento escolar (acompanhamento interno – coordenação pedagógica e gestores e acompanhamento externo – Equipe Técnico-Pedagógica e Equipe de Monitoramento);

Cultura de Avaliação (todos avaliam e todos são avaliados);

Tutoria (cada professor dispõe de duas horas semanais, da sua carga horária, para desenvolver um trabalho de iniciação à pesquisa chamado de *Projeto de Vida*, o qual objetiva que os estudantes construam conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, atitudes solidárias e autonomia.

A professora Frida, graduada em Artes Visuais e pós-graduada em Arte/Educação, é docente na Rede Municipal, atuando nessa escola há quatro anos. Ao ser questionada sobre como utiliza as imagens em suas aulas, ela respondeu: *Utilizo a imagem como conteúdo, ilustração e resultado de produção artística. Com os objetivos de estimular a leitura de imagens, conhecer imagens e diferentes contextos históricos, estéticos e sociais.*

Adentrando na Sala de Artes, encontrei, na primeira parede, o nome ARTE em destaque e um ambiente composto por imagens da arte, outras produzidas pelos estudantes e as demais de diversos meios, cultura, estéticas e origens, compondo a visualidade do armário da professora, que vem sendo construída pela professora e pelos estudantes, privilegiando

²⁶ Dados coletados em palestra conferida pela gestora da Gerência de Educação Integral, em 23/09/2014, para o GT (Grupo de trabalho) da Política de Ensino da Secretaria de Educação - PCR.

imagens que lhes parecem significativas, as quais passam a compor a superfície do armário através de colagens.

Imagens 109 e 110 - Foto do portal da Sala de Artes e de uma das suas paredes interna.



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Imagens 111 e 112 - Foto da vista interna (diagonal e longitudinal) da sala de Artes, composta por mesas e cadeiras escolares



Fonte: acervo fotográfico da autora.

Imagens 113 e 114 - Foto da vista interna (diagonal e longitudinal) da sala de Artes, ambiente composto por mesas e cadeiras escolares e vista frontal do armário da professora.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 115 e 116 - Foto dos Cantinhos de Curiosidades.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Os “Cantinhos de Curiosidades” foram criados pela professora para expor imagens de arte ou de outros tipos, temas ou conteúdos que estejam sendo trabalhados com os estudantes ou para compor um ambiente que tenta ser mais estimulante visualmente.

Imagens 117 e 118 - Fotos de produções artísticas dos estudantes expostas na sala de Artes.



Fonte: registro fotográfico da autora.

As imagens expostas nas paredes já faziam parte da visualidade da sala antes da minha chegada na escola para o início da pesquisa no ambiente escolar. Elas são indicadoras do trabalho desenvolvido pela professora e produzido pelos estudantes, sobre o abstracionismo geométrico, com a aplicação de cores quente e frias e também outros trabalhos tendo a arte de Beatriz Milhazes como referência para a exploração de composições com círculos de diferentes tamanhos, cores e texturas.

As fotos expostas, até o momento, caracterizam a escola e o ambiente construído pela professora, que denota uma preocupação em compor um ambiente característico para o

ensino e a aprendizagem das Artes Visuais. É possível afirmar que, na sua fala, citada acima, sobre o uso das imagens nas aulas, coincide com o que esse ambiente parece demonstrar.

Em relação às premissas da Educação Integral, cabe destacar o que a professora Frida elencou, no seu Plano de Ação, para as aulas de Artes Visuais quanto:

AO EIXO FILOSÓFICO²⁷:

Domínio:

- Fazer estudos de aprofundamento sobre protagonismo juvenil;
- Conhecer melhor os contextos sócio-econômico-cultural dos alunos.

Foco:

- Produzir trabalhos de Arte utilizando diversos materiais, gráficos e plásticos, e diversas linguagens visuais para desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo criativo;
- Estimular a leitura e interpretação a partir dos textos de História da Arte;
- Elaborar projetos interdisciplinares;
- Elaborar os Planos de Aulas, detalhando os conteúdos de cada bimestre;
- Promover visitas aos espaços expositivos da cidade, acompanhando o calendário cultural;
- Realizar exposições dos trabalhos de artes dos estudantes como registros dos projetos.

Postura:

- Prefiro realizar trabalhos em equipe, sou assídua e pontual. Identifico-me com o projeto da Escola Integral, mas sinto que ainda não está sendo vivenciado na íntegra por falha na implantação. Mesmo com essas dificuldades, tenho conseguido fazer um trabalho satisfatório com os estudantes e me esforçado para conseguir fazer um trabalho interdisciplinar.
- O trabalho em equipe precisa ser fortalecido para melhor desenvolvimento do Plano de Ação da Escola.

AOS RESULTADOS:

Resultado Global:

- Melhoria nos resultados de avaliações internas;
- Incentivar a participação da família nas ações propostas no projeto da escola.

Resultados Esperados:

- Que os estudantes possam ler imagens, produzir trabalhos de artes e desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo criativo.
- Promover exposições de arte para que a família possa participar e acompanhar a produção dos seus filhos.

Resultados Individuais:

- Frequência e assiduidade; preparação e uso de guias de aprendizagem; elaboração do Programa de Ação e a participação nas formações e projetos da Escola.

À ORGANIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO:

- Materiais básicos para realização das aulas de artes: tinta, papel, pincel, lápis de cor, hidrocor, tesoura, lápis grafite, borracha, régua, tela, cola e fita adesiva.

AOS FATORES CRÍTICOS E APOIO

- A pequena disponibilidade de ônibus para visita aos espaços culturais e a falta de material e de estrutura física são fatores que podem afetar o desenvolvimento das minhas atribuições.

²⁷ Todos os termos usados no Plano de Ação fazem parte do formulário padrão comum para todos os professores.

Além do Plano de Ação, a professora apresentou o seu planejamento para o ano de 2014, chamado de *Guia de Aprendizagem*, tendo como base a Versão Preliminar da Proposta Pedagógica – 2002. Quanto ao ano letivo de 2015, vem usando as Matrizes Curriculares de Artes Visuais como documento oficial a ser seguido, pois o mesmo apresenta conteúdos e temáticas a serem trabalhados em cada bimestre. Os documentos citados estão anexados.

4.3.1 Aulas observadas no II semestre de 2014

Aula nº 1 e 2 - observada na turma do 9º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
05/11/14	Imagens da Arte – Grafite.	Internet	Grafitagem	A imagem é usada como fonte de pesquisa e informação, ilustrando um tema/conteúdo.

A professora solicitou aos estudantes que se organizassem em grupos e pesquisassem na Internet, com o uso do tablet²⁸, sobre grafiteiros. O uso da imagem esteve atrelado ao procedimento de escolher um artista grafiteiro a partir da pesquisa na Internet. O critério de escolha era determinado pelo grupo, poderia ser o que mais gostaram a partir da observação das imagens visualizadas nos *sites*. Diante da escolha do artista, deveriam organizar informações sobre o seu trajeto artístico e suas obras. Cada grupo tinha que organizar todas as informações e imagens selecionadas em um cartaz para apresentar na aula seguinte. A professora não fez nenhuma abordagem teórica sobre a temática em foco, deixou que os estudantes pesquisassem e dialogassem com ela, perguntando sobre o caminhar da pesquisa. Um dos critérios a ser mensurado na avaliação era a inclusão de imagens. Não houve orientação quanto ao formato ou *layout* do cartaz. Será que ela deveria fazer algum encaminhamento nesse sentido, considerando que a produção de um cartaz é produção de imagem?

²⁸ Nessa escola, ainda é possível fazer uso do tablet como recurso didático, porque os estudantes receberam da Rede de Ensino e com o apelo dos professores muitos foram preservados.

Aula nº 3 e 4 - observada na turma do 9º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
19/11/14	Imagens da Arte –Grafite.	Cartazes produzidos pelos estudantes com imagens da Internet.	Grafitagem	A imagem é usada como fonte de pesquisa e informação, ilustrando um tema/conteúdo.

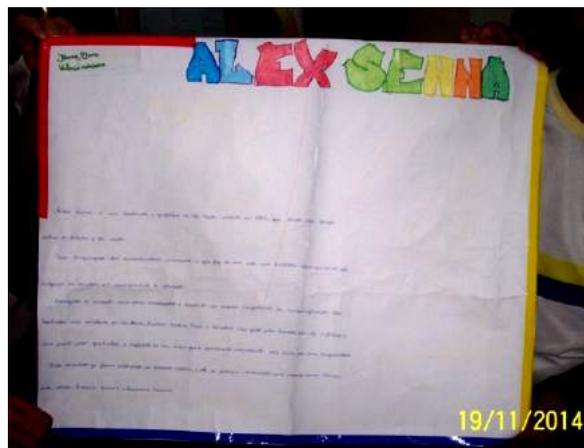
Cada grupo de estudantes apresentou o seu cartaz para os demais grupos, expondo-o de forma a ser visualizado por todos e falou sobre o artista pesquisado. O primeiro grupo apresentou o artista Edgar Mueller (não há foto) – da Alemanha – considerado o melhor pintor ilusionista de rua do mundo. Destacaram um grafite feito no chão.

O segundo grupo apresentou sobre Alex Hornest, de São Paulo. O grupo usou como referência o próprio grafite para a criação das letras do cartaz; o terceiro apresentou sobre Zezão, de São Paulo; o quarto, sobre Alex Senna; e o quinto, sobre Os Gêmeos, também de São Paulo. Após a apresentação de cada grupo, a professora comentou o trabalho e, logo após, atribuía notas de acordo com a qualidade da apresentação oral, a visualidade do cartaz e a inclusão de imagens, o que acarretou comprometimento da nota de um dos grupos por não ter incluído imagens no cartaz.

Observei que, na avaliação tecida pela professora, não houve nenhum comentário relativo à produção do cartaz como composição, que articula texto verbal e visual, pois as letras de alguns dos cartazes não eram apropriadas para esse tipo de suporte textual, no qual as letras (texto verbal) também compõem a visualidade. Em razão disso, não houve preocupação com as letras do título, de forma a chamar atenção pelo tamanho, pela forma e pela cor.

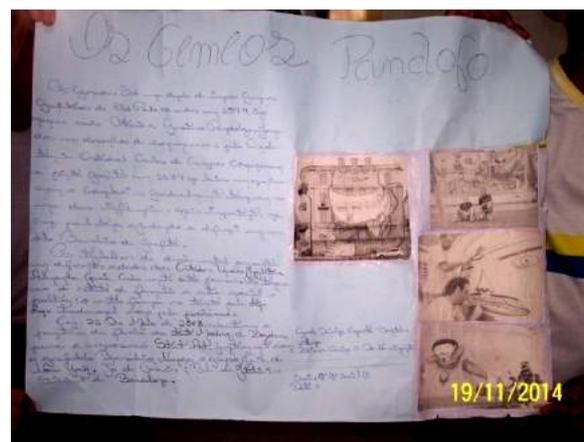
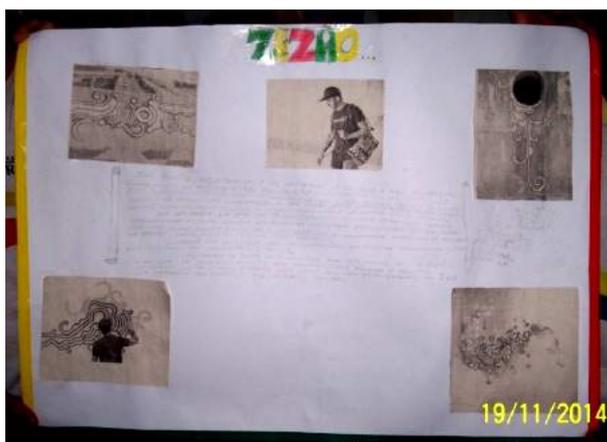
Nos encaminhamentos dados, a professora enfatizou a importância da imagem para o cartaz como um dos critérios de avaliação. Um dos grupos teve sua nota abaixo dos demais, por não ter incluído imagens no cartaz. A avaliação ocorreu logo após as apresentações, de forma que, após os comentários qualitativos, era atribuída e informada uma nota pela professora, considerando o desempenho da produção e da apresentação.

Imagens 119 e 120 - Fotos dos cartazes apresentados pelo 2º e 3º grupo.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 121 e 122 - Fotos dos cartazes apresentados pelo 4º e 5º grupos.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 5 - observada na turma do 6º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
05/11/14	Imagens de museus e de objetos dos seus acervos (artefatos culturais e/ou obras de arte).	Internet	Museus de Recife	A imagem é usada como fonte de pesquisa e informação, ilustrando um tema/conteúdo.

A professora iniciou sua aula com as seguintes perguntas: “Quem já foi a algum museu?” e “O que é um museu?”. Não houve respostas afirmativas com relação à primeira

pergunta. Quanto à segunda, arriscaram dizer que era um lugar para guardar arte, objetos, entre outras coisas.

A professora continuou dizendo que havia muitos tipos de museus: “Museus de arte, museu de futebol, museu de história, museu de ciências, museu de coisas antigas, museu de artesanato, museu de brinquedos. Destacou como exemplo, a coleção de armas brancas de Ricardo Brennand. Explicou o que era uma arma branca e disse que ele começou a sua coleção com canivetes. Falou, ainda, sobre a importância do ato de colecionar e disse que isso era um hábito que também se encontra no cotidiano das pessoas, pois tem gente que coleciona chaveiros, moedas, selos, entre outras coisas.

Daí propôs que os estudantes se organizassem em grupos para realizar uma pesquisa sobre os museus de Recife e colocou uma lista no quadro: Instituto Ricardo Brennand – IRB; Oficina Francisco Brennand; Paço do Frevo; Museu do Homem do Nordeste – MUHNE e Cais do Sertão. Colocou, em seguida, as etapas do trabalho: formar grupos de três ou quatro pessoas; pesquisar no *tablet* sobre a história do museu e sobre o que tem nele, atentando para a seleção de imagens (sorteou com cada grupo qual seria o museu); construir um cartaz com o conteúdo e imagens coletados na pesquisa; apresentar o cartaz para a turma.

Imagens 123 e 124 - Foto dos estudantes pesquisando na sala de aula.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 6 - observada na turma do 6º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
19/11/14	Fotografias ilustrativas dos museus e seus acervos	Cartazes produzidos pelos estudantes com imagens da Internet.	Museus de Recife	A imagem é usada como fonte de pesquisa e informação, ilustrando um tema/conteúdo.

Nessa aula, os estudantes apresentaram os cartazes com os dados das pesquisas sobre os museus de Recife. O primeiro grupo a se apresentar pesquisou sobre o IRB. Falou sobre o tipo de museu, o que tinha no seu acervo e mostraram um cartaz contendo imagens representativas do espaço expositivo – caracterização do lugar e de uma das armas.

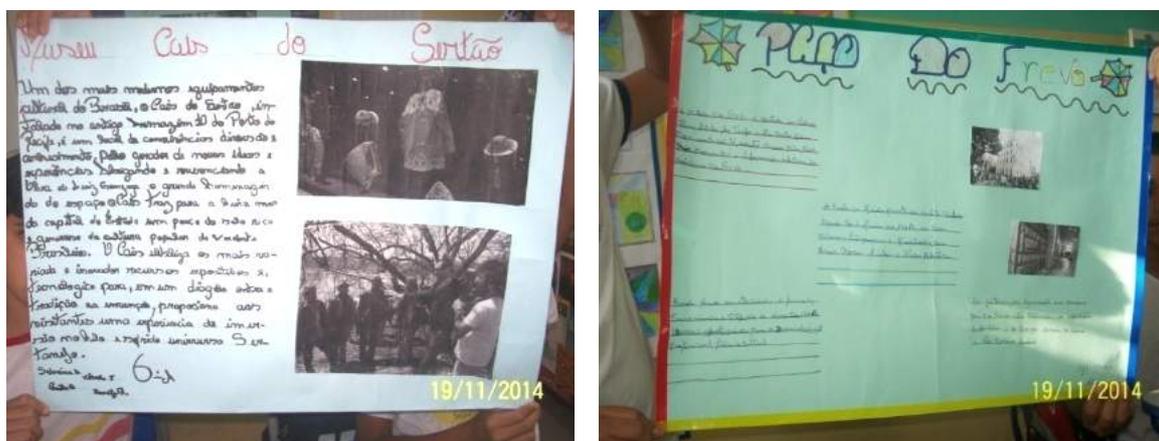
O segundo grupo pesquisou sobre a Oficina Francisco Brennand e apresentou o cartaz com informações escritas sobre as obras expostas, sem nenhuma informação sobre o museu. O cartaz não continha imagens do museu e do acervo. Mostraram-nas através do *tablet*. O terceiro grupo apresentou sobre o Museu do Homem do Nordeste, do qual o cartaz tinha informações escritas e imagens relativas ao espaço e ao acervo.

Já o quarto grupo ficou também de pesquisar sobre o MUHNE, pois um dos temas teve que ser repetido em função da quantidade de estudantes. O grupo apresentou um cartaz com informações escritas e imagens e, diferentemente dos demais grupos, com boa organização espacial e um tipo de letra diferenciado para a produção do cartaz. O quinto grupo apresentou sobre o Cais do Sertão, e o cartaz foi composto com letras grandes, bem visíveis e as imagens também, porém o grupo teve dificuldade de relatar informações sobre o espaço pesquisado.

O sexto e último grupo apresentou sobre o Paço do Frevo. Esse grupo não conseguiu expor informações sobre o espaço expositivo, apenas mostrou o cartaz. Ao final das apresentações, a professora procedeu com a avaliação, analisando os aspectos positivos e os que deixaram a desejar, falando para cada um dos grupos e, em seguida, atribuindo uma nota. Aferir nota faz parte das diretrizes de avaliação da atual Política de Ensino, da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, a partir da Instrução Normativa nº 02/2014). Até 2013, o registro da avaliação se dava por meio de pareceres.

Chamou-me a atenção o fato de não ter se organizado uma visita a algum dos espaços pesquisados, como fonte direta de observação, de informação e como meio de promover a relação de interação com os espaços expositivos, enquanto lócus de pesquisa e de

Imagens 129 e 130 - Fotos dos cartazes produzidos e apresentado pelos gupos cinco e seis, sobre o Cais do Sertão e o Paço do Frevo.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 7, 8 e 9- observada na turma do 6º ao 9º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
26/11/14	Imagens representativas de máscaras africanas e da fauna e flora típicas da África.	Internet.	África e Brasil – natureza e cultura /Reciclagem e meio ambiente.	A imagem é usada como produção expressiva dos estudantes a ser apreciada pela comunidade escolar – exposição e fonte de pesquisa e ilustração de um tema /conteúdo – informação.

Essa aula estava vinculada a uma disciplina eletiva, tendo como eixo a sustentabilidade, que era ministrada pela professora de Artes Visuais juntamente com a professora de Ciências e da qual participam estudantes das diferentes séries e turmas. Os conteúdos trabalhados estão vinculados aos dois componentes curriculares e as professoras atuam conjuntamente. Os estudantes haviam feito um estudo sobre os aspectos culturais e naturais do continente africano e vinham desenvolvendo um trabalho com reaproveitamento de embalagens plásticas, de papelão, entre outros.

Tiveram contato com uma artesã do bairro, Laura, que costuma trabalhar com esse tipo de material. Produziram máscaras com características africanas e imagens de pássaros em esculturas e pinturas. Nessa aula, as professoras solicitaram que os estudantes se organizassem em grupos para produzirem cartazes sobre os diferentes tipos de embalagem (plástico, papel, metal e vidro). Nesse momento, a professora de Ciências revisou as cores que

codificam cada um desses materiais ao serem descartados (*azul – papel*: analogia do azul com a atmosfera e do papel com a celulose; *vermelho – plástico*: associação do plástico com o petróleo e do vermelho com o fogo, com a energia; *amarelo – metal*: relacionou o amarelo com o Sol e o metal com o calor; *verde – vidro*: analogia com o solo, areia, terra que faz o verde germinar).

Imagem 131 - Foto do cartaz produzidos pelos estudantes com imagens representativas dos diferentes tipos e usos do vidro a ser apresentado na culminância do projeto.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 132 e 133 - Fotos dos cartazes produzidos pelos estudantes com imagens representativas dos diferentes tipos e usos do plástico e do papelão a serem apresentados na culminância do projeto.



Fonte: registro fotográfico da autora.



Na sequência, pediu aos estudantes que se organizassem em dois grupos para organizar a culminância do projeto, montando uma exposição das produções na própria Sala de Artes, de modo que pudesse ser vista por toda comunidade escolar. Outras exposições estavam sendo planejadas em outras salas, provenientes de outros projetos. Por isso foram organizados dois grupos, para que se revezassem durante a exposição. Assim, enquanto um grupo recebia os visitantes, o outro estaria visitando as outras salas. Essa aula foi para concluírem as produções e organizarem toda logística para o dia da culminância. Os cartazes também seriam expostos, e os estudantes deveriam falar sobre o tempo de decomposição de cada um dos materiais ao serem descartados no meio ambiente. Portanto, deveriam apresentar informações sobre os seguintes conteúdos:

Artes Visuais – Arte Africana (máscaras), pinturas, esculturas e técnica mista com reaproveitamento de materiais, em função disso, eles falariam sobre a artesã Laura, apresentando também o trabalho desenvolvido por ela;

Ciências – Ecologia, Seres Vivos, Reino animal e vegetal, coleta seletiva e propriedade dos materiais.

Nessa aula, os conteúdos dos dois componentes curriculares estavam articulados, e o princípio da interdisciplinaridade, que faz partes das diretrizes da Rede Municipal de Ensino do Recife, estava sendo contemplado na prática conjunta das duas professoras.

Imagens 134, 135, 136 - Fotos das máscaras produzidos pelos estudantes em pintura (guache sobre papelão) – produção bidimensional.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 137, 138 e 139 - Fotos de imagens de pássaros produzidos pelos estudantes em pintura (guache sobre papelão) – produção bidimensional.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 140, 141, 142- Fotos do processo de criação/confecção de máscaras e pássaros – produções tridimensionais com reaproveitamento de embalagens plásticas.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 143 e 144 - Fotos de máscaras produzidas com reaproveitamento de embalagens plásticas - produções tridimensionais.



Fonte: registro fotográfico da autora.

4.3.2 Aulas observadas no I semestre de 2015

Aula nº 10 - observada na turma do 6º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
28/04/15	Fotografias de objetos e ritual indígena.	Reproduções coloridas TAM A4.	Arte Indígena	A imagem é usada para contextualização de um conteúdo e também como modelo para a produção do estudante.

Nessa aula, a professora trabalhou sobre a Arte Indígena²⁹, pois é o conteúdo indicado na Matriz Curricular da RMER, a partir de 2015, para o 2º bimestre, a ser trabalhado com as turmas do 6º ano. Ela mostrou imagens representativas da cultura indígena referentes a alguns objetos e a rituais, as quais estavam afixadas em uma das paredes da sala. Ela contou, para os estudantes, uma história sobre a comunidade indígena Truká de Cabrobó (PE). Depois, pediu que criassem uma ilustração para essa história. O material usado foi grafite, hidrocor, lápis de cor.

²⁹O termo **Arte Indígena** é a forma como esse conteúdo está expresso na Matriz Curricular da RMER. Essa nomenclatura pode, também, ser substituída por **arte/s dos povos indígenas** ou **artefatos da/as cultura/as indígena/as**, no singular ou no plural, considerando que há uma diversidade cultural entre os povos indígenas.

Imagem 145 - Foto de uma das imagens usadas pela professora para contextualizar a cultura/arte dos povos indígenas, para ser usada como referência para a produção artística dos estudantes.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagem 146 - Foto de uma das estudantes realizando um “desenho de observação” tendo a imagem expostas como referência.



Fonte: registro fotográfico da autora.

A produção dos estudantes, ao terem as imagens como referência, direcionou-se para a necessidade de tomá-las como modelo. Embora não tenha sido essa a intenção da professora, ela adotou esse procedimento como um “Desenho de Observação”. Porém, cabe

salientar que, o que se chama, comumente, de Desenho de Observação é o exercício que se dá diante de um objeto, uma paisagem, uma pessoa, com o objetivo de representá-la, dadas as relações de proporção entre o observador, o objeto a ser representado e a área da representação. Diferentes ângulos da observação ou pontos de vistas podem ser escolhidos pelo observador. Portanto, o exercício encaminhado estava mais próximo da cópia da imagem, ao ser tomada como modelo, que de um objeto de observação. A professora justificou que essa estratégia de uso da imagem, nesse caso, é estimulante e encorajadora para os estudantes que resistem ao exercício do desenho por não terem exercitado ao longo dos anos iniciais. Ela considera, então, que, aos poucos, os estudantes vão saindo desse “estado de dependência” do modelo para uma autonomia gráfica.

Aula nº 11 - observada na turma do 6º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
15/05/15	Desenho - Ilustração de uma lenda indígena – Criação do Mundo.	Impressão colorida – Tam. A3.	Arte Indígena	A imagem é usada como texto visual a ser observado a partir de um roteiro.

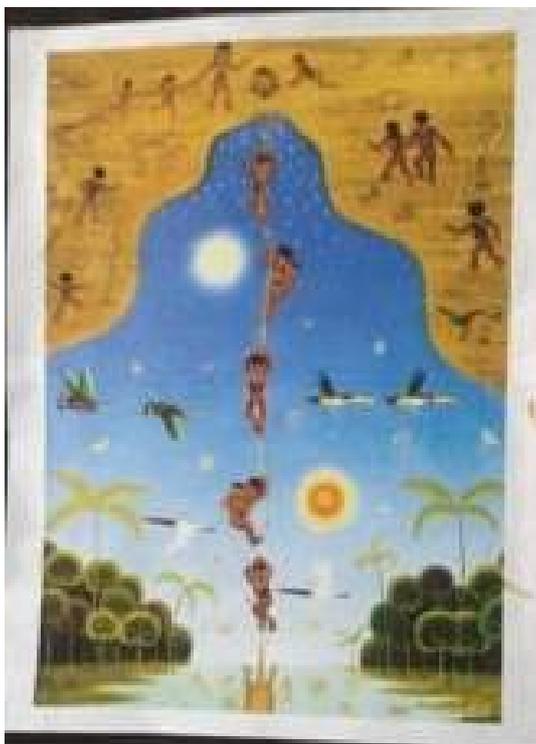
A professora colocou no quadro a reprodução de uma imagem que representa uma lenda indígena, juntamente com algumas questões para serem respondidas pelos estudantes à medida que fossem observando a imagem.

As questões foram as seguintes:

- 1- Escreva 10 coisas que você consegue ver na imagem.
- 2- Que lugar seria esse?
- 3- O que está acontecendo nessa imagem?
- 4- Que título você daria a essa imagem?
- 5- Você gosta da imagem?

Os estudantes realizaram a atividade escrevendo as respostas no caderno, que depois seriam vistas pela professora, para avaliar a produção.

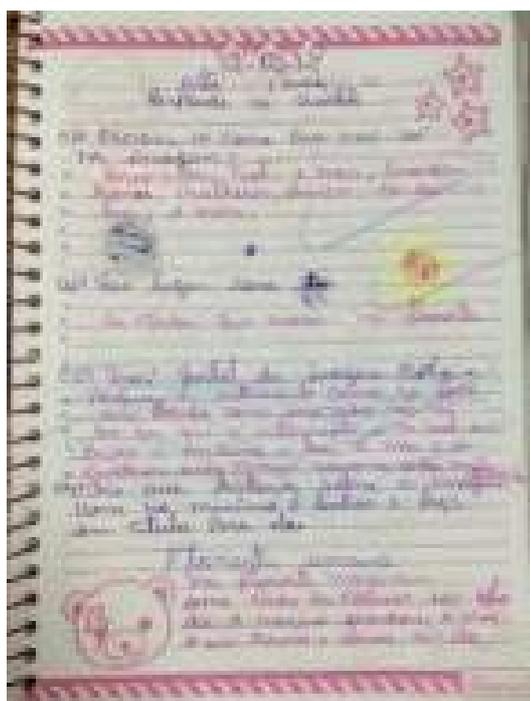
Imagens 147 e 148 - Foto da imagem usada pela professora e de um caderno dos estudantes, com o exercício realizado e a correção da professora.



Fonte: registro fotográfico da autora.



Imagens 149 e 150 - Fotos de cadernos dos estudantes com o exercício realizado e a correção da professora.



Fonte: registro fotográfico da autora.



Nessa atividade, a imagem foi tomada como um texto, com uma proposição de leitura. Porém, a leitura foi norteada por uma série de perguntas que evidenciam a ênfase na leitura descritiva. A quarta e quinta perguntas dão margem a uma leitura subjetiva, quando o estudante pode sugerir o título e se posicionar quanto ao seu gosto. Atividades como esta, e com questões mais desafiadoras e provocadoras da imaginação, reflexão, acredito que deveriam ser propostas mais vezes.

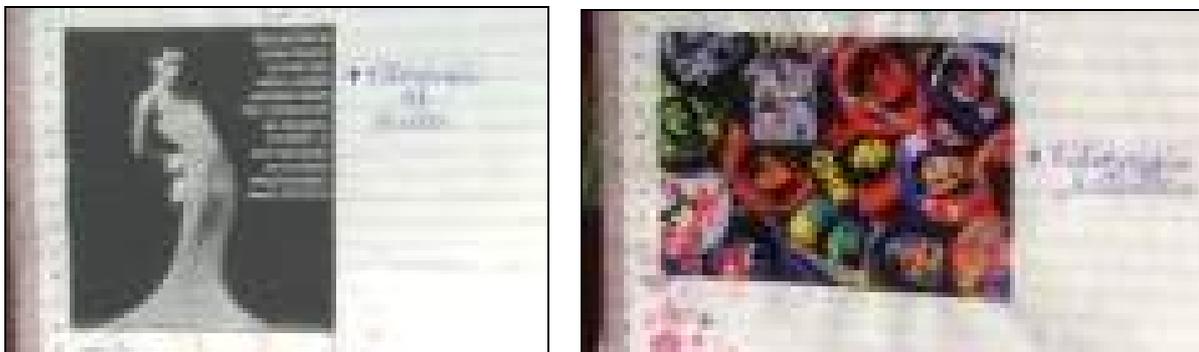
Aula nº 12 - observada na turma do 8º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
28/04/15	Imagens de fotografias em diferentes gêneros	Revistas	Fotografia	Uso da imagem: fonte de pesquisa e ilustração de um tema /conteúdo – informação.

A professora iniciou a aula, lembrando com os estudantes os diferentes gêneros da fotografia trabalhados na aula anterior: fotografia artística, jornalística, publicitária e de moda, na qual não estive presente. O conteúdo a ser trabalhado no 2º bimestre com o 8º ano, de acordo com a Matriz Curricular, seria a *Arte Pré-colombiana e Pré-cabraliana – diálogos entre a tradição e a contemporaneidade*. Todavia, ao perguntar à professora por que ela estava trabalhando outro conteúdo, ela disse que não achava interessante trabalhar esse conteúdo no momento e fez a opção de trocar pelo conteúdo do 3º bimestre que era *Fotografia: local, nacional e global em diferentes técnicas e suportes*. Deixou para trabalhar o outro conteúdo no próximo bimestre.

Depois de ter revisado o que havia exposto na aula anterior, solicitou aos estudantes que, individualmente, escolhessem dois gêneros de fotografia para pesquisar, em revistas e jornais, imagens que fossem representativas de cada um deles para que colassem no caderno. À medida que os estudantes iam terminando, apresentavam a atividade à professora para que ela desse o visto.

Imagens 151 e 152 - Foto de cadernos dos estudantes com imagens de fotografias, pesquisadas em revistas, de acordo com os encaminhamentos da professora (fotografia de moda e fotografia artística).



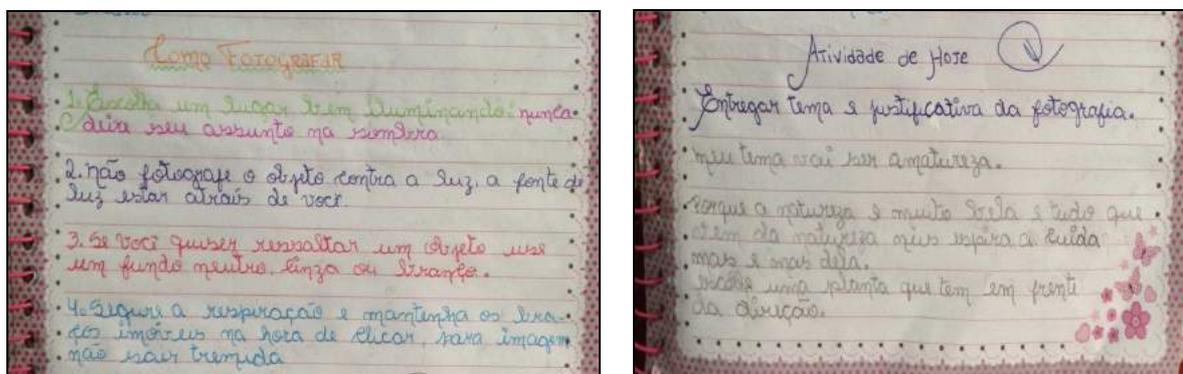
Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 13 - observada na turma do 8º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
15/05/15	-----	-----	Fotografia	Uso da imagem como produção expressiva dos estudantes a partir de um conteúdo trabalhado – fazer artístico.

A partir do trabalho realizado sobre os gêneros da fotografia na aula anterior, a professora encaminhou outro trabalho para ser realizado em duplas. Pediu que escolhessem um tema e escrevessem uma justificativa para o mesmo e depois criassem uma situação, um contexto, para que pudessem compor uma fotografia condizente com o tema. A fotografia deveria ser tirada com o celular e enviada por e-mail ou WhatsApp. Pontuou algumas orientações sobre o ato de fotografar, para que os estudantes anotassem no caderno. Falou que pretendia fazer um concurso com as fotografias e, de acordo com as notas atribuídas aos trabalhos, as cinco fotografias que atingissem as melhores notas seriam indicadas para participar do concurso. Estas seriam expostas na biblioteca da escola, para serem observadas e votadas por toda comunidade escolar, assim classificariam os 1º, 2º e 3º lugares por intermédio do voto de todos. Os estudantes concordaram e gostaram muito da ideia do concurso. Por último, solicitou aos grupos, que se reunissem e dessem um título para a fotografia de acordo com o tema que desejariam explorar.

Imagens 153 e 154 - Foto de cadernos dos estudantes com os registros das atividades realizadas na aula.



Fonte: registro fotográfico da autora.

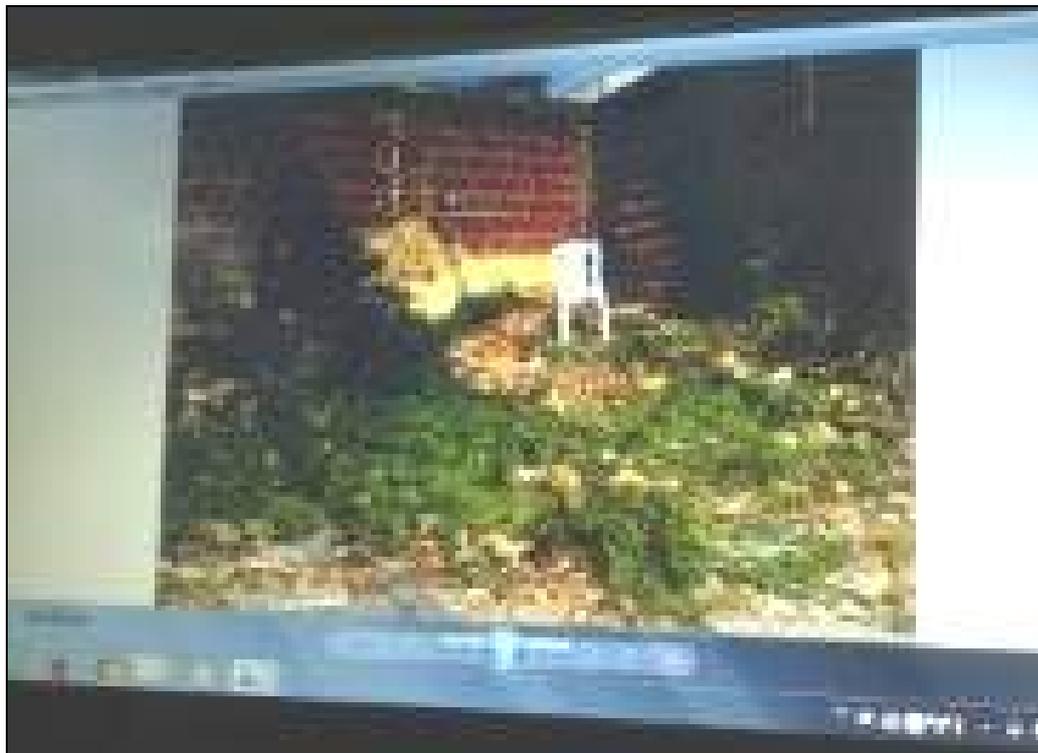
A professora ressaltou que as orientações dadas sobre o ato de fotografar possibilitariam um resultado melhor do trabalho e que poderiam criar situações para ser fotografadas. Assim, não ficariam limitados a só fotografar o que já estivesse disposto nos ambientes. Esse encaminhamento motivou alguns grupos a serem criativos e propositores de situações inusitadas.

Aula nº 14 - observada na turma do 8º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
22/05/15	Fotografia	Celular / notebook	Fotografia	Uso da imagem como produção expressiva dos estudantes a partir de um conteúdo trabalhado – fazer artístico.

Nessa aula, a professora receberia as fotografias produzidas, já que a maioria dos estudantes não enviaram por *e-mail*, nem por WhatsApp, como solicitado. Ela foi chamando cada um dos grupos para salvar a imagem em uma pasta no seu computador e colocando os respectivos títulos.

Imagem 155 - Foto de uma das produções fotográficas dos estudantes exposta na tela do computador da professora.



Fonte: registro fotográfico da autora.

A imagem acima é de uma fotografia de um dos grupos, produzida em um ambiente da escola que fica nos fundos. Como o tema do grupo foi solidão, colocaram uma cadeira nesse ambiente e fotografaram, simulando a ideia de abandono. Esse foi um dos grupos que pesquisou possibilidades de criação no ambiente escolar e simulou uma situação para ser fotografada. Abaixo, estão imagens representativas da exposição montada na biblioteca com as fotografias expostas para serem votadas pela comunidade escolar.

Imagem 156- Foto da mostra de fotografias, na biblioteca da escola, para ser visitada e votada por toda comunidade escolar, em função do concurso criado pela professora.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Imagens 157 e 158 – Fotos (em destaque) de algumas das fotografias expostas na mostra.



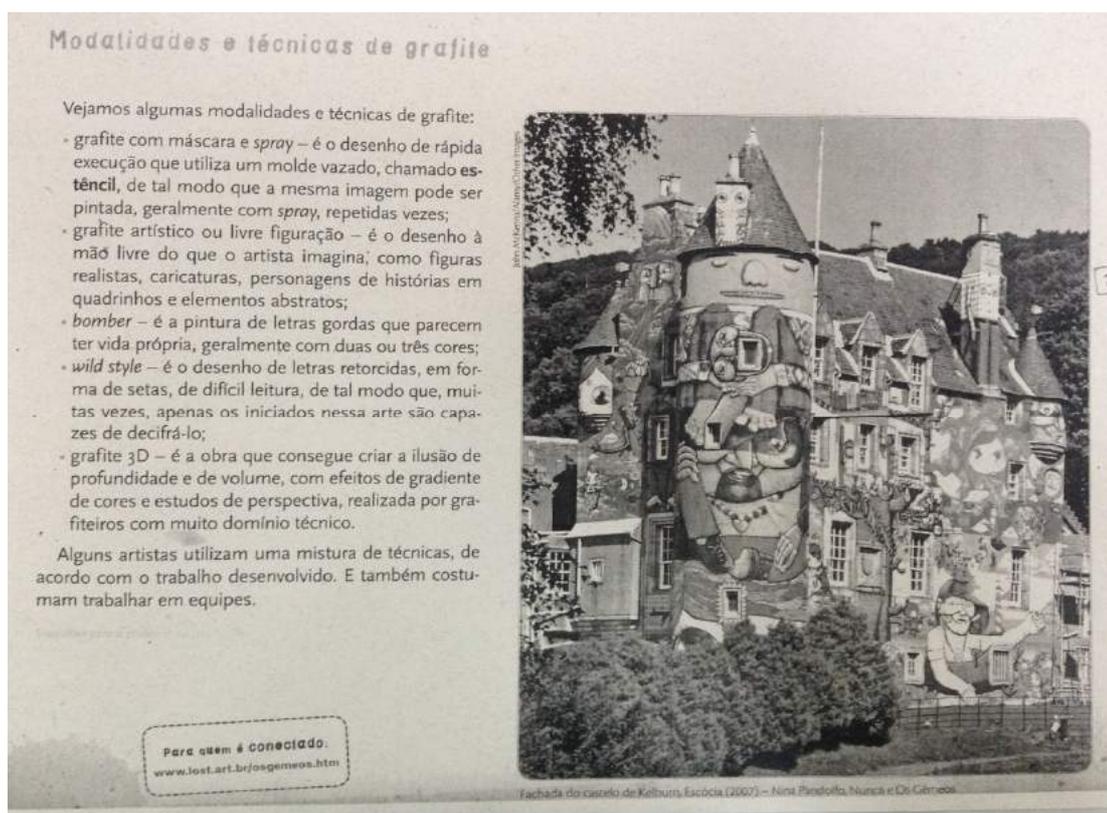
Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 15 - observada na turma do 9º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
15/05/15	Fotografias Desenho	Xerox	Grafitagem	Uso da imagem como informação sobre um conteúdo e produção imagética do estudante.

Tendo como conteúdo curricular para o 2º bimestre *A estética do Movimento Hip Hop*, a professora, anteriormente a essa aula, havia feito uma aula expositiva mostrando para os estudantes característica do movimento em diferentes linguagens (música, dança, artes visuais) e mostrou que, nas Artes Visuais, há um destaque para o grafite. Mostrou trabalhos de diferentes grafiteiros, as diferentes técnicas e estéticas e distribuiu um texto informativo sobre o conteúdo trabalhado.

Imagem 159 - Material didático do acervo da professora Frida.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Depois da revisão, introduziu a técnica do estêncil — molde vazado. Optou por trabalhar como temática o “Divino Espírito Santo”, por ser o nome da escola, e pretendia, com esse trabalho, criar um espaço em algum ambiente da escola, que fosse representativo da sua identidade — a representação do nome da escola por meio da imagem.

Pedi aos estudantes que pesquisassem na internet imagens do Espírito Santo e levou também objetos de artesanato que o representavam. Após visualizarem as imagens, partiram para criar, em grupo, uma imagem relacionada com o Espírito Santo. Desenharam em papel, depois passaram para o acetato (com reaproveitamento de radiografias) e copiaram a imagem para em seguida recortar, construindo o molde vazado.

Pintaram uma tela de uma única cor, em tom pastel, a escolher entre azul, verde ou rosa que eram as cores de tinta que a professora tinha disponível na sala. Então, cada grupo pintou a tela e colocou para secar para dar continuidade na aula seguinte. A professora guardou o molde vazado de cada grupo.

Imagem 160 - Foto de uma das estudantes passando o molde em papel para o acetato.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 16 - observada na turma do 9º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
22/05/15	Pintura e colagem.	Produção artística dos estudantes.	Grafitagem	Uso da imagem como produção imagética do estudante.

Nessa aula, a professora deu continuidade ao trabalho com o modo vazado. Fez uso do *spray* para compor no suporte já pintado anteriormente a imagem do Espírito Santo. Após o processo de pintura, colocou a disposição dos estudantes alguns materiais de customização para serem acrescentados, caso desejassem.

Imagens 161 e 162 - Fotos das imagens de Espírito Santo em modos vasados (stencil).



Fonte: registro fotográfico da autora.

Aula nº 17 - observada na turma do 9º ano:

DATA	TIPO/ NATUREZA DA IMAGEM	MEIO DE ACESSO À IMAGEM	TEMA/ CONTEÚDO	USO DA IMAGEM - PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
12/06/15	Pintura e colagem.	Produção artística dos estudantes.	Grafitagem	Uso da imagem como produção imagética do estudante.

Nesse dia, acompanhei a montagem da exposição feita pelos estudantes com as imagens do Espírito Santo produzidas. Escolheram o refeitório da escola como um espaço de exposição. Primeiro, observaram o espaço e simularam como queriam dispor. Em seguida, usaram prego e martelo para fixar as produções. Enquanto uma das estudantes subia em uma cadeira para colocar os pregos, as demais acompanhavam dando dicas de como estava a posição do quadro, para que fossem ficando no alinhamento previsto.

Imagens 163 e 164 - Fotos do processo de montagem da exposição dos trabalhos sobre o Espírito Santo pelas estudantes da turma do 9º ano.



Fonte: registro fotográfico da autora.

Os relatos das aulas, sistematizados até aqui, são resultado dos momentos presenciais da pesquisa, ocorridos nas escolas e que serviram, também, metodologicamente, como estratégia para identificar as diferentes perspectivas de uso das imagens pelas professoras e pelos estudantes, como também detectar as instâncias em que se dão as suas escolhas.

Diante dos dados coletados a seguir, proponho algumas classificações relativas às escolhas e aos usos e mapeio as condições arquitetônicas e midiáticas de uso das imagens nas referidas escolas investigadas.

4.4 Análise das escolhas e usos das imagens nas escolas selecionadas da Rede Municipal de Recife

Para analisar as escolhas e as possibilidades de uso das imagens identificadas na pesquisa, utilizo dois termos para classificá-las. O primeiro é o termo **instâncias**, que está relacionado a quem detém o saber e o poder para determinar ou regular a escolha das imagens a serem usadas nas aulas de Artes Visuais. O segundo é **perspectiva**, termo tomado por empréstimo de Hernández (2007, p. 65), que se baseou em Alvermann, Monn e Hagodd, para categorizar as posições “que os educadores mantêm com as imagens e os artefatos que fazem parte da cultura visual”.

4.4.1 Instâncias e perspectivas de escolhas das imagens

Ao observar as práticas pedagógicas das professoras mencionadas, pude identificar, de uma maneira geral, as instâncias que norteiam as escolhas das imagens. Diante disso, foi possível nomear e classificar dois tipos de instâncias: **institucional** e **individual**.

Na instância institucional, a Rede Municipal de Ensino do Recife é a principal determinante para nortear as escolhas por meio dos pressupostos teóricos da Política de Ensino, por intermédio dos eixos norteadores (Meio Ambiente, Etnia, Diversidade e Inclusão, Gênero, Saúde, Sexualidade e Cidadania) e pelas Matrizes Curriculares, que determinam os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre (movimentos artísticos/estéticos, contextos históricos e culturais, autores, entre outros), já apresentados no capítulo anterior.

As unidades escolares são a outra instância institucional que, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), indica temáticas de relevância para a própria instituição. Essas temáticas são norteadoras para a elaboração dos Projetos Didáticos ou Planos de Ação, estes

no caso das escolas de tempo integral. Assim, as professoras são orientadas a se planejarem considerando tais instâncias como determinantes principais das suas escolhas.

Na instância individual, as professoras de Artes Visuais são quem, primeiramente, escolhem a partir das indicações das instâncias anteriores. Assim, as imagens ao serem veiculadas, estudadas e/ou selecionadas para ser objeto de leituras e/ou referências para as produções imagéticas dos estudantes são definidas considerando os pressupostos das instâncias institucionais. É possível afirmar que, mesmo havendo diretrizes temáticas e conteudistas, as professoras podem optar entre uma ou outra imagem, entre um autor ou outro, contanto que atendam às orientações curriculares das instituições. Afinal, o currículo é um recurso orientador das práticas educacionais e indicador das necessidades de aprendizagens que pode se tornar elemento identitário de uma rede ou instituição educacional, embora seja necessário que haja flexibilidade e não engessamento do currículo para que os professores possam ser também propositores. Há, ainda, os professores dos outros componentes curriculares que, juntamente com as professoras de Artes Visuais, escolhem imagens em função dos projetos interdisciplinares que objetivam desenvolver.

Em último lugar, na classificação da instância individual, estão os estudantes, que pouco determinam as escolhas. Porém, foi perceptível, em alguns momentos, que os estudantes foram provocados a escolherem, quando houve encaminhamentos de trabalhos de pesquisa, mesmo que os temas ou conteúdos estivessem pré-definidos. Trago, como exemplo, o caso da pesquisa encaminhada pela professora Frida sobre Grafiteiros, na qual os estudantes tiveram liberdade de escolher artistas de qualquer lugar (local, nacional e internacional), e conseqüentemente as imagens a serem apresentadas. Ou o caso da pesquisa visual, registrada por meio da fotografia, no passeio pelo bairro (Alto Nossa Senhora de Fátima), encaminhada pela professora Tarsila. Nesse caso, os estudantes puderam escolher o que queriam focar (pessoas, casas, paisagens ou cenas do cotidiano identificadas na comunidade e que lhes chamaram a atenção).

Fica evidenciado que os estudantes vivenciam um protagonismo regrado em termos de escolha. Embora, tenha percebido que há situações de ousadia experimentadas por ambas as professoras em dar-lhes algumas oportunidades.

Imagens 165 e 166 - Fotos clicadas pelos estudantes da escola Otávio de Meira Lins em aula de campo no Alto Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: acervo fotográfico da professora Tarsila.

As instâncias têm um conjunto de fundamentos que as legitimam, e que, aqui, foram subdivididas e denominadas de **perspectivas reguladoras de escolha das imagens**, nomeadas assim, por usarem de dispositivos oficiais e/ou didáticos para legitimá-las, as quais estão explicitadas no quadro abaixo:

QUADRO 13 – PESQUISA QUALIATIVA
CLASSIFICAÇÃO DAS PERSPECTIVAS DE ESCOLHA DAS IMAGENS

PERSPECTIVAS REGULADORAS DE ESCOLHAS DAS IMAGENS	
Perspectiva curricular oficial	A escolha das imagens é “regulada” por temática/conteúdo da matriz curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife.
Perspectiva curricular escolar	A escolha das imagens é “regulada” por temática e/ou diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola ou Planos de Ação - Ex: escola de tempo integral – disciplinas eletivas, entre outras.
Perspectiva de interesse interdisciplinar	A escolha das imagens é “regulada” pelos temas e conteúdos dos projetos didáticos elaborados por professores de componentes curriculares diferentes.
Perspectiva de interesse particular do professor	A escolha das imagens é “regulada” pelas necessidades e/ou interesses do professor da disciplina de Artes Visuais em função dos seus objetivos pedagógicos.
Perspectiva de interesse particular do estudante	A escolha das imagens é “regulada” pelas necessidades e/ou interesses dos estudantes a partir dos encaminhamentos didáticos.

Fonte: Elaboração da autora a partir da coleta e análise de dados.

Quando as professoras responderam, no Questionário II (consta nos apêndices), sobre com que critérios escolhem as imagens a serem usadas nas suas aulas, obtive as seguintes respostas:

As imagens são escolhidas a partir: do conteúdo a ser trabalhado; dos objetivos traçados para aquela aula; do perfil da turma; do potencial de informação ou mensagem que ela transmite; da emoção que potencialmente ela possa provocar.

(Resposta da professora Tarsila).

Escolho a imagem de acordo com os conteúdos que vamos estudar.

(Resposta da professora Frida).

É comum na fala das professoras a alegação de que o principal deflagrador da escolha é o conteúdo a ser trabalhado. É quando a voz da instituição prevalece por meio da **Perspectiva curricular oficial**. Na resposta da professora Tarsila, encontra-se também a **Perspectiva de interesse particular do professor**, ao citar que os objetivos traçados para as aulas podem detonar escolhas. Nesse momento é possível contemplar a **Perspectiva de interesse particular do estudante**, quando se refere ao perfil da turma. Quer dizer, pode haver escolhas em função das demandas dos estudantes, quando são identificadas pelas professoras e reconhecidas como importantes e necessárias.

É perceptível que, mesmo os estudantes não protagonizando, corriqueiramente, as escolhas das imagens a serem estudadas, observadas e pesquisadas, há situações em que identifica-se um protagonismo de resistência, quando encontram brechas, como foi o caso do estudante que usou o seu anel para se colocar no trabalho, para se ver por meio de suas marcas, como se estivesse marcando o seu território ou, até mesmo, representando-se.

Considerando o conjunto das diferentes instâncias de escolhas, será que as imagens poderiam ser selecionadas correspondendo, ao mesmo tempo, às necessidades e aos objetivos dessas várias instâncias? Será que o professor pode mediar esse tipo de ação articulando os vários interesses? Será que as instâncias institucionais deveriam favorecer oportunidades de escolhas para os professores e os estudantes, ao lhes conceberem como sujeitos ativos, autônomos e críticos, segundo os fundamentos teórico-metodológicos da Política de Ensino? A respeito disso, é notável que há muito o que se pensar, questionar, propor e experimentar.

4.4.2 Finalidades e perspectivas de usos das imagens

Os sujeitos principais da minha pesquisa foram as professoras, mas não é possível desvincular os estudantes da ação docente. Portanto, na análise que faço dos usos das imagens, identifico que há razões para apresentar também perspectivas de uso pelos estudantes, como consequência dos encaminhamentos didáticos feitos pelas professoras. Daí, percebi que posso classificar os usos das imagens sobre dois aspectos: **uso didático de finalidade receptiva** e **uso didático de finalidade produtiva**.

Identifiquei que no uso didático de finalidade receptiva, a imagem é usada pelo professor, e o receptor é o estudante. Esse enfoque é identificável nas aulas em que o professor expõe imagens para informar sobre algum conteúdo ou tema; para contextualizar esteticamente algum movimento artístico, algum gênero, alguma cultura, algum artista, alguma tipologia de imagem; ou quando ele expõe imagens para divulgar as produções dos estudantes promovendo a leitura/apreciação por outras pessoas. Interpreto que, nesses casos, a ação predominante de agente propositor é do professor em relação à ação de leitor do estudante.

Já no uso didático de finalidade produtiva, vejo que didaticamente a finalidade é de promover a ação do estudante como produtor/emissor/propositor de imagens ao pesquisar, selecionar, compor, criar, produzir e/ou reproduzir imagens com o objetivo de apresentar informações, expressões, ideias, percepções sobre conteúdos/temas enfocados. Nesses casos, a ação predominante de agente propositor é do estudante em relação à ação de leitor do professor, embora a intenção, a finalidade da ação do estudante, seja objetivada pelo professor. Concluo, então, que uma mesma imagem ou um mesmo encaminhamento didático pode ter mais de uma finalidade de uso, com ambivalências no sentido dos usos das imagens. Vi, também, que nos diferentes encaminhamentos didáticos é possível classificar os usos sobre várias perspectivas. São elas:

QUADRO 14 – PESQUISA QUALIATIVA
CLASSIFICAÇÃO DAS PERSPECTIVAS DE USOS DAS IMAGENS

PERSPECTIVAS DE USOS DAS IMAGENS	
Perspectiva informativa	Quando a imagem é usada para adquirir informação sobre algum tema ou conteúdo a partir de pesquisas na Internet, no livro didático, em revistas, jornais, embalagens, entre outros; quando a imagem é usada para expor informação sobre um tema ou conteúdo por meio de qualquer mídia;
Perspectiva avaliativa	Quando a imagem é usada para atestar ou avaliar a informação obtida – Ex: comprovar a pesquisa na Internet por meio do cartaz; quando a imagem é usada nas provas para avaliar as aprendizagens sobre um determinado tema ou conteúdo;
Perspectiva referencial	Quando a imagem é usada como referência estética para promover a criação , a produção artística dos estudantes, quando a imagem é usada para contextualizar esteticamente algum movimento artístico, alguma cultura, algum artista;
Perspectiva reprodutora	Quando a imagem é usada como modelo para a produção do estudante pelo viés da cópia.
Perspectiva leitora	Quando a imagem é usada para ser lida (descrita, analisada, interpretada...) nos livros didáticos, na Internet, em reproduções coloridas, vídeos, fotografais, espaços expositivos, entre outros meios e/ou suportes.
Perspectiva ilustrativa	Quando a imagem é usada para construir narrativas escritas e/ou visuais.

Fonte: Elaboração da autora a partir da coleta e análise de dados.

Ao classificar os usos, nessas diferentes perspectivas e nas finalidades descritas, vi, no conjunto das aulas observadas, que há uma preponderância em ter as professoras como frequentes propositoras/emissoras dos usos e os estudantes como leitores/receptores das imagens veiculadas. Embora que, em cada uma das perspectivas acima elencadas, há em grande parte delas, aquelas em que, tanto as professoras como os estudantes são agentes promotores. Só na perspectiva avaliativa é que o agente promotor do uso foram sempre as professoras.

4.4.3 Condições arquitetônicas/espaciais para uso das imagens

Nesse tópico, listei e descrevi os tipos de ambientes onde as aulas relatadas foram ministradas e/ou as imagens foram veiculadas. Para situar as unidades escolares correspondentes a cada situação encontrada, coloquei na coluna, ao lado direito, a sigla da ou das escolas as quais elas se referem. Assim, é importante não só analisarmos as instâncias de

escolhas e as perspectivas de usos, mas também, os contextos espaciais em que as professoras ministram suas aulas. Em síntese, elencamos cinco tipos de ambientes que são os seguintes:

QUADRO 15 – PESQUISA QUALIATIVA
RELAÇÃO DOS AMBIENTES DE TRABALHO ENCONTRADOS NAS ESCOLA

TIPOS DE AMBIENTES – SITUAÇÕES ENCONTRADAS	ESCOLAS
Sala específica de artes na escola, equipada com mesas e cadeiras escolares, que podem ser agrupadas para formar mesas grandes; armários; lousa e climatização com ar condicionado.	EMDES
Sala de aula convencional, com “cadeiras universitárias” enfileiradas e climatizadas com ventiladores (funcionando com deficiência).	EMOML
Exploração e/ou adaptação de outros espaços da escola para realização de aulas.	EMDES EMOML
Adaptação de outros espaços da escola para exposição de trabalhos de alunos (imagens produzidas pelos estudantes).	EMDES EMOML
Espaços fora da escola (comunidade, espaços expositivos, entre outros).	EMOML

Fontes: Elaboração da autora a partir da coleta de dados nas escolas: Escola Municipal Divino Espírito Santo – EMDES e Escola Municipal Octávio de Meira Lins – EMOML.

Percebe-se que as condições e os tipos de ambientes oferecidos pela instituição (SE-PCR), não são do mesmo tipo e com as mesmas condições de acomodação e de organização espacial para o desempenho do trabalho docente. Enquanto, uma das professoras tem sala específica, com possibilidades de criar-se um ambiente estimulador da leitura em Arte Visuais e com seus materiais dispostos no mesmo ambiente de trabalho. A outra professora, por não ter à sua disposição uma sala específica, desloca-se, aula por aula, transitando de uma sala para outra, com os materiais sendo transportados em seus braços. Essa é uma situação de dificuldade pela qual passa a professora Tarsila. Porém, mesmo com esse entrave, consegue ter ânimo para explorar diferentes ambientes internos e externos, ao fazer parcerias com projetos como “Mente Inovadora” e com outras instituições já que a própria PCR, nesse momento da pesquisa, não estava disponibilizando ônibus para promover o acesso dos estudantes a outros espaços de visitação e aprendizagem, como já foi enfatizado.

4.4.4 Condições midiática para uso das imagens

Aqui, tive como objetivo listar quais os recursos midiáticos usados pelas professoras para apresentar, expor e veicular as imagens, tanto para os estudantes como para a comunidade escolar, quando se trata de expor as produções dos estudantes. Os meios usados são diversos, de forma que alguns são comuns entre as professoras das duas escolas e outros são explorados por uma ou outra. O quadro abaixo é demonstrativo dessa realidade que pode ser identificada nos relatos das aulas expostos anteriormente.

**QUADRO 16 – PESQUISA QUALIATIVA
RELAÇÃO DAS CONDIÇÕES MIDIÁTICAS DE USO DA IMAGEM**

CONDIÇÕES MIDIÁTICAS DE USO DA IMAGEM									
MEIOS	Livro didático	Revistas	Jornais	Reproduções impressas A3 ou A4 – coloridas e/ou PB	Tablet ou laptop - Internet	Celular	Máquina Fotográfica	Jogos do MindLab	Kit LEGO
ESCOLA	EMDES EMOML	EMDES EMOML	EMDES EMOML	EMDES EMOML	EMDES	EMDES	EMOML	EMOML	EMOML

Fontes: Elaboração da autora a partir da coleta de dados nas escolas: Municipal Divino Espírito Santo (EMDES) e Municipal Octávio de Meira Lins (EMOML).

Analisando os dados desse último tópico, verifico que as condições midiáticas são realmente diversas, que o acesso promovido pela instituição SE-PCR garante o uso de alguns desses recursos, embora tenha identificado que há um funcionamento precário do acesso à Internet, como também há recursos que não são universalizados e otimizados o seu uso pelo corpo docente, como é o caso dos jogos do MindLab e os Kits da LEGO. Percebi um específico interesse da professora Tarsila em usá-los, objetivando melhorar as suas condições de trabalho, já que o ambiente oferecido pela instituição não lhe promovia possibilidades adequadas, diferentemente do ambiente oferecido à professora Frida.

Concluo este capítulo reconhecendo que os vários usos identificados nas práticas das professoras são oportunos e coerentes com as suas condições de trabalho. Elas fazem uso dos recursos que dispõem e criam situações para dar visibilidade ao que é produzido pelos estudantes. Reconheço também que uma mesma imagem, em um mesmo encaminhamento didático, pode ter mais de uma perspectiva de uso. Como também uma imagem, diante de diferentes encaminhamentos, pode ter apenas uma perspectiva: a de ser reconhecida como texto e ser lido na sua amplitude formal e simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às considerações finais, é necessário dizer, logo de início, o quanto foi importante ampliar o meu olhar sobre o objeto de investigação da minha pesquisa a partir das orientações da Banca de Qualificação. Deixei de me ater apenas à finalidade leitora do uso das imagens nas aulas de Artes Visuais (AV) em escolas da RMER para, também, identificar os diferentes usos das imagens exercidos pelos professores, observar os procedimentos didáticos e encaminhamentos, além do desempenho dos estudantes perante as imagens durante as aulas.

De imediato, posso afirmar que a pesquisa de campo e alguns dos relatos feitos pelas professoras investigadas me levaram à resposta da pergunta inicial: **O professorado de Artes Visuais das escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife usa imagens em suas aulas com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental?**

Ao aplicar o primeiro questionário, verifiquei que 100% dos professores de Artes Visuais investigados afirmaram fazer uso, sim, das imagens. Essa pergunta, porém, não me deu condições de saber: como usavam, quais eram as imagens, com que critérios escolhiam as imagens, quais os referenciais teórico-metodológicos que adotavam para deflagrar o processo de ensino e aprendizagem com o uso de imagens e se o repertório de imagens, usado pelos professores, contemplava a diversidade cultural, social e estética. A observação em campo e a aplicação de um novo questionário, no entanto, colocaram-me diante das respostas.

Quanto às diferentes perspectivas de uso, identifiquei que todas elas são promotoras de leitura, mesmo quando o seu uso está vinculado ao tê-las como referência ou modelo para a produção artística. Entre as estratégias de leitura exercitadas pelos estudantes, a mais comum, encontrada em todo processo de observação e investigação, aproximava-se da “**descrição**” segundo os níveis de leitura/leitor sistematizados por Feldman (2009, apud Barbosa) e dos procedimentos para ensinar crítica de arte, desenvolvidos por Ott (2002), por meio do método denominado de “ImageWatching”, no qual uma das ações é “**descrevendo**”.

Os dois procedimentos no ato de ler imagens remetem o leitor a perceber/identificar, nas imagens, os elementos formais e o conteúdo visual, próprios do ato de descrever/citar. Inclusive os autores dessas metodologias são citados, entre outros, pelas professoras investigadas, como referência teórica para as suas práticas pedagógicas. Mesmo assim, os demais procedimentos, como a “análise”, “interpretação” e “julgamento” (Feldman,

2009), e as ações “analisando”, “interpretando”, “fundamentando” e “revelando” (Ott, 2002) não são experimentados, sistematicamente, pelos estudantes.

Dessa forma, a leitura e a formação do leitor tornam-se muito frágeis, pois exigem um olhar mais atento dos professores e encaminhamentos provocadores da ação crítica do estudante sobre as imagens, para que a leitura não se formalize apenas no nível elementar de identificar, nomear, descrever ou representar aspectos ou elementos percebidos visualmente, mas que objetive a ação reflexiva dos estudantes como leitores de imagens dos mais diversos contextos. Assim poderão fazer articulações entre os conteúdos das imagens (formais, conceituais, culturais, políticos, estéticos, entre outros) com a sua própria existência e serão capazes de estabelecer conexões intertextuais, quer dizer, fazer conexões entre diferentes textos imagéticos ou desses com textos de outras tipologias.

O que explicitarei acima é resultado da minha análise diante do que pude constatar na observação dos encaminhamentos didáticos, dos procedimentos e das produções imagéticas dos estudantes. Contudo, não posso deixar de afirmar que todas as práticas desenvolvidas pelas professoras investigadas são resultantes de um grande esforço, de comprometimento com a educação pública, de otimização dos recursos didáticos disponíveis, de um bom nível de relação interpessoal com os estudantes, enfim, de fazerem um trabalho que revela resultados significativos de aprendizagens, de satisfação e de envolvimento dos estudantes.

Pelo tempo que tenho de prática docente e de atuação em diferentes redes de ensino, identifico que a formação do leitor crítico e reflexivo é uma responsabilidade de todos os docentes, de todos os componentes curriculares, de todas as etapas e modalidades de ensino e que é uma conquista que se dá ao longo da trajetória escolar. Porém, concluo que a temática dos usos das imagens e dos seus encaminhamentos de leitura é indicadora da necessidade de mais pesquisas e da urgência da sua incorporação como objeto de estudo na formação dos professores de Artes Visuais da RMER. O investimento no atendimento a essa demanda, objetivando a ampliação do nível de sujeitos leitores, promoverá

- reflexões sobre sua condição existencial ou social;
- reflexões sobre valores culturais ou estéticos que podem ser confrontados;
- reflexões sobre aspectos filosóficos, políticos, estéticos, entre outros;
- conexões com outros tipos de texto, ampliando os seus significados;
- apropriação de imagens objetivando intervir sobre elas criticamente;
- julgamentos, a partir de posicionamentos e reflexões argumentativas de valores pessoais e/ou sociais, entre outras possibilidades de reflexão.

Quanto à análise dos dados quantitativos em termos percentuais, é expressivo o número de professores que ministram aulas de Arte e não têm a habilitação específica para o desempenho da docência. Outras pesquisas, portanto, seriam oportunas para investigar esse contingente de professores, já que esses dados, que deveriam gerar inquietação para a própria instituição (RMER), não entraram no âmbito desta pesquisa. Como será que os professores que não têm habilitação estão exercendo a sua prática pedagógica em Arte? Que Direitos de Aprendizagem eles podem garantir se não estão no contingente de professores com formação inicial no componente curricular Arte e não participam das formações continuadas em serviço?

Pois bem, como já explicitiei anteriormente, os professores elencados na lista de frequência dos “Encontros Pedagógicos Mensais” são os que possuem habilitação específica em Arte e que foram os sujeitos de interesse desta pesquisa, correspondendo a 49,35% do total de professores lotados na instituição. Esses dados nos fazem supor que o percentual de 50,65% dos professores de Arte que não estão em regência deve corresponder ao mesmo percentual de professores não habilitados que estão ministrando aulas de Arte. A pesquisa evidencia, com relação ao perfil dos professores, que, do total investigado, 82,35% têm especialização e, desses, 23% têm mestrado e apenas 11,76% do total não têm pós-graduação. Isso demonstra um elevado nível de formação desses profissionais.

As escolas, lócus da pesquisa, apresentam aspectos em comum com relação aos contextos (social, econômico, cultural) em que estão instaladas bem como equivalentes condições de trabalho, embora as escolas de Tempo Integral possuam uma estrutura e dinâmica de trabalho mais favoráveis para o desempenho pedagógico do professor. O fato de cada componente curricular ter um ambiente específico para as aulas torna-se um aspecto bastante facilitador e promotor de maiores possibilidades de encaminhamentos didáticos, otimizando a organização da professora em um espaço mais apropriado.

Em relação às imagens produzidas pelos estudantes, identifiquei que há, em algumas, ênfase no formalismo, como demonstram as produções compostas por formas, cores, texturas; em outras, há ênfase na subjetividade representando sentimentos, sensações, suposições. Os resultados gráficos, pictóricos e expressivos revelam os referenciais estéticos conhecidos, até então, pelos estudantes. Porém, quanto à finalidade do uso didático das imagens, o estudante é colocado como receptor e também como produtor. Enquanto receptor, defronta-se com imagens produzidas por outras pessoas (artistas, entre outros) em variados meios, modalidades, de diferentes estéticas e culturas ou com imagens do ambiente circundante. Já o estudante, enquanto produtor age diante das proposições das professoras

para realizar a produção imagética em diferentes meios, modalidades, referências estéticas e culturais, entre outras. Essas produções – textos visuais – passam a ser lidas pelas professoras e por outras pessoas, já que as produções são colocadas em exposição no próprio ambiente escolar. Esse fato é revelador de que as professoras valorizam as produções dos estudantes, investem na sua autoestima e alimentam o circuito de leitura imagética no cotidiano das escolas.

Reconheço, para finalizar, que, ao apresentar dados indicativos para a validação desta pesquisa, apresento também dados que indicam a necessidade de investimentos, seja no campo dos recursos materiais e teóricos, como humanos. É lamentável que muitos dos recursos financeiros, advindos do dinheiro público, que poderiam estar bem mais a favor da melhoria da qualidade do ensino, favorecendo o trabalho do professor e o interesse dos estudantes em aprender, não são mantidos em condições permanentes de uso. Para concluir, posso afirmar que os dados desta pesquisa, nos aspectos quantitativos e qualitativos, indicam demandas para várias outras pesquisas, tanto no contexto interno da instituição quanto da academia.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. In: FREIRE, Jaísa Farias de Souza. **(Medi)ação e fundamentos teórico-metodológicos na leitura de imagens em espaços expositivos da cidade do Recife**. Monografia – Programa de Pós-Graduação em Arte/Educação. Recife: UNICAP, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino de arte**. 7ª ed.rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.
- _____. (Org.). **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Leticia Rameh. **Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana**. Recife: Liceu, 2010.
- BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de História**. São Paulo: Mestrado em Educação, USP, 2007.
- BERGER, Jonh. In CAMPOS, Ricardo. **Introdução à cultura visual. Abordagens e metodologias em Ciências Sociais**. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.
- BOSI, Alfredo. **A fenomenologia do olhar**. In Adauto Novaes (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Presidência da República Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- _____. Presidência da República Casa Civil. **Lei Nº 11.645.de 10 de março de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/3/2008, Página 1.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **Imagens narradas: educação e vida em duas (e mais) ficções**. ANPAP, 2012. Artigo disponível em: anpapwww.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/Rita_bredariolli.pdf. Acesso em 20/07/2013.
- CAMPOS, Ricardo. **Introdução à cultura visual. Abordagens e metodologias em Ciências Sociais**. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.
- CLIFFORD, James. **Colecionando Arte e Cultura**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico, 23 (Cidade), Rio de Janeiro: IPHAN, 1994.

FERREIRA, Líbna Naftali Lucena. **Imagens da arte: a cidade de Sumé/PB e o ensino das artes visuais**. Dissertação - Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais. João Pessoa: UFPE/UFPB, 2013.

FRANS, Terezinha Sueli. Arte, imagem e mediação cultural. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel. (Org.) **Artes Visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

FREIRE, Jaísa Farias de Souza. **(Medi)ação e fundamentos teórico-metodológicos na leitura de imagens em espaços expositivos da cidade do Recife**. Monografia – Programa de Pós-Graduação em Arte/Educação. Recife: UNICAP, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. In: REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. **Leitura de textos visuais na escola**. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes Visuais leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. **Da magia a sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte**, 2006. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/198/195> Acesso em 26/12/2013.

GUERRA, Joaquim Pessôa. In: RECIFE, Secretaria de Educação Esporte e Lazer. **Política de ensino da rede municipal do Recife: Subsídios para atualização da organização curricular**. / Elia de Fátima Lopes Maçaíra (Org.); Kátia Marcelina de Souza (Org.); Márcia Maria Del Guerra (Org.). – Recife: Secretaria de Educação Esporte e Lazer, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual – proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORA, Abelardo. In: BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana**. Recife: Liceu, 2010.

JOLY, Martine. In: CAMPOS, Ricardo. **Introdução à Cultura Visual: Abordagens e metodologias em Ciências Sociais**. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. In: FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

LOSADA, Terezinha. **A interpretação da imagem: subsídios para o ensino da arte**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Culturas das imagens e os desafios dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do estado da Paraíba – Artes**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes Visuais leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

OTT, Robert Willian. **Ensinando crítica nos museus**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-Educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.

PARSONS, Michel. In: ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.

PENNA. Maura, ALVES, Erinaldo. **Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte**. In: PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA – PPGE, 2001.

PEREIRA, Valdezia. **Imagem, comunicação e poder**. Revista Científica da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: UNISUL, 2008. Disponível em <http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos/artigovaldeziapereira.PDF> (Acesso em setembro de 2015).

PILLAR, Analice D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. **Leitura de textos visuais na escola**. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). Artes Visuais leitura de imagens e escola. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação e Cultura. **Tecendo a proposta pedagógica – Arte**. V. III. Recife, 1996.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife – construindo competências versão preliminar**. Recife, 2002.

_____. Secretaria de Educação Esporte e Lazer. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife: Subsídios para atualização da organização curricular**. / Elia de Fátima Lopes

Maçaíra (Org.); Kátia Marcelina de Souza (Org.); Márcia Maria Del Guerra (Org.). – Recife: Secretaria de Educação Esporte e Lazer, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano.** / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaíra. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

ROBALINHO, Guilherme. In: BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana.** Recife: Liceu, 2010.

ROSA, Ester Calland. In: SILVA, Maria Regina Batista & AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. (Org.). **Arte e mitologia na obra de Francisco Brennand: Arte-educação como mediação.** Recife: AAACFB, 2009.

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

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____; NOTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2013.

SANTANA, Jair Gomes de. **Instrução Pública e a Experiência Pedagógica de Professores no Início do Século XX.** In: RECIFE, Secretaria de Educação Esporte e Lazer. Política de ensino da Rede Municipal do Recife: Subsídios para atualização da organização curricular. / Elia de Fátima Lopes Maçaíra (Org.); Kátia Marcelina de Souza (Org.); Márcia Maria Del Guerra (Org.). – Recife: Secretaria de Educação Esporte e Lazer, 2012.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> (acesso em 26/12/13).

SAVIANE, Demerval. In: FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Maria Regina Batista & AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. (Org.). **Arte e mitologia na obra de Francisco Brennand: Arte-educação como mediação.** Recife: AAACFB, 2009.

VON SIMSON, Olga R. M. ; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata S. In: FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. **Da magia a sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte,** 2006. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/198/195> (acesso em 26/12/13).

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES VISUAIS UFPE/UFPB**



COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO I

**PÚBLICO ALVO: PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RECIFE**

Nome: _____

Formação (graduação / pós-graduação): _____

Unidade(s) de Ensino, RPA e etapa(s) ou modalidade(s) de ensino que atua como Professor de Artes Visuais:

Tempo de docência em Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino do Recife: _____

Participa, regularmente, dos encontros de formação continuada desta rede de ensino?

Trabalhar com a leitura de imagens faz parte dos encaminhamentos pedagógicos adotados por esta rede de ensino?

Trabalha, na sua prática pedagógica, a leitura de imagens com os estudantes desta rede de ensino?

Agradeço pela sua participação.

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES VISUAIS UFPE/UFPB**



COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO II

PÚBLICO ALVO: PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Queridas parceiras, objetivando coletar mais dados sobre o uso de imagens nas aulas de Artes Visuais em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, espero contar com a participação de vocês, mais uma vez, **respondendo, da forma mais detalhada possível, as seguintes perguntas:**

- 1 - Qual a unidade(s) de Ensino e RPA que atua como Professor de Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino do Recife?
- 2 - Considerando que a imagem é o objeto de estudo das Artes Visuais, **como você a utiliza em suas aulas? Com que objetivos?**
- 3 - **Com que critérios você escolhe as imagens** a serem usadas nas suas aulas?
- 4 - De acordo com a diferença de faixa etária, entre os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, **você adota tipos diferentes de imagens? Quais? Por quê?**
- 5 - Você se apóia em algum **referencial teórico ou conceitual para deflagrar o processo de ensinar e de aprender com o uso de imagens?**

APÊNDICE C

COLETA DE DADOS – PESQUISA QUANTITATIVA – QUADRO 1

PÚBLICO ALVO: PROFESSORES DE ARTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Nº	PROFESSOR/A	FORMAÇÃO		UNIDADE DE ENSINO	RPA	ETAP/MODALIDADE DE ENSINO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA RMER	PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES	USO DE IMAGEM COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO NA RMER	TRABALHA COM LEITURA DE IMAGEM
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO							
1	A	Licenciatura em Desenho e Plástica	Especialização em Formação de Educadores	E M Alexandre Muniz	3	Anos Finais	8 anos	Sim	Sim	Sim
2	B	Lic. Ed. Artística – Artes Visuais	Especialização em Ensino de Arte - UFPE	E M Jonatas Braga	2	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
3	C	Licenciatura em Artes Visuais	Especialização em Arte/Educação - UNICAP	E M Divino Espírito Santo	4	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
4	D	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Arte/Educação - UNICAP	E M João XXIII	4	Anos Finais	2 anos e 6 meses	Sim	Sim	Sim
				E M Luis Vaz de Camões	6					
5	F	Licenciatura Plena em Desenho e Artes Plásticas	Especialização em Arte/Educação - UNICAP	E M Paulo VI	2	Anos Finais	23 anos	Sim	Sim	Sim
						EJAI				
6	G	Licenciatura em Música	Mestrado em Administração	E.M. Cícero Franklin Cordeiro	6	Anos Finais	1 ano	Sim	Sim	Sim
						EJAI				
7	H	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	História e Cultura Afro-brasileira/ Psicopedagogia (incompleto)	E M Reitor João Alfredo	1	Anos Finais	19 anos	Sim	Sim	Sim
8	I	Licenciatura em Música	Especialização em Psicopedagogia	E M Reitor João Alfredo	1	Anos Finais	1 mês	Sim	Sim	Sim
						EJAI				
9	J	Arte	Especialização em História da Arte	E M Maria Sampaio de Lucena	6	Não resp.	meses	Sim	Não resp.	Ainda não
10	K	Arte/Educação – Artes Cênicas	Comunicação Social	E M São Cristovão	3	Anos Finais	2 anos	Sim	Sim	Sim
11	L	Licenciatura Plena em Artes Cênicas	Especialização em Ensino de Arte	E M Mário Melo	2	Anos Finais	27 anos e 6 meses	Sim	Sim	Sim
						EJAI				
12	M	Licenciatura Plena em Desenho	Aperfeiçoamento em Desenho	E M Prof. Nilo Pereira	3	Anos Finais	22 anos e 5 meses	Sim	Sim	Sim

13	N	Licenciatura em Desenho e Plástica	Especialização em Formação de Educadores	E M Dom Bosco	5	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
14	O	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	Especialização em Psicopedagogia	E M Octavio de Meira Lins	3	Anos Finais EJAI	22 anos	Sim	Sim	Sim
15	P	Educação Artística – Artes Plásticas	Não respondeu	E M Oswaldo Lima Filho	6	Anos Finais	2 meses	Sim	Sim	Sim
16	Q	Educação Artística – Artes Plásticas	Comunicação em Educação - FAFIRE	E M Karla Patrícia	6	Anos Finais	19 anos e 4 meses	Sim	Sim	Sim
17	R	Educação Artística – Artes Plásticas	Não respondeu	E M de Tejiopó	5	Anos Finais	2 anos e 6 meses	Sim	Sim	Sim
18	S	Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Artes Visuais: cultura e criação	E M Prof. Antônio de Brito Alves	5	Anos Finais	4 meses	Sim	Sim	Sim,
19	T	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Mestrado em Literatura	E M Luiz Vaz de Camões	6	Anos Finais	3 anos e meio	Sim	Sim	Sim
20	U	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	Especialização em Ensino de Arte e Mestrado em Educação	E M da Iputinga	4	EJAI	25 anos	Sim	Sim	Sim
21	V	Licenciatura em Educação Artística – Artes Cênicas	Não respondeu	E M Poeta Joaquim Cardozo	3	Anos Finais	Não respondeu	Sim	Sim	Sim
22	X	Licenciatura em Artes Plásticas	Mestrado em Artes Visuais	E M Paulo VI	2	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
23	Z	Licenciatura em Artes Plásticas	Mestrado em Artes Visuais	E M Padre Antônio Henrique	1	Anos Finais	3 anos	Sim	Sim	Sim
				E M João XXIII	4					

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados entre os meses de agosto e setembro de 2014 nos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM) por meio da aplicação do questionário 1. Na lista de frequência dos EPM's constam nomes de 38 professores.³⁰

Na lista de lotação dos professores de Arte do GOM (Grupo Ocupacional do Magistério) constam 73 nomes de professores.³¹

³⁰ Dados informados pela Secretara Executiva de Gestão Pedagógica - Divisão de Anos Finais.

³¹ Dados informados pela Secretaria Executiva de Gestão da Rede - Divisão de Desenvolvimento e Acompanhamento

APÊNDICE D

COLETA DE DADOS – PESQUISA QUANTITATIVA – QUADRO 2 PÚBLICO ALVO: PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DA RMER

Nº	PROFESSOR/A	CARGA HORÁRIA	RPA	MODALIDADE DE ENSINO	TEMPO DE DOCÊNCIA
1	A	CH – 100 h/a	RPA 3	Anos Finais	8 anos
2	B	CH – 60 h/a	RPA 2	Anos Finais	3 anos
3	C	CH – 270 h/a	RPA 4	Anos Finais	3 anos
4	D	CH – 165 h/a	RPA 4 RPA 6	Anos Finais	2 anos e 6 meses
5	E	CH – 270 h/a	RPA 2	Anos Finais	23 anos
7	G	CH – 110 h/a	RPA 1	Anos Finais	19 anos
12	L	CH – 270 h/a	RPA 3	Anos Finais	22 anos e 5 meses
13	M	CH – 160 h/a	RPA 5	Anos Finais	3 anos
14	N	CH – 270 h/a	RPA 3	Anos Finais EJAI	22 anos
15	O	CH – não informou	RPA 6	Anos Finais	2 meses
16	P	CH – 180 h/a	RPA 6	Anos Finais	19 anos e 4 meses
17	Q	CH – 115 h/a	RPA 5	Anos Finais	2 anos e 6 meses
18	R	CH – 150 h/a	RPA 5	Anos Finais	4 meses
19	S	CH – 180 h/a	RPA 6	Anos Finais	3 anos e meio
20	T	CH – 30 h/a	RPA 4	EJAI	25 anos
22	V	CH – 190 h/a	RPA 2	Anos Finais	3 anos
23	X	CH – 200 h/a	RPA 1	Anos Finais	3 anos

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados entre os meses de agosto e setembro de 2014 nos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM) por meio da aplicação do questionário 1 – síntese do quadro anterior.

Observação:

- As letras substituem os nomes dos professores.
- EJAI – Educação de Jovens Adultos e Idosos.

ANEXOS

Anexo 1 – Capa da Proposta Pedagógica de 1996 – Caderno de Arte.



Anexo 2 – Fragmento da Proposta Pedagógica de 1996 – Orientações metodológica para o ensino de Arte.



O objeto de estudo, escolhido pelo professor, alunos ou todos juntos, deverá suscitar desejos de descobertas que, em situações pedagógicas, criadas pelo educador, levem os educandos a desvelar e ampliar seu repertório cultural e expressivo.

O deflagrador desse processo poderá ser, dentre tantos:

- uma obra de arte: plástica, cênica, musical, literária;

Anexo 3 – Fragmento da Proposta Pedagógica de 1996 – Orientações metodológica para o ensino de Arte.

- a paisagem natural: a árvore do pátio, o mar do litoral distante, um animal;
- uma situação real (vivida ou observada);
- a comunicação de massa: programa de TV e rádio, artigos de jornais, revistas;
- um evento cultural: feira, circo, festas - onde os componentes sejam observados, analisados e expressos;
- um fenômeno psicológico: alegria, tristeza, amor;
- materiais expressivos: sucata, tintas, argila, massas de modelar, instrumentos sonoros, roupas, bijuterias, máscaras, caixas;
- elementos compositivos das linguagens artísticas: linha, cor, ritmo, gesto, textura, som, espaço, luz...

O importante, ao se selecionar o estímulo para o trabalho expressivo, é que ele reflita tanto os interesses e necessidades dos alunos, quanto os objetivos educacionais que precisam ser atingidos. Constatam-se que, através do *sentir*, articulam-se e complementam-se a emoção e a razão, pois o sentir é, ao mesmo tempo, emocional e intelectual. É através da exploração consciente dos sentidos que se dá o refinamento das percepções, as quais, embora se desenvolvam naturalmente no exercício diário, muitas vezes tornam-se desconhecidas e despercebidas dos indivíduos, por não serem vivenciadas conscientemente, faltando-lhes, detalhar as aparências.

Detalhar as aparências significa interagir, através de todos os sentidos, com objetos, imagens, paisagens, sons, gestos, sabores..., para os percebermos integralmente e estarmos mais integrados ao mundo.

É através do exercício consciente e constante da sensibilidade que podemos explorar o concreto e torná-lo simbólico, e, nesse processo, dialeticamente, articulam-se a objetividade e a subjetividade, nascendo deste movimento a expressão. Assim, o educador vai percebendo o seu aluno, conhecendo-o. É um momento de interação recíproca entre aluno/objeto de conhecimento; aluno/aluno; aluno/professor.

Anexo 4 – Fragmento da Proposta Pedagógica de 1996 – Conteúdos propostos para a pré-escola, 1º e 2º graus e educação básica de jovens e adultos.

Artes Plásticas

Elementos constitutivos

1. Espaço: bidimensional e tridimensional

- dimensionalidade – horizontal/vertical/grande/pequeno
- verticalidade – alto/baixo
- horizontalidade – longo/curto/estrito/vasto
- perspectiva – longo/curto
- lateralidade – longo/estrito/direita/esquerda
- superficialidade – plena/irregular/lisa/porosa
- volumetria – espesso/delgado

2. Linha

- quanto à forma
- quanto ao traçado
- quanto à posição
- física
- gráfica

3. Forma

- geométrica
- não-geométrica
- volumétrica

4. Conceitos de cor-luz e cor-pigmento

- classificação
- misturas
- características
- absorção e reflexão da luz
- harmonias acromáticas e cromáticas
- psicologia das cores

Composição

1. Os elementos constitutivos no espaço

2. Tipos de composição

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| • concêntricas | • predominância horizontal |
| • excêntricas | • em diagonal |
| • abertas | • radial |
| • fechadas | • triangular |
| • predominância vertical | • circular |
| | • sinuosa |

Anexo 5 – Fragmento da Proposta Pedagógica de 1996 – Conteúdos propostos para a pré-escola, 1º e 2º graus e educação básica de jovens e adultos (continuação).

Modalidades/Técnicas/Materiais

1. Desenho geométrico e artístico

- | | |
|----------------------------|-----------|
| • equipamento e utilização | • lápis |
| • grafite | • papéis |
| • carvão | • cartões |
| • hidrocor | • tecidos |
| • cera | • telas |
| • nanquim | • madeira |
| • pincel | • pedras |

2. Pintura

- | | |
|-------------------|--------------------|
| • aguada | • tecidos |
| • aquarela | • papéis e cartões |
| • têmpera | • telas |
| • pincéis | • madeira |
| • dedo | • objetos |
| • rolos de espuma | |

3. Técnicas diversas

- | | |
|--------------|------------|
| • colagem | • gravuras |
| • recorte | • carimbos |
| • dobraduras | • xerox |

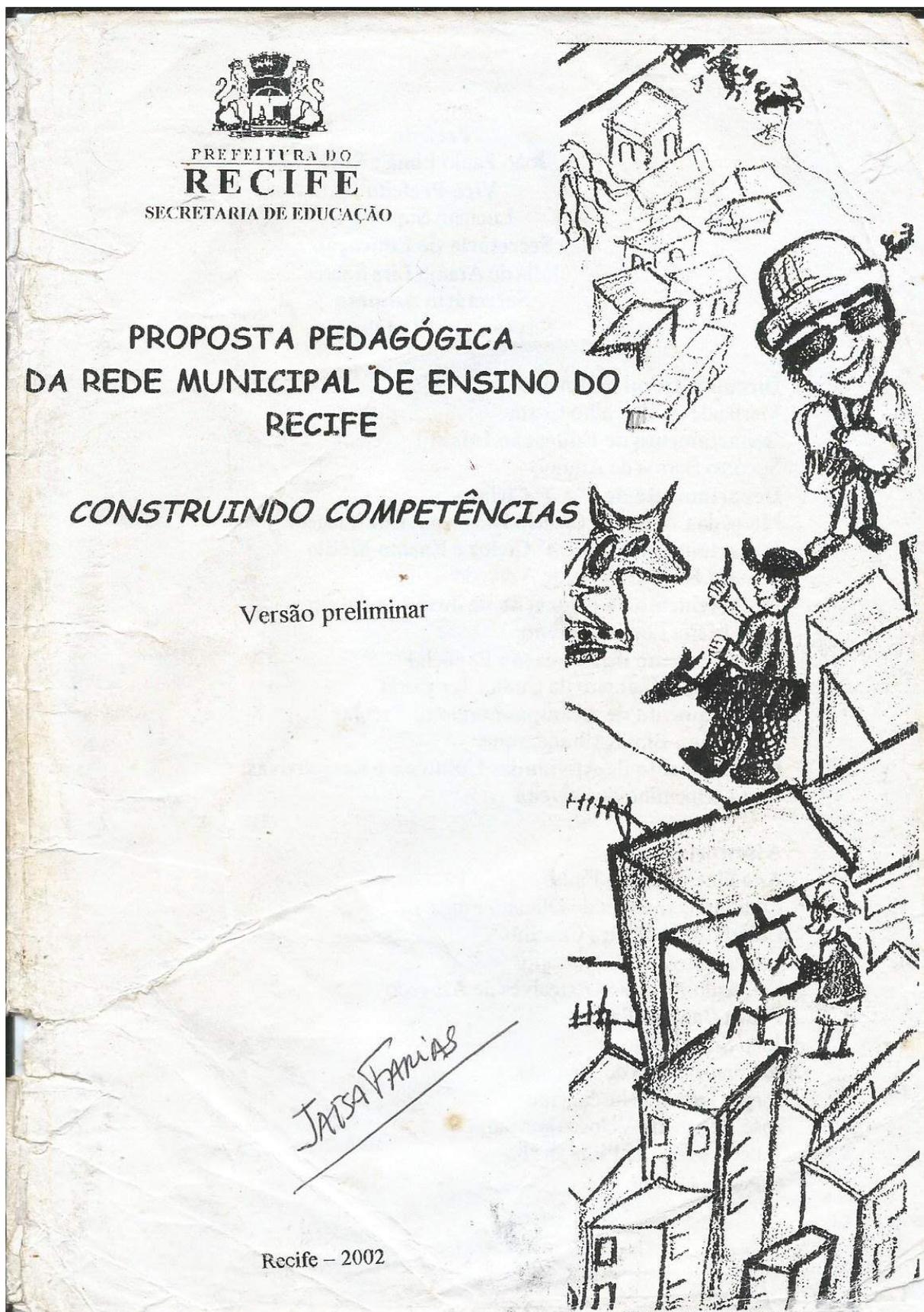
4. Escultura e modelagem

- | | |
|-----------------|-------------------|
| • pedra | • areia |
| • metal | • palha |
| • sucata | • arame |
| • plástico | • caules e folhas |
| • madeira | • maquetes |
| • argila | • papel marché |
| • papel e tinta | |

História da arte e estética

- 1. A produção artística na Pré-história e na Antigüidade**
- 2. A produção artística na Idade Média e Renascimento**
- 3. A produção artística na Idade Moderna**
- 4. A produção artística na Idade Contemporânea**

Anexo 6 – Capa da Proposta Pedagógica de 2002.



Anexo 7 – Componente Curricular Arte - Fundamentação Proposta Pedagógica de 2002.

16

	Adequação vocabular Ortografia Pontuação adequada Legibilidade Codificação do sistema alfabético	
--	--	--

Referência bibliográfica específica

ANTUNES, Irandé. *Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. Leitura, teoria e prática*, ano 6, n.10, p. 25-27, dez.1987.

Componente curricular: Arte

Fundamentação

Em nosso cotidiano, somos solicitados freqüentemente a interagir com imagens, cenas e sonoridades que compõem o universo da arte. Esse universo simbólico é rico, sobretudo por que é múltiplo, varia de cultura para cultura, tornando-se assim documento que conta um pouco ou muito da história da diversidade cultural da humanidade. Não é por acaso que as inscrições e traços gravados por nossos ancestrais nas paredes das cavernas tenham sido motivo de estudo ao longo da história – entendida como arte de outros tempos e de outras culturas as inscrições rupestres intrigaram, provocaram questões e continuam, até hoje, desafiando a inteligência e a sensibilidade das novas gerações de filósofos, cientistas, artistas e educadores.

Atualmente, a Arte também nos convida ao diálogo, a reflexão, ao questionamento do próprio caráter e sentido das obras e objetos de arte (um quadro, um filme, um poema, uma música, um *vídeo clip*, uma novela, uma fotografia, uma peça de teatro ou dança) por provocarem no leitor um processo analítico, que o leva

Anexo 8 – Componente Curricular Arte - Fundamentação (continuação) Proposta Pedagógica de 2002.

17

à transformação de sua visão de mundo e da própria arte em sua vida.

Benedito Nunes (1989) enfatiza que o artista de nosso tempo, como previa Hegel, filósofo alemão, tornou-se um tipo reflexivo. Desse modo, segundo o autor, o artista de nosso tempo:

[...] sente-se responsável pelo destino da Arte e assume este destino como risco de sua condição no mundo que vive. Essa consciência de responsabilidade, que se associa com o sentimento de risco, manifesta-se positiva ou negativamente, transformando-se para uns em tarefa social ou encargo político, e para outros em gesto de revolta e atitude de protesto. Estamos muito distantes do artista romântico, senhor de si e da Natureza, para quem a Arte era uma certeza incontestável. O artista do nosso tempo põe em discussão a própria Arte. Seu modo de produzir é polêmico: cria interrogando-se e interrogando a Arte, a qual deixou de ser para ele uma certeza evidente, guiando as suas relações com o mundo. Agora, a Arte é uma dúvida que o agita, uma interrogação que o angustia, um resultado a alcançar, algo problemático, que ele está empenhado em possuir e conquistar e não mais um objetivo conquistado e possuído (p.107/108).

Fundamentado nas idéias acima, podemos concluir que o artista de nosso tempo propõe um diálogo com o leitor a partir de uma situação-problema evidenciada através da criação. O leitor, ao interpretar a Arte, se apropria dela, recria a seu modo, participa; ele passa da romântica atitude de contemplação para uma atitude mais questionadora.

O caráter problematizador das criações artísticas de hoje provocam questões do tipo: Isto é Arte? Questão que pode ser compreendida como um dos princípios do ensino de Arte, pois seu principal papel é mediar as obras/objetos de arte e artefatos artísticos de nosso tempo e de outros tempos, assim como a estética do cotidiano que se traduz em diversas manifestações artísticas e culturais.

A proposta triangular é pensada como um sistema aberto de abordagem da Arte, seu ensino e sua história. Nela, três ações básicas do processo ensino e aprendizagem são articuladas: o ler, o fazer e o contextualizar, que se apresentam como relevante para

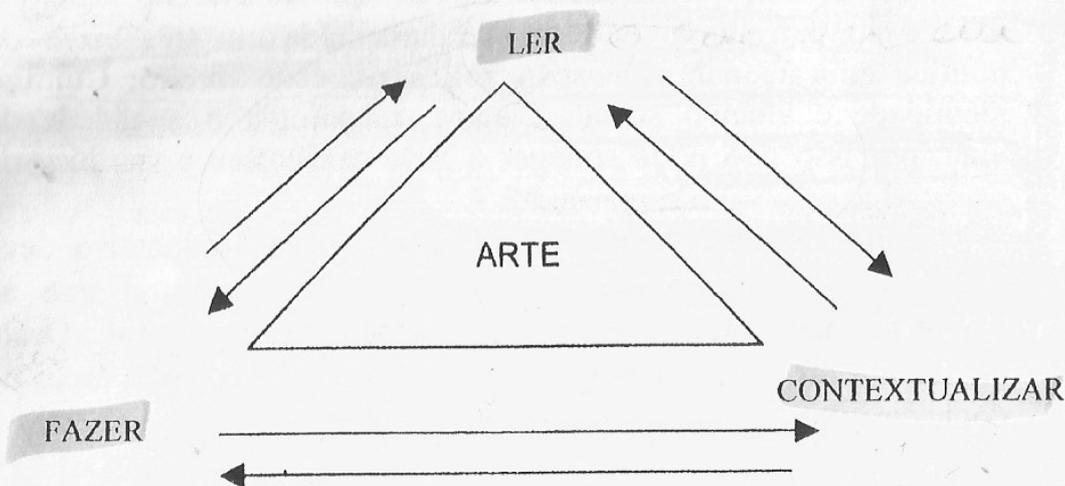
Anexo 9 – Componente Curricular Arte - Fundamentação (continuação) Proposta Pedagógica de 2002.

18

Educação Infantil; Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por compreender a Arte como construção histórico, social e cultural.

A proposta triangular foi sistematizada, no Brasil, por Ana Mae Barbosa nos anos 80/90; embora tenha sido gestada para as Artes Visuais, ela vem sendo discutida e reelaborada por arte-educadores das linguagens de Teatro, Dança e Música.

Esta abordagem busca articular conteúdos referentes às três ações do processo ensino e aprendizagem, aqui compreendidas como eixos: a leitura da Arte e de outras manifestações estéticas com o fazer artístico do aluno e a contextualização (histórica, geográfica, social, cultural, psicológica, antropológica, entre outras). A contextualização pode ser estabelecida pelo professor, de acordo com seus conhecimentos e pode, também, ser uma exigência da obra ou objeto de arte em estudo.



Sendo um sistema aberto, a proposta triangular não privilegia nenhuma das ações do processo ensino e aprendizagem, nem as hierarquiza, mas enfatiza as conexões e interseções existentes entre elas. Assim, cada professor a organizará a seu modo, pensando no contexto de seus alunos e nas necessidades de

Anexo 10 – Componente Curricular Arte - Fundamentação (continuação) e Considerações Metodológicas - Proposta Pedagógica de 2002.

19

aprendizagem dos mesmos em cada ciclo, objetivando que os alunos construam competências em Arte. Sugerimos que além das competências apresentadas neste documento, o professor elabore, a partir dos desafios de seu cotidiano, outras competências considerando a cultura estética e artística dos seus alunos.

A seguir, destacamos o que afirma Ana Mae Barbosa, em seu trabalho ainda não publicado *Integração do Currículo*:

O principal objetivo da Arte na escola é levar os indivíduos a se confrontarem com símbolos de realidade e experiências compartilhadas, o que é fundamental para a compreensão social e do mundo em que vivem. Expressão pessoal e interpretação pessoal não são construtos espontâneos, mas resultado da ativa negociação entre o indivíduo e a sociedade, capacidade e necessidade, liberdade e legalidade, particularidade e universidade (no prelo).

A proposta curricular em Arte da Rede Municipal do Recife está comprometida com a população escolar no acesso à Arte e ao patrimônio cultural, fundamentada em ^{dozes} três eixos da política educacional: Educação sob a ótica do direito; Cultura, identidade e vínculo social; Ciência, tecnologia e qualidade de vida, por isso não pode sonegar à Arte seu ensino e sua história para todos os níveis da escolaridade.

Partimos da compreensão que o processo educativo deve ser também um processo de enriquecimento cultural que se manifesta na interação e na inter-relação entre culturas. Desta maneira, a proposta é de ampliação e articulação entre as áreas de conhecimento em um processo interdisciplinar.

Considerações metodológicas

Compreende-se que o objeto de estudo, investigação e leitura da Arte são as obras/objetos de arte e as manifestações artísticas e culturais nas diferentes linguagens e contextos.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), o professor é um mediador entre o universo da arte e o aluno. Dessa forma, torna-se incumbência do professor planejar as situações e

Anexo 11 – Componente Curricular Arte - Considerações Metodológicas (continuação) e Competências - Proposta Pedagógica de 2002.

20

promover encontros com artistas e/ou com a arte que sejam provocadores, instigantes e significativos. Para tal, algumas atitudes são consideradas relevantes, tais como:

Escolher cuidadosamente as obras, levando em consideração o conteúdo dos aprendizes e o conteúdo curricular, tendo clareza do foco que será abordado. É preciso cuidar da apresentação das obras, com boas reproduções (...); desafiar leituras com a mesma profundidade para os trabalhos de artistas e dos aprendizes; promover o acesso a artistas vivos, contemporâneos, brasileiros, não só pintores, como também escultores, gravadores, músicos, compositores, bailarinos, atores; estar consciente de que nem sempre a leitura da obra precisa gerar trabalhos que a focalizam - ela pode ampliar referências para outros trabalhos num sentido mais amplo; promover visitas aos museus e galerias, teatros, salas de concerto - [...] atividades especialmente provocantes, quando o caráter de passeio ou visita é transformado em expedição - artística, exploratória, científica - planejada anteriormente com os alunos; um livro, uma história, um conto bem contado, um vídeo, uma montagem de exposição com boa curadoria, um catálogo ou programas de espetáculos podem ser também mediadores instigantes; e não se pode esquecer das esculturas nas praças, os murais nos bancos e os grupos de teatro amador (p.141).

A partir de uma postura pedagógica inclusiva, chama-se a atenção para a importância dessa mediação com alunos com necessidades educacionais especiais, para os quais poderemos pensar em formas diferenciadas de contato com a Arte. Precisamos vivenciar e descobrir outras e novas estratégias, pois o processo de inclusão na nossa rede de ensino tem se ampliado pela legitimação do direito de acesso a todos, tornando-se mais um desafio e objeto de estudo no nosso ensinar.

Competências

- ⇒ • Expressar idéias e sentimentos ao interagir com obras/objetos de arte e manifestações artístico-culturais.

Anexo 12 – MATRIZ CURRICULAR - ARTES VISUAIS - 6º ANO – Política de Ensino da RMER (2015).

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	BIMESTRES			
				1º	2º	3º	4º
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> Saber ler e analisar criticamente imagens de diversas modalidades, tempos históricos, gêneros, etnias e culturas, entre outras, expondo suas ideias, pensamentos, sensações, percepções e/ou sentimentos, ao interagir com elas, dentro e fora da escola em variados espaços expositivos e culturais de Recife e região metropolitana; Ter ampliados seus fazeres acessando aos diferentes modos, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais); Ter valorizadas e respeitadas suas produções visuais, no contexto escolar independente de suas características estéticas, corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais; Saber pesquisar, analisar e reconhecer o contexto das produções imagéticas, nas mais diversas modalidades, meios, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais), períodos, etnias e culturas, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a partir dos contextos em estudo, diferentes estéticas e formas de representações figurativas (naturalista, e/ou estilizada, e/ou esquemáticas) e/ou abstratas (geométricas, e/ou orgânicas); Reconhecer os modos como os diferentes elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, textura, cor, planos, volume, entre outros) são explorados nas imagens, relacionadas ao conteúdo em estudo, em diálogo com várias estéticas, culturas e/ou tempos históricos e articulá-los em suas produções; Produzir trabalhos artísticos, explorando a sua poética, através de uma e/ou várias modalidades, técnica, recursos e materiais a partir do diálogo com o conteúdo em estudo e com produções da contemporaneidade; Saber utilizar os ambientes, os recursos e materiais de produção e de pesquisa de forma autônoma e coerente. Conhecer aspectos contextuais (sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, políticos, econômicos, estéticos, formais, dentre outros) da produção imagética de diferentes tempos, meios, estéticas, culturas, produtores, estabelecendo reflexões críticas e relações com produções da contemporaneidade; Reconhecer a produção imagética de povos Indígenas, de diferentes etnias, como produtora de discursos de uma cultura que deve ser valorizada como parte fundante da identidade do povo brasileiro. 	Arte Rupestre – regional, nacional e/ou global em diálogo com a antiguidade e contemporaneidade (afrescos e/ou murais e/ou grafites, entre outras).				
			Arte dos povos indígenas – local, e/ou regional e/ou global e o seu diálogo com a contemporaneidade (tatuagem e/ou Body Art, entre outras).				
			Gravura – local e/ou nacional e/ou global em diferentes técnicas e estéticas e de gravuristas contemporâneos da cena pernambucana.				
			Figura Humana - Retrato e Autorretrato em diferentes tempos históricos e estéticas (antiguidade, modernidade e contemporaneidade).				

Anexo 12 – MATRIZ CURRICULAR - ARTES VISUAIS - 7º ANO – Política de Ensino da RMER (2015).

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	BIMESTRES			
				1º	2º	3º	4º
LER – FAZER - CONTEXTUALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> Saber ler e analisar criticamente imagens de diversas modalidades, tempos históricos, gêneros, etnias e culturas, entre outras, expondo suas ideias, pensamentos, sensações, percepções e/ou sentimentos, ao interagir com elas, dentro e fora da escola em variados espaços expositivos e culturais de Recife e região metropolitana; Ter ampliados seus fazeres acessando aos diferentes modos, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais); Ter valorizadas e respeitadas suas produções visuais, no contexto escolar independente de suas características estéticas, corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais; Saber pesquisar, analisar e reconhecer o contexto das produções imagéticas, nas mais diversas modalidades, meios, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais), períodos, etnias e culturas, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a partir dos contextos em estudo, diferentes estéticas e formas de representações figurativas e/ou abstratas (geométricas,e/ou orgânicas); Reconhecer os modos como os diferentes elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, textura, cor, planos, volume, profundidade, simetria, entre outros) são explorados nas imagens, relacionadas ao conteúdo em estudo, em diálogo com várias estéticas, culturas e/ou tempos históricos; Diferenciar por meio de leitura de imagens, os diverso estilos de construções arquitetônicas e tipos de moradia; Produzir trabalhos artísticos, explorando a sua poética, através de uma e/ou várias modalidades, técnica, recursos e materiais a partir do diálogo com o conteúdo em estudo e com produções da contemporaneidade; Construir produções artísticas explorando os elementos da linguagem visual, a partir do diálogo com o conteúdo em estudo, diversas temáticas e com produções das mais variadas estéticas e culturas; Saber utilizar os ambientes, os recursos e materiais de produção e de pesquisa de forma autônoma e coerente; Conhecer aspectos conceituais e contextuais (sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, políticos, econômicos, estéticos, formais, dentre outros) da produção imagética de diferentes tempos, meios, estéticas, culturas, estabelecendo reflexões, críticas e relações com produções da contemporaneidade; Pesquisar e compreender os conceitos de: patrimônio, patrimônio material, patrimônio público e privado, patrimônio histórico e cultural. 	<p>Arte da Idade Média – Bizantino, Românico e Gótico em diálogo com a contemporaneidade (Marianne Peretti e/ou Suely Cisneiros e/ou Gaudi, entre outros).</p>				
			<p>Arte Africana e Arte Afro-brasileira – da tradição à contemporaneidade (Tainá Herrera e/ou El Anatsui, entre outros/as).</p>				
			<p>Arquitetura: local, nacional e global – diferentes formas de habitar em diferentes tempos históricos, estéticas e culturas (oca, maloca, casa, palafita, edifício, castelo, entre outros).</p>				
			<p>Paisagem em diferentes estéticas, culturas, tempos históricos (antiguidade, modernidade e contemporaneidade) e modalidades (pintura, e/ou escultura, e/ou fotografia, e/ou Land Art, entre outras).</p>				

Anexo 13 – MATRIZ CURRICULAR - ARTES VISUAIS - 8º ANO – Política de Ensino da RMER (2015).

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	BIMESTRES			
				1º	2º	3º	4º
LER – FAZER - CONTEXTUALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> Saber ler e analisar criticamente imagens de diversas modalidades, tempos históricos, gêneros, etnias e culturas, entre outras, expondo suas ideias, pensamentos, sensações, percepções e/ou sentimentos, ao interagir com elas, dentro e fora da escola em variados espaços expositivos e culturais de Recife e região metropolitana; Ter ampliados seus fazeres acessando aos diferentes modos, técnicas, materiais e ferramentas (tradicional e digitais); Ter valorizadas e respeitadas suas produções visuais, no contexto escolar independente de suas características estéticas, corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais; Saber pesquisar, analisar e reconhecer o contexto das produções imagéticas, nas mais diversas modalidades, meios, técnicas, materiais e ferramentas (tradicional e digitais), períodos, etnias e culturas, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a partir dos contextos em estudo, diferentes estéticas e formas de representações figurativas (naturalista, e/ou estilizada, e/ou esquemáticas) e/ou abstratas (geométricas,e/ou orgânicas); Reconhecer os modos como os diferentes elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, textura, cor, planos, volume, profundidade, simetria, entre outros) são explorados nas imagens, relacionadas ao conteúdo em estudo, em diálogo com várias estéticas, culturas e/ou tempos históricos; Produzir trabalhos artísticos, explorando a sua poética, através de uma e/ou várias modalidades, técnica, recursos e materiais a partir do diálogo com o conteúdo em estudo e com produções da contemporaneidade; Construir produções artísticas explorando os elementos da linguagem visual, a partir do diálogo com o conteúdo em estudo, diversas temáticas e com produções das mais variadas estéticas e culturas; Saber utilizar os ambientes, os recursos e materiais de produção e de pesquisa de forma autônoma e coerente; Conhecer aspectos contextuais (sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, políticos, econômicos, estéticos, formais, dentre outros) da produção imagética de diferentes tempos, meios, estéticas, culturas, estabelecendo reflexões críticas e relações com produções da contemporaneidade; Pesquisar e compreender conceitos relativos aos conteúdos em estudo e/ou produções e/ou produtores de imagens de diferentes modalidades, gêneros, técnicas, tempos históricos, estéticas, culturas, entre outros aspectos; Estabelecer relações entre as temáticas, técnicas, suportes, entre outros aspectos, destacados nas produções fotográficas em estudo. 	Arte da Idade Moderna – do Renascimento ao Realismo em diálogo com a contemporaneidade (Hiperrealismo).				
			Arte Pré-colombiana e Pré-cabralina – diálogos entre a tradição e a contemporaneidade (Fernando Botero, e/ou Federico Uribe e/ou Mestre Cardoso e/ou Inês Cardoso e/ou povos Kadiwéu e/ou povos Karajá, entre outros).				
			Fotografia: local, nacional e global em diferentes técnicas e suportes (digital/analgica, PB/color) e estéticas (Man Ray e/ou Tadeu Lubambo e/ou Xirumba e/ou Cindy Sherman e/ou Vick Muniz e/ou Sebastião Salgado, entre outros).				
			Natureza Morta em diferentes modalidades, estéticas, culturas, tempos históricos (antiguidade, modernidade e contemporaneidade).				

Anexo 14 – MATRIZ CURRICULAR - ARTES VISUAIS - 9º ANO – Política de Ensino da RMER (2015).

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	BIMESTRES			
				1º	2º	3º	4º
LER – FAZER - CONTEXTUALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> Saber ler e analisar criticamente imagens de diversas modalidades, tempos históricos, gêneros, etnias e culturas, entre outras, expondo suas ideias, pensamentos, sensações, percepções e/ou sentimentos, ao interagir com elas, dentro e fora da escola em variados espaços expositivos e culturais de Recife e região metropolitana; Ter ampliados seus fazeres acessando aos diferentes modos, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais); Ter valorizadas e respeitadas suas produções visuais, no contexto escolar independente de suas características estéticas, corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais; Saber pesquisar, analisar e reconhecer o contexto das produções imagéticas, nas mais diversas modalidades, meios, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais), períodos, etnias e culturas, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer em produção imagética, sobre o conteúdo em estudo, um sistema de signos, passível de expressar e comunicar ideias, sentimentos, emoções, crenças, portanto, produtora de discursos; Reconhecer os modos como os diferentes elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, textura, cor, planos, volume, profundidade, simetria, entre outros) são explorados nas imagens, relacionadas ao conteúdo em estudo, em diálogo com várias estéticas, culturas e/ou tempos históricos; Produzir trabalhos artísticos, explorando a sua poética, através de uma e/ou várias modalidades, técnica, recursos e materiais a partir do diálogo com o conteúdo em estudo e com produções da contemporaneidade; Construir produções artísticas explorando os elementos da linguagem visual, a partir do diálogo com o conteúdo em estudo, diversas temáticas e com produções das mais variadas estéticas e culturas; Saber utilizar os ambientes, os recursos e materiais de produção e de pesquisa de forma autônoma e coerente; Conhecer aspectos conceituais e contextuais (sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, políticos, econômicos, estéticos, formais, dentre outros) da produção imagética de diferentes tempos, meios, estéticas, culturas, estabelecendo reflexões, críticas e relações com produções da contemporaneidade; Estabelecer relações entre política e arte e reconhecê-la como meio de denúncia, crítica e/ou transformação social. 	As representações de temáticas sociais na Arte Moderna e na Arte Contemporânea – local, nacional e global.				
			A estética do Movimento Hip Hop – local, nacional e global em diálogo com o Movimento MangueBeat (Galo de Souza e/ou João Paulo de Moraes (Jopa) e/ou, entre outros(as).				
			Instalações Site Specific em diferentes contextos (do local ao global) e diferentes ambientes (internos e externos).				
			O corpo na arte - como objeto de representação e como suporte em diferentes modalidades, culturas, estéticas e tempos históricos.				