



MÔNICA DOS SANTOS DELFINO

LER E CRIAR IMAGENS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ARTE

Itajaí (SC)

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CEHCOM
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação

MÔNICA DOS SANTOS DELFINO

LER E CRIAR IMAGENS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ARTE

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Área de concentração: Educação – (Linha de Pesquisa: Formação Docente e Identidades Profissionais Grupo de Pesquisa – Educação e Trabalho).

Orientadora: Prof^a. Dra. Tânia Regina Raitz

Itajaí (SC)

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CEHCOM
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

MÔNICA DOS SANTOS DELFINO

LER E CRIAR IMAGENS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ARTE

Dissertação avaliada e aprovada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí(SC), setembro de 2007.

Membros da Comissão:

Orientadora:

Prof^ª Dra. Tânia Regina Raitz

Membro externo:

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Membro representante do colegiado:

Prof^ª Dra. Elisabeth Caldeira Villela

Dedico esta dissertação aos meus filhos:

Rafael e Cristiano.

Ao meu companheiro, Jair com carinho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Tânia Regina Raitz, que me acolheu como orientanda, acompanhando e colocando sua experiência ao meu dispor.

Ao meu companheiro Jair, meu amado, meu amigo, por compreender o quanto foi importante para eu vencer esta etapa.

Aos colegas e às colegas de Mestrado, pela companhia, apoio e incentivo durante as aulas e eventos, que dividiram comigo as dores e alegrias desse processo de construção.

Aos professores e professoras do Mestrado, por terem mostrado o caminho das possibilidades de construção de conhecimentos.

À direção, professoras e alunos (as) da Escola de Educação Básica Prof^ª. Júlia Miranda de Souza que foram extremamente receptivos em toda pesquisa.

As minhas amigas e companheiras Dalva, Sônia e Nalva, que sempre me acolheram com carinho.

À Adriana Macarinni, que sempre me acolheu em sua casa, seja nas angústias intelectuais, nos sofrimentos pessoais ou nas caronas, pelo seu carinho e amizade.

Aos Professores Doutores Elisabeth Caldeira Villela e Gilberto Ferreira da Silva, por terem aceito o convite para participar de minha banca de qualificação, bem como na defesa da dissertação trazendo preciosas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais Alberto e Nísia, pela dedicação e carinho.

À minha irmã Patrícia, companheira e amiga de todos os momentos.

Aos meus filhos Rafael e Cristiano, meus amores, pelos momentos ausentes.

RESUMO

Este estudo investigou a metodologia de leituras de imagens que norteia as práticas de ensino numa escola da Rede de Ensino Estadual no município de Navegantes, para mostrar a importância de educar o olhar para a leitura de imagens do corpo feminino, numa tentativa de analisar a metodologia de leitura de imagens, que norteia as práticas no ensino da Arte, na escola e o que estas imagens nos ensinam com os saberes sobre o corpo. Para tanto, se contextualizou como ocorre a construção do corpo humano representado pelos artistas de diversos períodos, tendo como foco o cotidiano escolar. Como referencial teórico, utilizou-se o campo do multiculturalismo e da perspectiva da interculturalidade, no sentido de repensar e reconstruir a prática pedagógica. Autores (as) como Stuart Hall, Michel Foucault, Kathryn Woodward, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Gilberto F. da Silva, Maria Tereza Esteban, Jean Semprini, entre outros (a)s constituíram importantes contribuições na análise desta investigação. Tem como temática principal a Arte e a Educação e intenciona uma metodologia de ensino a ser implantada, que possibilite o entendimento e o respeito às diferenças, evitando assim, uma pasteurização homogeneizante na escola. O estudo se dividiu em dois momentos: no primeiro, apresenta-se informações sobre o perfil das professoras e dos alunos (as) e o contexto escolar, no segundo, a aplicação de uma metodologia de leitura de imagens, adotando como referencial o método do professor Feldman. Desta forma, pretende-se contribuir, teórica e metodologicamente, para os estudos na área. Possibilita-se um outro olhar, problematizando, elaborando, comunicando, avaliando, construindo relações entre teoria e prática. Este estudo mostrou que, embora as professoras que participaram desta pesquisa consideraram importante o uso de imagens na sala de aula, com situações do cotidiano escolar, carecem articular as imagens e carecem problematizar discussões dentro de um contexto político, econômico e social. A leitura de imagens nas salas observadas apenas sintetizam um relato da vida e obra do artista na história da arte, sugere-se, desta forma, a necessidade de pensar o currículo no espaço/tempo, buscando desafiar preconceitos, superar dogmatismo e radicalismos fechados ao diálogo. Busca-se um currículo que valorize a diversidade mediante uma pedagogia cultural que nos conduza a novas concepções, novas leituras e novas poéticas. Um currículo que possa investir em novas representações e territórios identitários sob o enfoque intercultural.

Palavras-chave: Leitura de Imagens; Ensino da Arte; Formação Docente.

ABSTRACT

This study investigated the methodology of readings of images that guides the practical ones of education in the Net of State Education in the city of Navigators, to show the importance to educate the look for the reading of images of the feminine body, in an attempt to identify what these images in teach them with knowing them on the body. For in such a way, if it contextualized as the construction of the human body represented by the artists of diverse periods occurs, I try as focus the daily pertaining to school. As referential theoretician, the field of the multiculturalism and the perspective of the intercultural Dade was used, in the direction to rethink and to reconstruct practical the pedagogical one. Authors as Stuart Hall, Michel Foucault, Kathryn Woodward, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu de Silva, Gilbert F. de Silva, Maria Tereza Esteban, Jean Semprini, had among others constituted important contributions in the analysis of this inquiry. He has as thematic main the Art and the Education and intentional an education methodology to be implanted, that he makes possible the agreement and the respect to the differences, thus preventing, a homogeneizant pasteurization in the school. This research, of qualitative nature, involved in the collection of data the use of half-structuralized interviews, daily of field, comment and analysis of documents. The study if it divided at two moments: in the first one, one presents information on the profile of the teachers and the pupils and the pertaining to school context, in as, the application of a methodology of reading of images, adopting as referential the method of the professor Feldman. In such a way, it is intended to contribute, theoretician and methodologicalment, for the studies in the area. One another look is made possible, problematization, elaborating, communicating, evaluating, constructing relations between practical theory and. This study it showed that, even so the teachers who had participated of this research consider important the use of images in the classroom, with situations of the daily pertaining to school, do not present joint of the images and quarrels of a context do not problematical inside politician, economic and social. The reading of images in the observed rooms, synthezizes in a story of the life and workmanship of the artist, giving approach for the history of the art.

Key Words: Reading of Images; Education of the Art; Teaching formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Renoir BANHISTAS (1887). Óleo sobre tela – 118cm x 170cm.....	69
Figura 2 – Botticelli PRIMAVERA (c. 1476). Tempera sobre madeira – 201cm x 313cm	71
Figura 3 – Cézanne GRANDES BANHISTAS (1890 - 1905). Óleo sobre tela – 127,2cm x 196,1cm	73
Figura 4 – Klint JUDITH (1901). Óleo sobre tela – 84cm x 42cm.....	74
Figura 5 – Tintoretto TARQUINIO E LUCRÉCIA (1559). Óleo sobre tela – 175,5cm x 152cm	76
Figura 6 – Degas MULHER NO BANHO (1884 -1886). Pastel sobre papel – 68cm x 68cm	78
Figura 7 – Modigliani NU EM PÉ – Elvira (1918). Óleo sobre tela – 92cm x 60cm.....	80
Figura 8 – Renoir A BANHISTA SENTADA (1892). Óleo sobre tela – 81cm x 65cm	82
Figura 9 – Picasso AS SENHORITAS DE AVIGNON (1907). Óleo sobre tela – 243,9cm x 233,7cm	83
Figura 10 – Leonardo Da Vinci MONALISA (1503 - 1505). Óleo sobre madeira – 77cm x 53cm	85

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Formação das Professoras.....	28
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Turma 7 ^a 1: descrição dos recursos, atividades, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P2.....	45 e 109
Quadro 2 - Turma 7 ^a 2: descrição dos recursos, atividades, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P2.....	47 e 106
Quadro 3 - Turma 7 ^a 3: descrição dos recursos, atividade, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P3.....	49 e 113
Quadro 4 - Turma 7 ^a 4: descrição dos recursos, atividades, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P1.....	51 e 116
Quadro 5 – Plano das atividades propostas	63
Quadro 6 - Apresentação dos movimentos, contexto histórico, artista e características das quais as obras selecionadas fazem parte.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS

DBAE – Discipline – Based Art Education

EEBPJMS – Escola de Educação Básica Professora Julia Miranda de Souza

EJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

GEECT – Gerência da Educação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC – Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I	
1 MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA	18
1.1 Contextualizando a Pesquisa	19
1.2 Cenário da Pesquisa – Breves características da E.E.B. Prof. Júlia M. de Souza.....	21
1.3 Revisão da literatura	23
 CAPÍTULO II	
2 PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1 Sujeitos da Pesquisa e coleta de dados.....	27
2.2 Procedimentos no tratamento dos dados e análise de conteúdo.....	28
2.3 Perfil das Professoras	31
 CAPÍTULO III	
3 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO MULTICULTURALISMO, NA ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE	32
3.1 Limites e possibilidades estética-pedagógica de leitura de imagens	37
 CAPÍTULO – IV	
4 CENAS DO COTIDIANO DAS SALAS DE AULA	44
4.1 Cenas da sétima série 7^a1	46
4.2 Cenas da sétima série 7^a2	48
4.3 Cenas da sétima série 7^a3	49
4.4 Cenas da sétima série 7^a4	52
4.5 Imagens Selecionadas do corpo feminino.....	53
4.6 Leitura de Imagens: Os significados do corpo feminino.....	57
4.7 Aplicação da Metodologia.....	63
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 91
 REFERÊNCIAS	 95

APÊNDICES	100
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada, para professoras de Arte que trabalham na sétima série do ensino fundamental.....	100
APÊNDICE B – Roteiro do questionário semi-estruturado, para os alunos da sétima série do ensino fundamental	102
APÊNDICE C – Relatório do Protocolo de Observação.....	103
APÊNDICE D – Textos para análise: Ler e Criar Imagens: Uma Prática Pedagógica no Ensino da Arte	117
ANEXOS	120
Anexo 1 - Autorização	120
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	121
Anexo 3 - Planejamento da sétima série	122

INTRODUÇÃO

A leitura de imagens no ensino da Arte¹, apenas nos últimos anos, vem sendo estudada e pesquisada no Brasil. A partir dos anos 80, do século XX, conforme a literatura pesquisada, o ensino da Arte começa a ser repensado e revisado. A mudança da nomenclatura de Educação Artística para Arte oportunizou o movimento da Arte-Educação retomar as discussões curriculares e pedagógicas. Nesta perspectiva, o movimento teve como finalidade conscientizar e organizar os professores para a mobilização e discussão sobre a valorização e aprimoramento do docente. Ao mesmo tempo, reconheceu o seu isolamento dentro da escola e sua competência na área. Os movimentos multiplicaram-se no país por meio de eventos promovidos por universidades, associações de arte - educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever a ação educativa em Arte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, inicia-se a discussão sobre a nova L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – n.º.394/96) que foi sancionada em 29/12/1996, depois de oito anos de debates passa a ser chamada de lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao grande educador. Neste documento, o ensino da Arte passou a se constituir em componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26&2º).

Estabelecidas novas concepções e metodologias para a aprendizagem da Arte, as escolas passam a ter como premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Por intermédio das lutas para solucionar a problemática da valorização, como área de conhecimento, tem-se algum avanço, porém com relação aos conteúdos, observam-se alguns equívocos. Isso quer dizer que os poucos livros ganharam uma releitura em suas capas, entretanto seu conteúdo permanece tecnicista.

Nessas lutas, muitos espaços foram conquistados, porém muitas lacunas ainda necessitam ser superadas e pesquisadas. Uma dessas lacunas é a discussão dos limites e possibilidades da implementação do paradigma da metodologia triangular na escola, particularmente no que tange à apreciação da leitura de imagens na visão multicultural. Ressalta-se que a arte tem um papel fundamental neste olhar multicultural, pois ela aborda subjetividades e singularidades, bem como desconstrói posturas cristalizadas de ver e sentir o

¹ Nesta dissertação segue-se as convenções da língua portuguesa, a palavra Arte será sempre escrita com letra inicial maiúscula quando usada para nomear um campo de saber, uma disciplina. Porém quando citada por autores (as) mantereí a grafia utilizada por eles (as).

mundo. Uma educação multicultural crítica e criativa demanda, portanto, mudanças radicais nas estruturas escolares e nos professores (as). Faz-se necessário, neste sentido, rever os saberes socialmente valorizados e historicamente construídos.

Pensar um ensino da Arte multicultural-crítico é propor, também, a organização do currículo escolar, discutindo as imagens do corpo feminino na arte e refletindo sobre a história da arte. Nossa concepção de história da arte não é linear, mesmo assim, pretende-se contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupada em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, a intenção é explicitar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.

Neste sentido as contribuições de Hernández (2000, p.12-13), são fundamentais no que diz respeito às formas de abordar as imagens, que podem ser trabalhadas plenamente dentro de uma proposta multicultural crítica, porque manifestam um profundo mergulho no contexto social. Estes três exemplos a seguir podem elucidar esta proximidade:

1) Explorar como as imagens representam temas e idéias vinculados a situações de diferença e poder (racismo, desigualdades sociais, de gênero).

2) Construir relatos visuais (utilizando diferentes suportes) relacionados com a própria identidade e com problemáticas sociais e culturais que ajudem a construir posicionamentos críticos nos estudantes.

3) Explorar e distinguir o papel das diferenças culturais e sociais ao construir maneiras de ver e de elaborar interpretações sobre as imagens.

Enfim, a leitura de imagens propicia o desenvolvimento da habilidade de ver, interpretar e analisar as qualidades das obras, compreendendo seus elementos e suas relações com valores, idéias e comportamentos.

A prática de leitura de imagens, no sentido de planejar o ensino da Arte e transformar as imagens do corpo feminino em material, possibilitará uma forma interessante de trabalhar a Arte em sala de aula e, portanto, facilitará a aprendizagem e a compreensão de conceitos artísticos a partir dos argumentos das imagens, como processo de significação que leva a ultrapassar a mera apreensão do objeto.

A intenção não é usar este material a fim de incentivar os alunos a prestarem atenção nas aulas, para em seguida expor os conteúdos explícitos nas imagens; mas sim, explorar o argumento das imagens de forma ampla, discutindo desde o contexto no qual se apóia, para localizar a problemática e passar pela análise das questões artísticas envolvidas. Neste sentido, operar com os conteúdos, signos e representações, têm como finalidade chegar à

formação de uma opinião crítica sobre o argumento no processo de construção dos conceitos artísticos, fazendo relação com o cotidiano do aluno.

É neste contexto que nasce a problemática deste estudo e, também, a partir de minhas² inquietações ao longo da trajetória como professora de Arte, o que tem me mostrado a fragilidade da disciplina no cenário escolar, assim me levado a refletir que, por muito tempo, o ensino da Arte na escola é visto, apenas, como meio utilizado para distrair os alunos/as ou como objeto decorativo. Muitos professores (as) acreditam nesses objetivos, visto que estes são frutos do processo histórico da Arte na escola. Minha trajetória profissional também tem mostrado que a maioria dos alunos (as) e professores encontram dificuldades para compreender a articulação do saber artístico com a construção de uma proposta de ensino da Arte voltada à formação do cidadão emancipado. Isso significa reconhecer a arte como produto do trabalho do homem e o conhecimento artístico-estético como expressão de uma generalidade humana, em que a singularidade da forma e do conteúdo não tem fim em si mesma, mas remetem o leitor à totalidade social da qual faz parte.

Este estudo torna-se relevante, pois pode vir a sinalizar outras possibilidades já observadas a partir das experiências de vários anos em sala de aula, com base na minha trajetória de vida. Experiências que contribuem para argumentos e possibilidades de mostrar que o ensino da Arte se fundamenta na teoria e faz da imagem instrumento de ensino/aprendizagem; possibilita um diálogo entre a prática e a reflexão teórica, desenvolvendo o senso crítico; ajuda a contextualizar temas como: cidadania, cultura, cotidiano, gênero, identidade, de uma forma lúdica, constituindo-se, assim, uma parceria com as professoras e com a unidade escolar, foco da pesquisa.

Tudo isso possibilitará a construção da identidade individual e coletiva, perspectiva que deve ser um dos principais norteadores do trabalho com o ensino da Arte. Dessa forma, constrói-se uma outra maneira de ver a Arte, as imagens, o mundo e a si mesmo. O trabalho que deve ser feito em direção às imagens busca a reelaboração e a conscientização. Assim, parte-se daquilo que os alunos (as) trazem para sala de aula, pois sabe-se que o aluno(a) chega à escola com uma identidade que há tempo vem se formando. Nessa perspectiva, Hernández (2000, p.141), ao falar do aluno/a, afirma que [...] “eles têm acesso à escola com uma identidade, uma biografia em construção, baseada em suas experiências de gênero, etnia e classe social e com uma série de noções sobre a autoridade e o saber.”.

² Por indicação da revisora, ressalto que optei por usar o verbo no impessoal, mas em alguns momentos fica na primeira pessoa do singular, pois assim se faz necessário no contexto da pesquisa apresentada.

Assim, direcionado o olhar para as práticas pedagógicas das professoras (es) de Artes, questiona-se sobre: como o ensino da Arte com leitura de imagens pode contribuir para o processo de construção do conhecimento na Escola Básica “Professora Júlia Miranda de Souza” no município de Navegantes?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a metodologia de leitura de imagens, que norteia as práticas no ensino da Arte, na escola da Rede do Ensino Estadual de Navegantes, no sentido de mostrar a importância de educar o olhar para a leitura de imagens. Desta forma, pretende-se contribuir teórica e metodologicamente para o estudo na área. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando como sujeitos participantes as professoras, os alunos e alunas da Escola Básica Prof^a. Júlia Miranda de Souza. (E.E.B.P.J.M. S.) Especificamente, o trabalho procurou:

- Identificar quais teorias fundamentam as atividades de leitura de imagens, na Escola de Educação Básica Prof.^a Julia Miranda de Souza.
- Analisar os critérios de processo, organização e seleção de imagens mediadas em sala de aula.
- Analisar a importância da construção e da (re) significação dos conhecimentos nos alunos a partir das imagens.
- Aplicar uma fundamentação teórica – metodológica de leitura de imagens no ensino da Arte para implementar na escola.

Com base nestes questionamentos, a pesquisa apresenta a divisão em quatro capítulos, seguindo as opções teórico-metodológicas do desenvolvimento da pesquisa. No primeiro capítulo apresenta-se minha trajetória educativa e sinaliza-se a escolha e o interesse por esta pesquisa. Em seguida, faz-se uma contextualização da pesquisa e apresenta-se a característica da escola onde aconteceu a pesquisa. Na revisão de literatura sobre o estudo apresenta-se o tema no sentido de mostrar os avanços e as lacunas das pesquisas no ensino da Arte.

No segundo capítulo, apresenta-se o tipo de abordagem e metodologia utilizados nesta pesquisa. Indica-se os procedimentos para a escolha dos sujeitos pesquisados, como ocorreu a escolha destes e quais os critérios utilizados para a seleção dos mesmos e os procedimentos da coleta e análise de dados. A pesquisa utiliza-se de dois momentos distintos: a linguagem oral (entrevistas) para aquisição de informações fundamentais para o desenvolvimento da mesma e no segundo momento a aplicação da metodologia³, busca-se articular aspectos teóricos com o conhecimento das professoras. A abordagem selecionada para o estudo caracterizou-se pelo enfoque qualitativo, no qual visa focalizar o cotidiano escolar.

³ A metodologia de leitura de imagens aplicada nesta pesquisa será apresentada no quarto capítulo do item 4.5 – Imagens selecionadas do corpo feminino, e no item 4.7 - Aplicação da metodologia, apresenta-se o plano das atividades propostas como intervenção.

No terceiro capítulo, aborda-se a fundamentação teórica do multiculturalismo à interculturalidade, articulada com as falas das professoras pelas categorias que emergiram em campo, no sentido de aprofundar sobre as concepções do ensino da Arte. Neste estudo busca-se atribuir nas práticas pedagógicas a leituras de imagens do corpo feminino.

No quarto capítulo, apresenta-se as cenas do cotidiano das sétimas séries e as considerações destes cenários, as imagens selecionadas do corpo feminino. A metodologia baseia-se na Proposta Triangular⁴ (fazer, leitura, história da arte), a descrição das atividades desenvolvidas, articulada com as falas dos alunos (as) e as das professoras. Para a leitura, foi adotado os estudos do Professor Feldman⁵. Em seguida aplica-se a metodologia de leitura de imagens apoiada nas teorias de Feldman como intervenção no cotidiano escolar. E por último as considerações finais.

⁴ Proposta Triangular, desenvolvida inicialmente nos Estados Unidos, na década de sessenta e posteriormente, desenvolvida pela Getty Center for Educational in Arts a qual visa desenvolver a capacidade de crítica da obra de Arte. Surge no Brasil a partir do Ensino da Arte no MASP/USP a partir de 1986, trazida pela precursora Ana mãe Barbosa, Pós – Doutoranda na Columbia University, CUNYC nos Estados Unidos, atual presidente da ANPAP e coordenadora do núcleo de Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação da Universidade de São Paulo.

⁵ Edmund Burke Feldman, professor da Universidade de Geórgia – U.S.A. em seu livro, *Becoming Human Thorugt Art*: 1970. O autor dedica uma parte deste livro discutindo a metodologia de como se procede a leitura de imagens para ajudar professores (as) e alunos (as) a crescerem como apreciadores de Arte. Para se ter uma identificação e conseqüentemente uma compreensão da obra de Arte, ele opina que a pessoa deve exercitar sua atenção de quatro operações essenciais: descrição, análise, interpretação e julgamento. Ver Barbosa, Ana Mae T. – *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.43 -44.

CAPÍTULO I

1 MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA

O interesse pela temática do presente estudo, ensino de Arte e leitura de imagens, é resultado de minha trajetória profissional na área da Educação no Ensino da Arte. Em 1984, iniciei minha carreira como docente da Educação Fundamental e Médio na Rede Pública Estadual, na qual atuo até hoje.

Meu caminho com a Arte foi precoce, iniciou-se nos bancos escolares. As aulas de Educação Artística me fascinavam, tinham cheiro de liberdade, ainda que, hoje reconheço, fossem bastante tradicionais; em plena ditadura militar com todo o tecnicismo e a pretensa neutralidade no currículo, fundamentadas nas teorias de Taylor. Quando menina, tinha vontade de vir a ser artista.

Na continuidade de minha trajetória como educadora, em 1999, fui convidada pela direção da E.E.B.P.J.M.S. a ser professora mediadora da Classe de Aceleração de Aprendizagem – CAA – Nível 3, o que equivale (5^a-a 8^a série do Ensino Fundamental). A implementação dessa classe propôs o estudo e a reflexão a cerca da prática pedagógica, e cheguei a participar de várias capacitações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, com o propósito de servir de subsídios pedagógicos para aprofundar as reflexões sobre a Teoria da Atividade. Essa nova atuação foi um trabalho desafiante como Professora de Arte, a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos (as) e observar o processo ensino/aprendizagem foi gratificante, carregada de emoções, de vida, que acompanham a minha trajetória.

Nesta época, repensávamos a proposta pedagógica da Escola. A qualidade de planejamento ganhou relevância e foi instituído um plano de trabalho, reservado para que o professor pudesse registrar seus procedimentos, selecionar as atividades e objetivos, um espaço em que a sua prática era explicitada no papel. Permaneci como professora articuladora até 2001.

Nos anos seguintes, lecionei para as classes consideradas regulares do Ensino Fundamental e Médio na mesma escola.

Em 2002, comecei a trabalhar na E.J. A (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí). Outro desafio passou a ser a proposta curricular da E.J.A. - Univali que propõe ações educativas voltadas para a constituição histórica dos

sujeitos, construindo-se e sendo construídas em suas tramas históricas e em suas relações culturais.

Minha caminhada também passa pela atuação política em sindicatos de professores, em lutas que marcaram a minha formação pessoal, profissional e política.

Em 2003, fui aluna especial do mestrado em Educação da UNIVALI. Finalmente, em 2005, como aluna regular no mestrado, enfrentei um novo desafio, que me oportunizou rever minhas convicções, lapidar meu pensamento, construir um novo olhar sobre minha realidade, sintetizar minhas experiências, leituras e percepções.

No decorrer do curso de Mestrado, alguns fatores foram contribuindo para minhas inquietações com relação ao meu projeto de pesquisa. Além do encontro com novas perspectivas e teorias desestabilizadoras, proporcionadas nas disciplinas cursadas, tomei contato com uma bibliografia que fez justamente uma articulação com meu projeto.

Ao longo dessas vivências, fui solidificando o que trago, até hoje, como pessoa, mãe, mulher, professora. Assim, o processo de tecer este trabalho, abrigará minhas palavras, meus devaneios, de encontrar significados.

1.1 Contextualizando a Pesquisa

Em 1996, com a aprovação da L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394), instituiu-se a Arte como disciplina obrigatória ligada à cultura: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (art. 26, parágrafo 2º).

A fragilidade da disciplina, no cenário escolar, faz com que a formação continuada de professores/as se torne questão chave no processo de ensino-aprendizagem. Além do número reduzido de professores de Arte habilitados, existem realidades bastante díspares. A falta de conhecimento e de domínio técnico do professor atravessou a década de 90 do século XX e se mantém como desafio fundamental, principalmente, no contexto de aceleradas inovações tecnológicas dos últimos anos.

Neste sentido, esta pesquisa se propõe a analisar a metodologia de leituras de imagens no ensino da arte que norteia as práticas pedagógicas no contexto escolar do município de Navegantes, na Escola de Educação Básica Professora Júlia Miranda de Souza. Esta escolha justifica-se por ser a autora da pesquisa professora de Arte e lecionar no ensino fundamental. A leitura de imagens foi escolhida por se articular com outros blocos da Arte, entre eles,

história da Arte, elementos formais e pintura. Outro fato da escolha é que a leitura de imagens permite ao leitor se perceber como sujeito histórico que está se construindo e se constituindo.

Uma razão da relevância desta pesquisa refere-se à necessidade e à oportunidade de analisar a leitura de imagens dessa escola, contextualizando-a no momento atual brasileiro, frente aos impactos e repercussões dos PCNs. (Parâmetros Curriculares Nacionais.).

Como educadora do ensino da arte, acredito que uma análise historiográfica jamais será completa se tratarmos arte como uma linguagem desvinculada de seu espaço-tempo, pois a arte é um dos saberes que propicia o pensar, o questionar. Trabalhar com a observação da imagem, leva o aluno/a aprender, a construir e (re) construir conhecimentos, e este passa a ver a realidade com um outro olhar, problematizando, elaborando, comunicando, avaliando, construindo relações entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a leitura de imagens crítica e reflexiva do cotidiano, permitirá desestereotipar o desenho do aluno, como consequência de um conhecimento adquirido sobre as várias formas de representação de um mesmo sentimento, objeto ou idéia. Naturalmente, o aluno se modifica e adquire maior segurança frente à realização de seu trabalho.

Ostrower (1983, p.57) afirma que “[...] intuição e percepção são modos de conhecimento, vias de buscar certas ordenações e certos significados”. Sabe-se que interpretar aquilo que está sendo colocado como objeto de análise implica em colocar nossas percepções em evidência, concomitante com os nossos conhecimentos e visão de mundo. Nesse processo, algo se estrutura, toma corpo e se ganha um novo conhecimento, uma autocognição que ultrapassa a simples identificação de formas, massas e cores. Esse conhecimento deve, portanto, estar acessível a todos sem distinção de classe, credo, raça ou questões sexuais.

Destaca-se, ainda, a relevância da pesquisa socialmente, pois contribuirá para o conhecimento dos sujeitos envolvidos para que possam refletir seu cotidiano, excepcionalmente numa abordagem fundamentada na perspectiva multicultural crítica. Também, poderá subsidiar a reestruturação das práticas pedagógicas num novo significado e complexidade, rompendo com práticas tradicionais que levam em consideração, apenas, exercícios de repetição, aprender a fazer.

Pretende-se com isto, sensibilizar o espaço da sala de aula para a necessidade de começar a educar o olhar do aluno/a em novas perspectivas e, também, compreender o modo como a gramática visual se estrutura e funciona criticamente.

Por entender que as imagens do corpo feminino produzem e fazem circular um discurso sobre sexo, sexualidade, gêneros e que estas podem tornar-se poderes fixos, saberes cristalizados que se fazem presentes em muitos lugares da cultura, escolheu-se utilizá-las

como corpus desta pesquisa, problematizando-as como texto cultural que produz significados sobre Arte. A partir dessas imagens, os alunos(as) reconhecem e se reconhecem nas identidades construídas, tornando-se, assim, sujeitos desses discursos, que, obviamente, se entrecruzam com muitos outros, seja assumindo posições de alunos/as, professoras/es ou daqueles que os circundam.

Vive-se num mundo em que somos bombardeados por imagens, desta forma, há necessidade de transformar o ensino da Arte em um lugar privilegiado para reorganizar a escola como grande palco de diálogos entre diferentes culturas. Para Hall (1997, p.20- 26) a cultura é um campo no qual se desenrolam as lutas pelo significado, lutas cada vez mais simbólicas e discursivas. Este autor mostra que nossas identidades não emanam do nosso interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas que elas são constituídas, formadas culturalmente. Isso porque é na cultura que se produzem e circulam significados que, ao nos interpelarem, requer uma posição de sujeito que é ocupada na medida em que nos aproximamos ou não, do que está sendo dito.

As imagens culturais, sendo interpelativas, propõem que sejamos da forma como dizem que somos, num exercício de práticas de subjetivação que fabricam identidades para os sujeitos. Segundo Woodward (2005, p.59), interpelação refere-se “à forma em que os sujeitos [...] são recrutados para ocupar certas posições- de- sujeito”. Portanto, é pelo processo de interpelação que os sujeitos se identificam, se reconhecem no que está sendo dito e assumem para si uma identidade.

Desta forma, pretende-se realizar a análise de imagens apontando os significados que eles produzem sobre o corpo feminino na Arte, para, então, discuti-las. A intenção é problematizar os ditos sobre o corpo feminino, suspender seus sentidos usuais plásticos, desconfiar daquilo que foi inventado sobre a imagem do corpo e que se tornou senso comum, que já se esqueceu, que foi inventado culturalmente pelas práticas discursivas e não-discursivas.

1.2 Cenário da Pesquisa – Breves características da E.E.B. Prof. Júlia Miranda de Souza

A escola em que se realizou a pesquisa localiza-se no centro da cidade de Navegantes, que têm em sua proximidade, certas comodidades, tais como: praça, posto de saúde, padaria, ponto de ônibus e em seu entorno um comércio e casas residenciais.

Funciona nos três períodos: matutino, vespertino, noturno. Na parte da manhã, estudam os alunos que freqüentam as séries iniciais (sendo uma sala de 1ª, uma de 2ª, duas de 3ª e duas de 4ª séries), os alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (oferece duas salas de cada série) os alunos do Ensino Médio (sendo duas salas de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano). No período da tarde, os alunos das séries iniciais 1ª a 4ª (sendo uma sala de 1ª, duas de 2ª, uma de 3ª e duas de 4ª), 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (que apresenta duas séries para cada série) os alunos(as) do Ensino Médio (1ª, 2ª, 3ª anos sendo uma sala de cada série). No noturno, funciona o Ensino Médio. A escola possui biblioteca, sala de vídeo, sala de computador e 20 salas de aula, uma quadra de esporte coberta e mais três descobertas. O pátio da escola é bem ventilado, batido pelo sol e com um espaço insuficiente para o recreio dos alunos, principalmente nos turnos matutino e vespertino.

A Escola conta com um bebedouro elétrico e um aparelho purificador de água que distribui água para as torneiras que funcionam como bebedouro. Possui, também, uma cozinha bem equipada, televisores, vídeos, antena parabólica, retro-projetores, aparelhos de som, computadores que se destinam aos professores e alunos.

Quanto ao mobiliário, as salas possuem mesas, carteiras, quadro negro. Na sala das supervisoras escolar ficam os livros didáticos para alunos (as) e um referencial teórico para os (as) professoras, revelando um bom acervo.

A escola promove reunião de pais e responsáveis, exposições, feiras de Arte e Ciência.

A Escola de Educação Básica “Profª Júlia Miranda de Souza”, mantida pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado e Desporto – SED, tem como regime de funcionamento o Ensino Fundamental e Médio. O funcionamento se dá nos três períodos, matutino, vespertino, e noturno. Há merenda para todos os alunos (as) do Ensino Fundamental e do Médio. Há também venda de lanche para os alunos (a) da escola.

As características básicas do corpo técnico administrativo, docente, professores (as), diretoras, secretarias, bolsistas, orientadoras, administradoras, são de profissionais que demonstram grande interesse na educação, estando sempre abertos para os desafios que enfrentam no seu cotidiano. A filosofia da escola fundamenta-se:

Princípio de o homem em sua atividade concreta, pois este é o ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade começam na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade, a práxis, neste sentido, é o relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois são os homens reais, em sua atividade concreta, ou seja, na vida e no trabalho, ponto de partida e ponto de chegada para a produção

das idéias, das representações e da consciência. (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1994).

O Plano Político Pedagógico da unidade escolar vem sendo elaborado desde 1994. É fundamentado na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina(1997). A cada início de ano é analisado e reestruturado com novas propostas e objetivos de acordo com a necessidade escolar. É formulado em conjunto com o corpo docente. O objetivo da Escola é oportunizar ao aluno em seu conhecimento, dando-lhes condições necessárias para interpretar e interagir no seu mundo de forma consciente, dinâmica e crítica. O planejamento escolar é feito através de reuniões, onde os professores (as), por áreas, montam seus planos de ensino. A escola segue a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no que se refere à avaliação escolar.

As relações de poder dentro desta unidade Escolar são concentradas sempre de forma hierárquica: Federal/Estadual, Estadual/ GEECT, GEECT/Direção, Direção/Unidade Escolar, Professor/aluno. A direção é um órgão que gerencia o funcionamento dos serviços escolares no sentido de garantir o alcance dos objetivos educacionais da Unidade Escolar. A direção é exercida pelo diretor nomeado em cargo comissionado. A Escola de Educação Básica “Profª.Júlia Miranda de Souza” busca parceria com a comunidade, através da Associação de Pais e Professores, do Conselho Deliberativo.

Para conhecer o que os alunos pensam, foi elaborado e aplicado um questionário. Sua aplicação ocorreu no início do segundo semestre de 2006. Esse questionário tinha como objetivo caracterizar os alunos/as das sétimas séries, fornecendo informações sobre leitura de imagens.

1.3 Revisão da Literatura

Neste item investigou-se, na revisão da literatura, as referências e pesquisas encontradas em banco de teses e dissertações sobre o tema, no sentido de mostrar os avanços e lacunas das pesquisas sobre a temática.

O primeiro passo foi localizar as dissertações sobre o ensino da Arte nos programas de Pós-graduação em Educação das mais diversas Universidades Brasileiras. Uma longa e cansativa procura ocorreu, pois a diversidade de dissertações de mestrado e teses que se encontrou foi enorme. De imediato, levei um grande susto, mas tive um enorme desafio como pesquisadora. Essa diversidade causou-me algumas inquietações, pois Arte-educação, pode-se considerar de acordo com a sua história, numa área emergente. Percebi que as linguagens artísticas (plásticas, músicas, cênicas) circulam em outras áreas de conhecimento como:

medicina, português, história ciências e matemática. Nesta perspectiva, foi necessário estabelecer critérios como: leitura de imagens numa abordagem multicultural; deixando de lado as pesquisas sobre a história do ensino da Arte e a cognição da Arte.

Com base nos estudos de Barbosa (1997), mapeou-se as pesquisas e estudos realizados no Brasil entre 1981 a 1993. A autora analisou 80 estudos entre dissertações e teses e publicou a relação no seu livro *Arte-educação: leitura no subsolo*, publicado em 1997 este estudo, disseminou a questão da leitura de imagem.

A investigação sobre os aprendizes da arte como leitores nos chegam pelas mãos de americanos, mas, entre os brasileiros, é Maria Helena Rossi (2003), que aborda a teoria de Michael Parsons sobre a experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Em 1999, apresenta os estágios da compreensão estética proposta por Abigail Housen e, em 2003, Rossi lança sua própria teoria sobre o desenvolvimento, a partir de pesquisa desenvolvida em seu doutorado, “Imagens que falam.” As questões da leitura, também se desvelam em várias outras publicações, que se conectam diretamente com o ensino da Arte. Anamélia Bueno Buoro (1998) lança o livro “O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola” e (2002) “Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte.” Os museus também foram alvos de publicações como a de Maria Inês Hamann Peixoto (2005), *Arte e grande público: a distância a ser extinta*, a de Maria Isabel Leite e Luciano Ostetto (2005), “Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte.”

Encontrou-se no estudo de Monteiro (2005), 98 resumos de dissertações e teses nos bancos de dados bibliográficos brasileiros no período de 1995- 2004, através da psicologia da arte de Lev Semenovitch Vygotsky. Além de ensino não formal de Arte em ONGs, Museus, Centros Culturais, que oferecem um banco de dados e artigos. Identificadas as dissertações e teses, passou-se a tarefa de definir as variáveis necessárias para observar a mudança de paradigmas a respeito do ensino da Arte, numa perspectiva multicultural.

No Brasil, Barbosa (2001), vem lutando pelo desenvolvimento de uma visão multicultural para o ensino da Arte. Em seu livro “A imagem no ensino da Arte” (2001), constata-se o marco fundamental da abordagem metodológica que vem sendo proposta em nosso país. Barbosa (2001, p.24), salienta que: “[...] se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas”. Segundo Mclarem (1997, p.194), “precisamos colocar foco à opressão estrutural nas formas de patriarcado, capitalismo e supremacia branca.” Como educadoras, precisamos intervir criticamente nessas relações de poder que

organizam a diferença. Essa questão se reproduz no ensino da Arte na escola que, usualmente, aparece carregado de códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a Arte dita erudita ou importante, é realizada por brancos, por pessoas do sexo masculino, europeus ou de origem européia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam, usualmente, excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de cultura popular, arte indígena, etc.

No nosso entender, o ensino da Arte deve se caracterizar por uma educação em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família, sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais se deve construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Tornar o aluno (a) consciente da sua realidade e digno para sua transformação foi, também, a luta de Paulo Freire. Criar com as pessoas novas pessoas. Transformar o homem em autor e ator da sua história, e, através dele, criar um mundo mais humano. Assim, apesar das dificuldades de uma área bombardeada pelo preconceito que envolve qualquer assunto ligado à Educação no Brasil, já se produziu um corpus de pesquisas sobre o processo de ensino – aprendizagem da Arte. Entretanto, não se encontrou nenhum estudo sobre a leitura de imagens do nu feminino na perspectiva multicultural.

Ao trabalhar a Arte, existe a escolha individual de conceitos, de imagens, de posicionamentos. Não há a exigência de uma postura rígida, uma conclusão já determinada ou um consenso geral. Há, sim, a necessidade de uma postura crítica e reflexiva, na qual o aluno (a) constrói uma visão que não tem que ser igual a do colega e nem mesmo a da professora (or). Claro que isso não supõe um *lassier-faire* no fazer ou pensar a Arte, mas um trabalho orientado e contextualizado, que é complexo e de resultados não imediatistas, porém efetivos.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o tipo de abordagem e metodologia utilizadas nesta pesquisa. Indicam os procedimentos para a escolha dos sujeitos pesquisados e os procedimentos da coleta e análise de dados. Esta investigação busca elementos para aprofundar e complementar com mais intensidade a idéia de leitura de imagens, que, se postos em prática, desmistificam a idéia das relações de representação dentro das imagens. Estar tão próxima e envolvida na construção e participação do processo da escola me fez refletir e questionar: De que forma as professoras estão desenvolvendo, no cotidiano do espaço da Escola de Educação Básica Prof^a. Júlia Miranda de Souza, a metodologia de leituras de imagens?

Esta pesquisa utiliza, em dois momentos distintos: a linguagem oral (entrevista) para aquisição de informações fundamentais para o desenvolvimento da mesma e aplicação de metodologia de leitura de imagens. A abordagem metodológica selecionada para o estudo caracterizou-se pelo enfoque qualitativo. Para Bogdan & Biklen (1994, p.49):

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia que nada é trivial que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador se aproximar da subjetividade humana, descrições de pessoas, situações, acontecimentos e vivências. A pesquisadora esteve presente na unidade escolar durante o ano letivo de 2006, realizou observações, o que proporcionou um contato direto e constante com as professoras e alunos (as), para poder compreender melhor todo o processo. As observações e anotações foram realizadas no momento em que ocorriam as atividades na sala de aula e as entrevistas.

Como o presente estudo visa focalizar o cotidiano escolar, escolheu-se realizar uma investigação etnográfica, pois este tipo de abordagem parece melhor adequar-se aos propósitos da pesquisa. O método etnográfico tem caracterizado a pesquisa em Educação, pois considera significativa o ambiente cultural no qual se inscrevem seus objetos de estudo (ANDRÉ & LUDKE, 1986). As autoras salientam que na abordagem etnográfica o estudo do cotidiano escolar é de extrema importância, pois contribui para a aproximação da escola e

entender os mecanismos de dominação, de resistência, de opressão e de contestação que operam no seu cotidiano.

Para André (1995, p.45), “[...] o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais do sujeito”, ou seja, a cultura, nos seus múltiplos sentidos constitui o sujeito, modela os diferentes grupos que interagem na escola que são identificados e caracterizados. Além disso, percebe-se que a cultura é aberta e está em constante transformação, porque está inserida nas relações sociais. Neste sentido, a etnografia, como caminho metodológico, diminui o distanciamento da pesquisadora e do grupo pesquisado, pois a mesma faz parte do quadro funcional da escola pesquisada. O objetivo da pesquisa não é apontar “falhas”, mas sim, estabelecer possibilidades de uma mudança metodológica sobre a leitura de imagens, tornando-a significativa para o grupo pesquisado.

2.1 Sujeitos da pesquisa e coleta de dados

Os sujeitos participantes foram os alunos e alunas das quatro sétimas série (7^a1⁶, 7^a2, 7^a3, 7^a4) do Ensino Fundamental e as três professoras (P.1, P.2, P.3) destas séries da E. E. B. P. Júlia Miranda de Souza, no município de Navegantes. A investigação foi organizada em torno dos seguintes passos:

1º) Análise dos documentos oficiais da Secretaria do Estado de Santa Catarina, a Proposta Curricular dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), bem como o planejamento da unidade escolar.

2º) Escolha dos alunos e alunas matriculados na sétima série. Os alunos e alunas foram selecionados a partir de dois critérios: a facilidade que apresentavam em se comunicar e a frequência, pois naquela série, há muitos alunos (as) que faltam ‘as aulas.

Deste modo, dos 103 alunos e alunas matriculadas na Escola, foram entrevistados vinte alunos (as) de cada sala/ série, resultando num total de oitenta alunos (as).

3º) Entrevistas com as três professoras⁷ que trabalham com as sétimas séries do Ensino Fundamental. A Escola possui quatro salas de sétimas séries, sendo duas salas no turno matutino, ministradas pela professora P.2, e duas no turno vespertino, ministrada uma série, pela professora P.1, e a outra, pela professora P.3.

⁶ A unidade escolar designa as turmas por números.

⁷ Nesta escola apresenta-se três professoras de Arte, no qual trabalham com a quatro sétimas séries, sendo a professora P. 2, trabalha no turno matutino com as sétimas 7.1 e 7.2, a professora P.1 trabalha com a 7.4 no turno vespertino e a professora P. 3 trabalha com a 7.3, no turno vespertino.

4º) Diário de campo para registro de minhas impressões, idéias, desabafos, descrições do ambiente e outros detalhes captados durante as entrevistas, que julgava importantes para a posterior análise de dados.

5º) Leitura de imagens: uma estratégia de ensino.

Como principal instrumento metodológico desta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, na qual as falas dos sujeitos (alunos (as), professoras), expressam valores e significados de uma determinada cultura. Neste sentido, a tarefa da pesquisadora é aprender o que há de particular, o que há de semelhante entre os diversos sujeitos, o que há de mais significativo, a partir das representações tecidas no cotidiano escolar.

Quando as entrevistas foram realizadas, combinou-se com os alunos e alunas e com as professoras que seus nomes não seriam divulgados neste trabalho, mantendo o anonimato das declarações. Desta maneira, utilizo A (alunos/as) e P (professoras) sendo estas entrevistas numeradas. Num primeiro momento, apresento informações das três professoras entrevistadas e, no segundo momento, aplicação de uma metodologia de leitura de imagens.

Tabela 1 - Formação das professoras

PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Professora – 1 P -1	41	Artes plásticas	20 anos	30h, Distribuídas em 02 turnos.
Professora – 2 P -2	52	Educação artística – desenho geométrico	12 anos	40h, distribuídas em 02 turnos.
Professora - 3 P-3	45	Educação artística	2anos	20 h, em um turno.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

2.2 Procedimentos no tratamento dos dados e análise de conteúdo

Para a análise de dados, buscou-se suporte na análise de conteúdo como procedimento metodológico para a análise e interpretação dos dados a partir das entrevistas, estabelecendo um diálogo entre as falas das professoras, dos alunos (as) e também dos autores e autoras que fundamentam este estudo. Para Bardin (2002, p.44), a análise de conteúdo propõe “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça”. Ou seja, nas narrativas obtidas nas entrevistas são as interpretações e representações dos sujeitos pesquisados, carregadas de

valores e significações. A análise de conteúdo, iniciou-se com uma leitura flutuante (e a leitura em que surgem as primeiras hipóteses e/ou questões norteadoras) (BARDIN, idem, p.96) de cada resposta para observar o que apareceu de mais significativo na fala de cada sujeito entrevistado. Ainda, segundo, Bardin (2002, p.31), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Assim, em cada momento de análise da pesquisa, um leque de formas variadas se adaptam a diversas categorias identificadas na maioria das entrevistas. Este processo de análise possibilitou estabelecer categorias relevantes que emergiram nas narrativas das professoras a partir das entrevistas.

Após os critérios para definir os sujeitos desta pesquisa, foi necessário pensar que procedimentos seriam adotados para a localização e aplicação do primeiro instrumento da coleta de dados que foi mapear os documentos dos PCNs e da Proposta Curricular de Santa Catarina e proceder, posteriormente, a análise. Os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina possuem as mesmas características, no que se refere ao conteúdo de Artes.

Estes documentos discorrem sobre a história da Arte-Educação, abordando de forma coerente as diversas concepções de aprendizagem em Arte. Tanto um quanto outro contemplam a necessidade do ensino da Arte como área do conhecimento e conteúdo específico, enfatizando a relevância do seu estudo não apenas como fazer artístico, mas utilizando-se deste para a compreensão dos conceitos de Arte. Os documentos estão fundamentados na história da Arte-Educação, nos conteúdos e processos avaliativos. Apresentam, ainda, os diferentes entendimentos do processo de ensino aprendizagem em Arte, reconhecendo a importância da Proposta Triangular como proposta de ensino para essa disciplina, que consiste em trabalhar a compreensão dos conceitos da Arte pelo fazer artístico, pela história da arte e pela compreensão dos elementos formais necessário à leitura das obras de arte.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, não só discorre a respeito do ensino e do conhecimento da Arte, mas fundamenta os arte-educadores sobre os vários processos de ensino-aprendizagem em Arte – Educação, assumida a concepção sócio-histórica como referencial teórico para o ensino da Arte. Neste sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina avança em relação aos PCNs, destacando o conhecimento da Arte e a produção histórica pertencente a um determinado contexto. Os PCNs nos trazem os conteúdos gerais de Arte a serem ensinados e quais os objetivos gerais do ensino de Artes.

Os PCNs apresentam a partir dos Temas Transversais, a pluralidade cultural para discutir o conceito de cultura e orientação sexual para discutir questões de gênero.

Após a análise dos documentos, foram organizados os procedimentos para o segundo momento, as entrevistas. Estas entrevistas aconteceram de forma coletiva (grupo focal), com os alunos (as), reunidos em horários contrários do seu turno de estudo na unidade escolar. Foi elaborado um roteiro com dez questões. As professoras foram reunidas no dia do Conselho de Classe e da Reunião Pedagógica, com um roteiro de dezenove perguntas. As entrevistas tiveram uma média de mais ou menos uma hora, e foram gravadas em fitas K7. Com base nas narrativas construídas pelos sujeitos, os registros das entrevistas foram transcritos na íntegra, após a sua gravação.

Segundo Cunha (1996, p.3), “inicialmente, tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria garantindo consistência a pesquisa”, sendo assim, a aproximação com as professoras entrevistadas foi tranqüila. Todas receberam bem minha proposta de entrevista, (cabe salientar que as três professoras tiveram acesso às entrevistas transcritas, tendo a oportunidade de ler e fazer as modificações que julgassem necessárias). Já conhecia duas professoras, P.1, P.2, pois trabalhamos juntas, o que contribuiu para criar um clima de confiança que possibilitou um maior envolvimento nas entrevistas. A professora P.3, conheci no processo de construção da pesquisa.

As narrativas das professoras, obtidas nas entrevistas, são suas interpretações do cotidiano que vivem, carregadas de valores e significações. Enquanto ouvi e interpretei as narrativas das professoras, produto das suas reflexões, também produzi minhas próprias reflexões.

Schön (2000, p. 221), explica que “[...] o aprender fazendo, a instrução ao invés do ensino e um diálogo de reflexão – na - ação recíproca entre instrutor e estudante”. Neste sentido, Ferrer (1995, p.1870), anuncia que: “não há experiência sem reflexão sobre a experiência, sem narração da experiência (ainda que seja dolorosa), a reflexão leva sempre certa repetição, relação, recitação, recordação.” Desta forma, a importância na análise e interpretação das falas, pode constituir-se como uma oportunidade de reflexão – ação.

Na análise das narrativas, procura-se levar em conta todos os elementos captados durante a entrevista, hesitações em algumas respostas, surpresas, silêncios. A leitura e releitura de cada entrevista possibilitou um ir e vir entre teoria/análise/ observação/ teoria.

Desta maneira, procurou-se analisar as concepções de leitura de imagens buscando entender como as professoras articulam, a partir do cotidiano escolar nas aulas de Arte do ensino fundamental, os critérios e seleções de imagens.

Na coleta de dados, a observação foi realizada pela pesquisadora, os registros foram realizados por meio de anotações escritas, durante as observações em sala de aula. Foram observadas dezenove aulas nas quatro sétimas series: cinco na turma 7^a1, quatro na turma 7^a2, sendo estas aulas faixas, cinco na turma 7^a3 e cinco na turma 7^a4, sendo estas aulas faixas. Os dados foram organizados por turma que consistiu em uma análise por recurso utilizado pela professora, atividade desenvolvida, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e o conteúdo.

2.3 Perfil das professoras

Professora P.1

A professora P.1 é casada e tem 41 anos. É licenciada em Artes Plásticas. Tem 20 anos de atuação no magistério, trabalha como efetiva na unidade escolar, ministrando 30h/a semanais de Arte no Ensino Fundamental. Em relação ao acesso às informações, diz utilizar-se de jornais, revistas, internet, livros didáticos, CDs, filmes e imagens (reproduções) de pintores. Conhece os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Nos últimos dois anos participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina.

Professora P.2

A professora P.2 é divorciada e tem 52 anos. É licenciada em Educação Artística - Desenho Geométrico, tem 12 anos de atuação no magistério, trabalha como efetiva na unidade escolar, ministrando 40h/a semanais de Arte no Ensino Fundamental e Médio. Em relação ao acesso às informações, diz utilizar T.V., jornais, internet, revistas, livros didáticos e representações de imagens artísticas. Conhece os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina, porém relata que não tem um profundo conhecimento da proposta, mas aplica. Nos últimos dois anos, participou de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de Santa Catarina.

Professora P.3

A professora é casada e tem 45 anos. É licenciada em Educação Artística, tem 2 anos de atuação no magistério, trabalha como professora A.C.T. (admitida em caráter temporário) na unidade escolar, ministrando 20h/a semanais de Arte no Ensino Fundamental. Em relação ao acesso às informações diz utilizar T.V., jornais, revistas, internet, livros didáticos, CD, filmes, reproduções de imagens. Nos dois últimos anos, a professora relata não ter participado

de nenhum processo de formação continuada. Conhece a Proposta Curricular de Santa Catarina e desconhece os PCNs de Arte.

CAPÍTULO III

3 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO MULTICULTURALISMO, NA ÓTICA DA INTERCULTURALIDADE.

A partir da década de 1960, a sociedade norte-americana e outros lugares do mundo passaram por transformações, o desejo de se ter uma sociedade mais justa e igualitária no respeito às diferenças e o respeito dos direitos das chamadas minorias, levou a questionar a cultura hegemônica, e como foram construídas e legitimadas a partir de idéias desenvolvidas e disseminadas sobre o sujeito e o caminho que percorreu. A educação multicultural vem emergindo nesta perspectiva de maneira a identificar a importância das múltiplas identidades na educação escolar. Semprini (1999, p. 12 - 13), destaca como ponto de partida:

A discussão do multiculturalismo nos Estados Unidos pela apresentação de suas raízes históricas próprias. Apresenta cinco aspectos [...] a presença, em território norte - americano, de populações autóctones; tráfico maciço de escravos da África ocidental; a presença, entre os primeiros colonos, de grupos religiosos; a base anglo-saxônica das elites econômicas e políticas; o papel da imigração no povoamento do país.

Neste sentido, a necessidade de uma educação democrática possibilita reconhecer a diversidade cultural dentre e entre os grupos culturais, a qual permite problematizar acerca do etnocentrismo, de estereótipos culturais, de preconceitos, de discriminações, de racismo, de poder, de diferenças. Questiona, assim, a cultura dominante e todo tipo de opressão.

Por este viés, estas discussões contribuem para entender que o conhecimento se dá de maneira diferente, em culturas diferentes e em épocas diferentes. No entanto, é fundamental pensarmos esta perspectiva a partir das relações de poder. Na sociedade da informação globalizada, o cruzamento entre o local e o global é praticado no cotidiano cada vez mais conectado por sistemas de redes de informação; as fragmentações de crenças fundem em conflitantes tentativas de diálogos. O processo de globalização estabelece uma nova relação entre as culturas locais, porém, a cultura local muitas vezes não percebe que as representações incluem sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos pelas relações

de poder e que naturalizam essas representações no seu cotidiano refletindo em suas identidades culturais, colocando à margem um grande contingente da população mundial.

Sob esta ótica, possibilita estimular o sujeito enquanto ser que vem se construindo e se constituindo como cidadão multicultural e a escola precisa estar preparada para compreender estes códigos, do ponto de vista de quem a produz, no desenvolvimento dos sujeitos nela inseridos. Para Cernafor (apud FUSSARI; FERRAZ, 1999, p.33), “[...] agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade”.

Cabe à educação escolar assumir a responsabilidade de fornecer ao educando o instrumental para que exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante. Portanto, a escola sendo um espaço onde transitam experiências, valores e diferentes culturas, deve-se trabalhar a diversidade para além dos conteúdos. E assim, deixar de ser um espaço onde negligenciam os fatos e as culturas que circulam no meio social e escolar. Desta forma, Fussari; Ferraz (1999, p.36), expõem:

[...] a reflexão crítica sobre os conceitos, as idéias, e as ações educativas de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação [...] necessidades e interesses e, ao mesmo tempo, proporcionar o domínio de conhecimentos.

Com isso, percebe-se que a consciência e a interferência sobre o processo educativo é fundamental para o ensino e aprendizagem. No caso, o multiculturalismo oferece linhas de pensamento capazes de avançar na perspectiva de um ensino da Arte, modifica a postura pedagógica diante dos alunos (as), deixa de ser mero transmissor e sim questionador. A Arte é plural, em suas formas culturais diversas, portanto, não procura representações verdadeiras ou únicas da realidade. Torna-se necessário relacionar as práticas de Arte no cotidiano escolar.

A educação, neste sentido, oferece subsídios para repensar e reconstruir a partir da interação entre as diferentes culturas, uma sociedade com os olhos abertos à diferença. Neste contexto, destaca-se a educação intercultural, como uma das possibilidades de melhor intervir no cotidiano escolar, intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos. Conhecimentos estes produzidos pelas sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos currículos escolares.

O estudo na concepção intercultural possibilita perceber como a escola foi se construindo e exerceu suas funções de forma conservadora, com o objetivo de legitimar comportamentos, valores, interesses. Deve-se compreender a escola como um espaço cultural, para desvelar o papel da linguagem e que se busque alternativa que nos levem ao

reconhecimento e valorização da diversidade cultural, desencadeando novas práticas e novas formas de aprender Arte no cotidiano escolar. Valoriza-se a ação reflexiva no conhecimento socialmente acumulado. A Arte, como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Assim, neste estudo, busca-se atribuir nas práticas pedagógicas as leituras de imagens do corpo feminino, que configuram um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual, respondendo aos desafios propostos, transformando a si e a realidade. Neste contexto, a prática de imagens na sala de aula, proporciona um diálogo com o objeto e o mundo que o circunda, com a reorganização, a retribuição e/ou a recriação de significados obtidos. Na complexidade que se exige hoje, é ser capaz de ir e voltar, de olhar e reolhar um mesmo texto, sob diferentes ângulos, sob diferentes óticas, que ora fazem sentido por um ângulo, ora por outro.

Segundo Freire, (1982, p.64), aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto. Por isso:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não pode prescindir da leitura daquele. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas. Neste aspecto, o ensino da Arte proporciona a aproximação entre pessoas e culturas diferentes. Essa aproximação compreende que o papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento, e que os alunos (as) poderão expressar seus modos de ver o mundo na linguagem artística. Desse modo, a educação intercultural torna-se significativa quando estabelece relações entre as imagens de leitura e nossas experiências de leitor. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leitura de mundo. Nessa perspectiva, considera-se a leitura de imagens com uma forma de relação com o mundo a qual possibilita aos alunos (as) um deslocamento de idéias, crenças, valores, problematizando, questionando “verdades” cristalizadas.

Em conseqüência disto, a leitura de imagens possibilita ao aluno (a), perceber que a sua identidade deixa de ser fixa, essencial, ou permanente e passa a ser transformada continuamente dentro dos processos culturais que estamos inseridos. Neste sentido, as Artes são expressões de identidades e culturas e que, por isso, a compreensão de uma obra exige

muito mais do que ver e ouvir, requer conhecer os parâmetros que transcendem o gosto pessoal que também é histórico social e cultural.

O conceito de cultura nesta perspectiva intercultural realça a idéia de Ferreira da Silva (2002, p.1) em: [...] “cultura é entendida na sua dimensão antropológica, não restrita aos aspectos puramente étnico/raciais, mas articulada a outras categorias como nação, classe, gênero, religiosidade, etc.”.

Neste contexto, a cultura na escola deixa de ser singular, onde o diferente encontra espaço, pois a escola tornou um território globalizado de encontros culturais. Se considerarmos que a escola coexiste o cultural e o global e que interfere no espaço local.

Nessa compreensão, o diálogo praticado com os alunos (as) procura compreender as lógicas de movimento e interpretação espacial que incorpora saberes, valores culturais e que permite neste espaço escolar o aluno (a) falar e ouvir os conhecimentos trazidos das referências individuais e coletivas que nos fornecem indícios das referências na sua formação. Isto ocorre devido as mudanças sociais ocorridas neste sistema globalizado. A leitura de imagens analisadas nesta pesquisa irá ajudar os alunos (as) a perceberem que podem expressar suas maneiras de ver, olhar e perceber interagindo com o mundo suas singularidades culturais.

Ferreira da Silva (2003) é um autor que, atualmente, trabalha com as questões da interculturalidade. Seus estudos possibilitam pensar em uma proposta de educação intercultural, entrelaçando as imagens e a prática de leitura a qual viabilize um diálogo entre ambas.

No depoimento das professoras entrevistadas, a cultura aparece como:

[...] são as nossas raízes, muitos chamam de tradição; eu chamo de raiz, o que é meu, o que é nosso, o que nós temos de diferente um do outro. (P.1)

[...] a cultura está nos hábitos que você forma dentro de casa e dentro da escola, sendo a escola uma continuidade [...] ele pode ser um dinamizador dessa proposta dentro da escola, dentro da sala de aula, mas se ele não encontra esse apoio dentro de casa isso cai por terra. (P.2)

[...] a cultura é o que retrata a história, o conhecimento, as fantasias, os costumes de um povo. (P.3)

Neste sentido, pensar a escola sob a perspectiva intercultural significa repensar a relação entre a escola e o universo do aluno (a), para reconhecer e valorizar as diferentes culturas e superar o modelo homogeneizante, torna-se um desafio constante no espaço escolar, lembrando que nossas práticas são singulares que estão atreladas aos nossos olhares e

aos nossos saberes, e que no cotidiano se dá nas interações como forma de subsidiar nossas práticas escolares.

Ao estabelecer relações com as questões relacionadas a sua prática pedagógica com o cotidiano escolar, em entrevistas as professoras relatam:

Busco extrair o conhecimento do aluno (a), para nortear minhas aulas. (P.1).

Trabalho com situações de sua vivência (P.2).

A partir de situações da sala de aula, ajudo o aluno (a) a compreender a arte no seu dia-a-dia escolar. (P.3).

O que se pode observar nas narrativas das professoras, é que suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar se dão pelas experiências/ vivências dos alunos (as), transformando em uma aprendizagem significativa. Percebe-se que as três professoras mantêm um diálogo com seus alunos (as), para depois planejarem suas aulas/ atividades.

Segundo Esteban (2003, p.205), [...] “cotidiano nos conduz por um terreno movidoço, híbrido, [...] percorrendo, portanto um caminho que vai constituindo como o possível, com riscos”.

Neste sentido, precisamos estar atento para esta hibridização cultural a qual pertencemos e que interfere a nossa rede cotidiana em que estamos atrelados, pois este não está fechado, mas sim conectado a este mundo globalizado. Nos misturados e somos misturados, o cotidiano escolar é uma maneira de se ver e analisar nossas posturas frente a nossas práticas, são nossos saberes e fazeres compartilhados que vamos nos construindo e transformando no tempo/ espaço mas, tendo o respeito e o cuidado na historicidade de cada um.

Semprini (1999, p.36) fala em: [...] “conflitos multiculturais”. Não podemos ter uma visão simplista em descartar a idéia das dificuldades de compartilhar no cotidiano escolar as diferenças, mas termos o cuidado de não legitimar essas diferenças em fator da exclusão, para isso precisamos aprender a conviver com o outro, dialogar e construir relações sociais, repensar nossas práticas pedagógicas estabelecendo uma relação dialógica entre aluno/a professor/a.

Freire (2000, p.118), ressalta que, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou o objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.”

Esteban (2003, p. 209), nos diz que “O processo coletivo contribui para que o diálogo não seja um monólogo disfarçado e pode ajudar no debate sobre a intensidade da luz que é a capacidade de ver o que está sendo produzido”. A autora nos convida a sair da caverna, das sombras, a dividir com o outro caminhos e possibilidades de se construir conhecimento enquanto sujeitos envolvidos com o coletivo.

Neste sentido, a escola é um espaço cultural onde, “os diferentes grupos poderiam ver atendidas suas reivindicações de reconhecimento e identidade, preservando ao mesmo tempo a possibilidade de existência de uma dimensão coletiva.” (SEMPRINI, 1999, p.144).

Nessa rede de interações entre cotidiano escolar e cultura, podemos estabelecer uma teia de significados entre ambos, na qual a interculturalidade nos permite intervir na prática pedagógica, abre outras possibilidades de superar limites, rompe com a fragmentação, reflete sobre as ações e questiona as representações culturalmente construídas, reinventa as maneiras de refazer nossas práticas pedagógicas.

3.1 Limites e possibilidades estética – pedagógica de leitura de imagens

Nesta parte da pesquisa, busca-se investigar as concepções de Arte relacionadas com a leitura de imagens no cotidiano escolar da E. E. B. Prof^a. Júlia Miranda de Souza, na cidade de Navegantes, que norteiam as práticas pedagógicas do ensino da Arte. A discussão dos limites e possibilidades estético-pedagógicas de leitura de imagens para o ensino das artes plásticas tem caracterizado a prática investigatória da pesquisadora Barbosa⁸ (1998). A autora faz uma reavaliação da referida proposta influenciada, principalmente, pelo multiculturalismo. Além de propor a abordagem da arte produzida pelos diferentes grupos culturais, realiza uma revisão de três áreas do conhecimento artístico que compõem a proposta: contextualização, leitura de imagem e fazer artístico.

O mosaico de lembranças da década de 90, do século XX, inclui, além da Arte na LDB, a interdisciplinaridade, assunto que já era alvo de reflexões nos anos 60 e 70 em âmbito internacional. A década de 80 esqueceu o tema e a de 90 o retomou, relacionando-o com a multiculturalidade. Se a Arte tem conteúdo, linguagens e uma história, ela se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e, não apenas, em mera atividade.

Desde 1998, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), propostos pelo MEC, figuram na pauta de discussões como um referencial importante para o professor. Sua função

⁸ BARBOSA, Ana Mãe. A imagem no ensino da arte. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.p.37. Esta autora apresenta em seu livro o termo metodologia desenvolvido por vários autores.

é orientar e garantir a coerência de políticas educacionais que propiciam melhor qualidade para o Ensino Fundamental, em todas as áreas. Os PCNs - Arte englobam o ensino de artes visuais, teatro, dança e música, abordando cada linguagem separadamente, com indicações para o desenvolvimento de trabalhos que integram a Arte com as demais disciplinas do currículo.

As falas de duas professoras entrevistadas, revela a fragilidade relacionada com o documento do PCNs.

Eu não sei, não sei (P.3).

[...] Tem que estar inserido um conteúdo, pontuar mais essa questão, o que trabalhar como trabalhar. {P.1}.

Esta questão da pouca (ou nenhuma) leitura nos remete a uma outra problemática mais ampla. Por que as professoras não lêem? Leva-se em consideração que este documento foi publicado em 1996 e que as escolas públicas do estado de Santa Catarina receberam exemplares. A professora (P.1), diz conhecer os PCNs. Percebe-se também que uma das professoras apontou a ausência de conteúdos específicos. Nesta perspectiva, Franchi (1995, p.66), pontua:

[...] o professor não deve saber somente o que vai ensinar, como se a qualidade de suas aulas dependesse da qualidade da cópia - xérox do ensino que recebeu. Ao contrário, a qualidade do ensino depende de um sistema de conhecimento muito amplo, para que o professor passa a entender melhor o que dá sentido e função ao que ensina.

Ao analisar os PCNs –Arte, Aguiar (1999) aponta a presença de pressupostos pós-modernos, expressos pela disponibilização da arte para o ensino. Ela considera que este é um encaminhamento essencial para superar diferenças e preconceitos, atribuindo ao multiculturalismo grande potencialidade de colaboração.

Peter Maclaren (1997) é considerado um dos educadores que mais têm se preocupado com a questão da educação multicultural, enquanto projeto de transformação social. Para Maclaren, o multiculturalismo crítico é entendido como um conjunto de diretrizes políticas e pedagógicas que buscam garantir o acesso escolar a todos os alunos, independente de qualquer forma de diferenciação étnica, sexual, política e cultural, e o preparo de todos os estudantes para viverem numa sociedade multicultural. Conforme Sacristán (2000, p.90), nas sociedades atuais o conflito multicultural não ocorre somente quando se “juntam ou colidem

duas culturas, mas ele é em si interno a qualquer cultura”, pois toda cultura é, em si, plural. Neste sentido, Canclini (1984, p.44-45) afirma:

Se não queremos deixar apenas nas mãos dos meios de comunicação de massa [...], desejamos libertá-la da manipulação, devemos fazer com que a arte constitua um instrumento para reconstruir criativamente as experiências sensíveis e imaginativas.

O multiculturalismo combate o que ele considera como uma forma de etnocentrismo, ou seja, combate a visão de mundo da sociedade branca dominante. A política multicultural visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade afirma-se como única e legítima, reduzindo outras culturas a particularismos e dependências.

A busca de entender o multiculturalismo permite-nos pensar alternativas para as minorias e não justificar a fragmentação que reproduz desigualdades sociais. Assim, a educação multicultural possibilita a interculturalidade, promove a interação entre sujeitos e mudanças nas relações sociais. Deste modo, no ensino da Arte, destaca-se a possibilidade de um enfoque intercultural.

Segundo Ferreira da Silva (2003, p.47), [...] a interculturalidade entre os diversos povos e grupo, devem caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas [...]

A interculturalidade entendida como possibilidade que perpassa pelas identidades culturais no cotidiano escolar, está comprometida com as relações entre sujeitos de diferentes culturas, de forma a perceber a conexão entre si. Nesta perspectiva, a interculturalidade problematiza as representações de gênero, sexualidade, identidade. Identidades estas construídas dentro e não fora do discurso, as quais precisamos compreender como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, por estratégias e iniciativas específicas.

Fleuri (2003), também aponta que a educação intercultural possibilita um diálogo entre as culturas rompendo com o modelo monocultural que está constituído na unidade escolar. Essa perspectiva nos leva a pensar o currículo nesse espaço / tempo, desafiar preconceitos, superar dogmatismo e radicalismos fechados ao diálogo. Busca-se um currículo que valorize a diversidade mediante uma pedagogia cultural que nos conduza a novas concepções, novas leituras e novas poéticas. Desta forma, é preciso reconhecer a escola como um território em que circulam pessoas de culturas diferentes.

Nesse sentido, julgamos importante compreender melhor o que se entende por cultura, de acordo com Silva (2000, p.32), a cultura [...] “como campo de luta entre os diferentes

grupos sociais em torna da significação: A educação e o currículo são vistos como campo de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade”.

A Arte é um conhecimento que proporciona a aproximação entre pessoas de culturas diferentes. Essa aproximação se dá pela própria obra de arte e sua concepção estética e não somente pelas informações histórico sociais de seu tempo. O significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, as relações que estabelecemos entre nossas experiências e o que estamos vendo. Nesta perspectiva, segundo as professoras, Arte é importante porque:

[...] arte é onde a gente transmite o que ela é de nível fundamental para a pessoa se conhecer e conhecer também o outro. (P.1)

[...] fundamental; é uma disciplina necessária no aprendizado do aluno. (P.2).

[...] imprescindível; os alunos (as) expressam seus sentimentos, uma área humana muito importante na escola. (P3)

Assim, o sentido será atribuído pelo contexto e pelas informações, reflexões que o leitor possui, tanto na dimensão subjetiva quanto objetiva. Se entendermos que Arte é linguagem, construção humana que comunica idéias, a obra de arte é um texto visual que deve ser descrito analisado e interpretado.

Para Barbosa (2002), no ensino da Arte, faz-se necessário estabelecer relações com a vida cotidiana e visão de mundo. Afinal, a educação intercultural e multicultural busca promover a construção de identidades particulares e reconhecer as diferenças culturais, sustentando a relação crítica e solidária a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social.

[...] a gente tem pouco embasamento para trabalhar a diferença [...] a gente encontra na sala de aula. (P.1)[...] eu trabalho com bastante tranqüilidade diante da diferença que está aí, [...] orientar, formar, educar, conhecendo melhor o adolescente para poder lidar com ele (P.2)

Barbosa (2002, p.16-17), pontua que, para termos uma educação multiculturalista crítica em Arte, é necessário: promover discussões e estabelecer relações em que haja várias situações acerca da diferença, de esteriótipos culturais. Para isto precisamos compreender que as imagens no ensino da Arte, promovem modos de pensar a qual possa ter um significado para o aluno/a, mantendo uma atmosfera de interesse e curiosidade no processo de ensino e aprendizagem.

Muitos foram os teóricos que fundamentaram seus estudos no que diz respeito a leitura de imagens no ensino da Arte e apresentam diferentes abordagens metodológicas. Segundo o Caderno Metodológico de Arte (2003, p. 40), apresentam:

ARHEIM, Rudolf. Defende uma leitura em direção aos elementos que estão na obra e busca de equivalências configuracionais.

BARBOSA, Ana Mãe. Percussora da proposta triangular no Brasil.

EISNER, Elliot. Defende uma leitura qualitativa, não descritiva em direção às sensações. Defesa da expressão como crítica história, estética e atelier.

FELDMAN, Edmund. Defende uma leitura de imagem baseada nas etapas: descrição, análise, interpretação e julgamento.

GOMBRISCH, Ernst. Defende a leitura sincrônica para o esclarecimento da diacrônica.

OTT, Robert William. Propõe um processo que segue os seguintes passos: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar.

THISTLEWOOD, David. Ensina história da arte através da leitura da obra de arte, usando a releitura como prática artística. Apresenta a visão inglesa da pós-modernidade para a leitura da obra de arte pelo Critical Studies.

SAUNDERS, R. Desenvolve o método de multipropósito no ensino da arte, isto é, o fazer em função da leitura da obra de arte e sua integração com outras disciplinas.

Nesta pesquisa uma das questões da entrevista convidava as professoras a falarem a respeito de como trabalha com a leitura de imagens e qual fundamentação teórica que utiliza:

[...] Toda aula, eu trago, eu trabalho com leitura de imagens (...) é fundamental a leitura de imagens para que o aluno tenha um posicionamento futuro ou até mesmo passado que ele se coloque perante o mundo. Não uso uma metodologia específica. (P.1).

[...] trabalho pouco [...] acho importante porque você orienta o aluno a ser mais crítico, ele tem uma sensibilidade maior dentro de uma leitura de mundo. Não uso uma metodologia específica (P.2).

Percebe-se, nas falas das professoras que ambas não aplicam uma teoria específica fundamentada em algum teórico, mas que de alguma maneira todas as professoras proporcionam atividades de leitura de imagens nas salas de aula. Neste sentido, Freire diz (1982, p.64): “[...] ler é adentrar-se nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com seus contextos e o nosso contexto”. Assim, Martins et al (1998, p.77), salienta que:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e ao tentar resolver problemas que nos apresentam. Aí então estamos procedendo leituras.

Para melhor compreender essas relações de representação, resgata-se, a contribuição de autores como Silva (2005), Foucault (1987) e Barbosa (1998). Embora os autores relatem que as relações são representativas, a partir do que se denominou a virada lingüística e virada cultural, a linguagem seria o local privilegiado para a construção e circulação de significados, e a cultura aquela à qual se recorre para dar sentido às coisas, ou ainda, um território no qual se travam as lutas pela significação.

Para Silva (2000, p.90), [...] “a representação é concebida como unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material”. A representação não tem “pretensões mimétricas, especulares ou reflexivas”.

Já Foucault (1987, p.56), diz que, “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam, práticas que atribuem sentido ao mundo, instituem, inventam, criam saberes que, ao serem produzidas, também produzem”. As práticas de representação produzem significados, envolvem relações de poder.

Nos estudos de Barbosa (1998) entende-se que representação possibilita a produção, apreciação e contextualização, problematizando os esteriótipos culturais, preconceitos e discriminação. A autora questiona a cultura dominante, latente e todo o tipo de opressão. O significante nesta perspectiva, relaciona-se com o fazer artístico que o aluno (a) produz na sua releitura. Esta entendida aqui como interferência do olhar de quem a produz, norteadora pela História da Arte, pelas imagens produzidas ao longo dos tempos. Logo, o estudo toma as imagens como textos culturais que representam e constituem significados, Desta forma, a noção de significado deve ser entendida como sistema fluídos na construção da identidade.

A construção da identidade pode ser norteadora de todas as etapas do trabalho, buscando a sua representação. O trabalho de representação na construção da identidade é fundamental quando, Silva (2000, p.91) sinaliza: “[...] A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. È por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença passam a existir.” A representação é construção de identidade porque é a própria tomada de posicionamentos, é o ato criativo, é o discurso que se produz. Trabalhar as questões de identidade, representação da identidade, é tornar sua construção consciente ao sujeito, é permitir que se torne mais crítico.

No ensino da Arte, faz-se necessário estabelecer relações com a vida cotidiana e visão de mundo. Afinal, a educação intercultural, busca promover a construção de identidades

particulares e reconhecer as diferenças culturais, sustentando a relação crítica e solidária a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social.

Nas narrativas das entrevistas percebe-se como as professoras construíram seus modos de ser e trabalhar, revelando modos diversos de encarar e lidar com conhecimentos e saberes, que não constam nos livros, mas fazem parte do cotidiano escolar da EEBPJMS.

As entrevistas revelam que, em alguns momentos, as professoras se distanciam uma da outra com relação aos seus embasamentos teóricos/metodológicos construídos através de suas experiências, vivências. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p.16), comenta que: “Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala de aula, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”.

Sendo assim, percebe-se nas narrativas das professoras que há uma diversidade em relação aos modos de ensinar arte na escola, a qual cada uma busca caminhos, experimentando a seu modo, tornando as aulas significativas através das experiências vividas e ensinadas de formas distintas.

CAPÍTULO IV

4 CENAS DO COTIDIANO DAS SALAS DE AULA

Procurou-se, nesse cenário destacar como as atividades de leitura de imagens se desenvolvem na E.E.B. Profª. Júlia Miranda de Souza.

Neste sentido, a leitura de imagens no ensino da Arte, possibilita construir um diálogo teórico e prático, numa perspectiva intercultural no sentido de repensar e reconstruir práticas pedagógicas, de leituras de reproduções de obras de arte. Segundo Freire (1980, p.83) “ o diálogo impõem-se como o caminho pela qual os homens encontram significado enquanto homens.” Neste sentido, a noção de diálogo usada nesta pesquisa deve ser entendida com base nos estudos de Paulo Freire no âmbito dos debates culturais entre sujeito e cultura, a qual possibilite o desenvolvimento dos sujeitos em suas capacidades cognitiva, afetiva, estética e política, permitindo a superação de práticas e visões etnocêntricas. As atividades no processo de aprendizagem permitem aos alunos (a) a construção de conceitos e o reconhecimento de seus valores, práticas cotidianas e experiências sociais e culturais no processo de criação vivenciados pelos alunos (as).

Nesta perspectiva, as imagens do corpo feminino como expressão em tempos e lugares distintos contam histórias referidas à hegemonia cultural humana, localizadas e datadas, possibilitam uma prática que rompe com o modelo monocultural em que está constituída a sociedade.

Fermoso (apud FERREIRA da SILVA, 2003, p. 50) define a educação intercultural:

[...] é um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, a peculiaridade e à diversidade dos povos, e em segundo, ‘a própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa “cultura mestiça” ou de sínteses.

Nesta perspectiva, a pluralidade cultural dentro das dinâmicas históricas, sociais e econômicas se posiciona na lógica intercultural, considerando não só os elementos a serem excluídos nos processos identitários, mas sim nas formas criadoras de identidades culturais.

Em consequência disto, no momento em que as professoras reconhecerem as diferentes culturas inseridas no seu meio, terão condições de proporcionar aos alunos (as) a reconhecimento das diferentes culturas inseridas no seu meio e, automaticamente

proporcionar aos alunos (as) a visão de si e do outro como diferente, a qual cria condições que os levem a respeitar e valorizar as diferenças e, dessas se reconhecer na sua diferença.

A seguir, apresentaremos um quadro demonstrativo referente às atividades observadas nas turmas das sétimas séries 7^a1, 7^a2, 7^a3, 7^a4. Neste quadro constarão: recurso das professoras, atividades, objetivo, material utilizado pelos alunos (as) e conteúdos.

O objetivo deste quadro é demonstrar a relação entre o tipo de atividades, a intencionalidade da professora com esta atividade, assim como os enfoques dados para as atividades. A fonte destes dados são as transcrições das observações apresentadas nos anexos.

Com base nos quadros demonstrativos 1, 2, 3, 4, referentes às quatro turmas da sétima séries, assim como nas transcrições, no APÊNDICE C, estabeleceremos análises, conforme a turma observada. Utilizamos o seguinte eixo de análise: as atividades desenvolvidas na sala de aula.

Quadro 1 - Turma 7^a1: descrição dos recursos, atividade, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P 2.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEÚDO
31/10	Quadro negro, giz, imagens (citadas acima), fita adesiva.	Exercícios escritos no caderno de teoria, desenho/ releitura no caderno de desenho.	Identificar as características da pintura, escultura e arquitetura renascentista.	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor.	Renascimento
06/11	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva.	Desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Conhecer e desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor.	Renascimento
10/11	Quadro negro, giz.	Cópia de texto no quadro negro	Valorizar o estudo da história da música	Caderno de teoria, caneta.	História da Música
13/11	Quadro negro, giz.	Cópia de texto e atividades/ Exercícios escritos.	Continuação do objetivo de cima	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor, imagens	História da Música
17/11	Quadro negro, giz	Prova escrita com desenho	Não apresentou.	Folha sulfite com pauta	História da Música

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

4.1 Cenas da sétima série 7^a1

Durante as observações realizadas na sétima série 7^a1, verificamos que as aulas são expositivas com cópias de texto no quadro negro, em alguns momentos com demonstrações de trabalhos de artistas relacionado ao tema discutido. Nas atividades de leitura de imagens, a professora P.1 não se preocupava em articular as vertentes das imagens com os conceitos propostos e não faz nenhuma intervenção aos alunos (as) que tem a preocupação de desenhar uma cópia fiel da obra observada a qual é suporte. A professora trabalha com a história da arte, fala sobre a vida do artista e pede uma releitura (cópia quase fiel a original) como proposta de atividade, mas não se preocupa com o processo, com as escolhas dos alunos (as). Observou-se, também, que a professora não apresenta para os alunos (as) os critérios de avaliação para as atividades propostas.

Percebe-se que os recursos utilizados na sala de aula são repetitivos em quase todas as aulas observadas, ou seja, quadro, giz, cadernos e atividade. Foram observadas cinco aulas nesta turma.

Percebe-se um interesse e boa vontade da parte dos alunos (as) em realizar sempre o que é proposto. Mesmo aqueles alunos (as) que não gostam de pintar, entregam o trabalho. Percebe-se, também, que há uma boa relação entre a professora e os alunos (as).

A professora nos contou que os alunos (as) sempre que ouvem notícias relacionadas à arte, comentam com ela mostrando uma participação e interesse a este meio. Não observamos nenhum diálogo a esse respeito, e também não percebemos, por parte da professora, em saber se seus alunos (as) já haviam visto ou falado sobre os assuntos/conteúdos trabalhados em sala de aula.

Quanto aos objetivos propostos para as atividades, percebemos a intenção da professora em proporcionar aos alunos (as), conhecimentos específicos referentes aos conteúdos estudados, e que o critério para as imagens com as quais a professora trabalha está relacionada com o conteúdo desenvolvido. Nas atividades de leitura de imagens, a professora preocupa-se em contextualizar a obra e dá referência sobre o autor, utilizando-se da oralidade (fala).

Em sua entrevista, a professora relatou como trabalha com leitura de imagens e qual o critério adotado:

Trabalho pouco. Acho importante porque vai dar uma visão diferente para o aluno (a), orienta a ser mais crítico uma sensibilidade maior. Eu trabalho

assim, a leitura de imagem através da história da Arte. Faz-se um relato do artista, sobre sua vida, época em que viveu.

Neste sentido, percebe-se que a professora não possibilita uma articulação da imagem com situações do cotidiano escolar, não problematiza uma discussão crítica dentro de um contexto político, econômico, social. A leitura de imagens, na prática desta professora, sintetiza-se em um relato da vida e obra da imagem observada; seu enfoque principal está na história da arte no período/ movimento.

Ao observar o planejamento anual das sétimas séries, percebe-se um enfoque polivalente nos termos utilizados: arte cênica, artes visuais, música e folclore. Observa-se, também, que o planejamento é um recorte fragmento da Proposta Curricular de Santa Catarina e que a professora trabalha a história da arte num sentido linear (linha do tempo), procura fazer uma divisória com as séries.

Quadro 2 – Turma 7^a2: descrição dos recursos, atividade, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P.2.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEÚDO
25/10	Quadro negro, giz, fita adesiva, imagens de artistas: Leonardo da Vinci, Rafael, Michelangelo.	Cópia do quadro, texto.	Identificar as características da pintura, escultura e arquitetura renascentista.	Caderno de teoria, caneta.	Renascimento
01/11	Quadro negro, giz, imagens (citadas a cima), fita adesiva.	Exercícios escritos no caderno de teoria, desenho/ releitura no caderno de desenho.	Continua o de cima.	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor	Renascimento
08/11	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva.	Desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Conhecer e desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor, compasso.	Renascimento
15/11	Quadro negro, giz.	Cópia de texto no quadro negro	Valorizar o estudo da história da música	Caderno de teoria, caneta.	História da Música

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

4.2 Cenas da sétima série 7^a2

Durante as observações realizadas na sétima série 7^a2, observou-se que apesar de ser uma outra turma, a professora P.2, trabalha com as duas turmas com a mesma postura/ modelo de aula, explicações, recursos, atividades. A professora não percebe a diferença dos sujeitos neste outro cenário/ sala.

Em sua entrevista perguntei se a professora trabalha com a diversidade:

Eu trabalho com bastante tranquilidade diante desta diversidade que está aí, tentando a cada momento que aparece uma questão diferente. Por exemplo, essas tribos agora que eles se formam a gente tem que ter um olhar de orientação, mas sem preconceito e este é o nosso papel, orientar, formar, educar, aceitando, conhecendo melhor o adolescente para poder lidar com ele. (P.2)

Percebe-se que há uma contradição de suas palavras com sua prática, além do que, nesta sala de aula, a professora possui aulas fixas que permitem aos alunos (as), em maioria, concluírem seus trabalhos em sala de aula. Em duas aulas observadas, os alunos (as) ficaram um bom tempo ociosos, conversando, e a professora ficou um pouco incomodada com o som provocado por estes alunos (as).

Há uma boa relação da professora com os alunos (as). Nesta turma, observa-se um grande interesse dos alunos (as) nas atividades voltadas ao desenho; alguns gostariam de visitar um museu, exposição, pois a professora não sai do espaço escolar com seus alunos (as), não possibilita novas experiências, utiliza sempre os mesmos materiais. Isto faz com que não haja proximidade com o cotidiano escolar, a professora não está inserida no processo dos interesses destes alunos (as) não interage com os mesmos e deste modo não contribui para uma intervenção em relação aos alunos (as) entre si e com o próprio ambiente.

Como a professora trabalha com as duas sétimas séries do turno matutino, o critério do uso de imagens e sua prática é a mesma; não apresenta diferenças em nenhum momento.

Quadro 3 - Turma 7^a3: descrição dos recursos, atividade, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P.3.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEÚDO
03/11	Quadro negro, giz, imagens (citadas a cima), fita adesiva. Aula expositiva.	Desenho: Leitura de imagem	Não apresentou	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor	Design – Estilização Fundo perspectivo
06/11	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva.	Desenho: Leitura de imagem	Não apresentou	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor	Leitura e Representação de imagens
10/11	Quadro negro, giz.	Desenho de Impressão.	Não apresentou	Folha sulfite, tinta guache, placa de isopor, estilete, facas.	Gravura Impressão.
13/11	Quadro negro, giz.	Desenho com a técnica de monotipia.	Não apresentou	Caderno de desenho, lápis, borracha, tinta guache, folha de papel sulfite.	Monotipia
17/11	Quadro negro, giz.	Atividades prática/ trabalho em equipe.	Não apresentou.	Corpo	Dramatização/ Improvisação.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

4.3 Cenas da sétima série 7^a3

Durante as observações da sétima série 7^a3, verificamos que as aulas são expositivas. A professora utiliza pouco o quadro negro, faz uma opção pelo recurso de sua voz. Em algumas aulas, a professora traz muitas informações e não sistematiza o conteúdo desenvolvido, provocando, assim, um tumulto durante a produção do aluno (a), porém a professora circula pela sala de aula orientando-os.

Nas aulas observadas, a professora não apresentou objetivos e nem critérios de avaliação para as atividades desenvolvidas.

Com relação às imagens trabalhadas em sala, a professora a utiliza como recurso para ilustrar o conteúdo desenvolvido e aplicado nas atividades práticas. A professora utiliza vários recursos em suas aulas, permitindo aos alunos novos experimentos. Mas trabalha com muita técnica e pouca fundamentação; em suas aulas, não há articulação de conceitos, as atividades são fragmentadas, estanques. Os alunos (as) participam das atividades e se percebe um bom entrosamento entre professora e alunos (as).

Em sua entrevista, a professora relatou como trabalha com leitura de imagens e qual o critério adotado:

[...] trabalho com leitura de imagens a partir dos elementos/ conceitos como: cores quentes, frias, linhas, cores. Faço uma colocação dentro da historia, das obras dos artistas. P.3

Neste contexto, percebe-se que a professora não possibilita uma articulação da imagem com situações do cotidiano escolar, não problematiza uma discussão crítica dentro de um contexto político, econômico, social e não apresenta uma fundamentação para a leitura de imagens. Às vezes trabalha com os elementos visuais, como: linha, cor, forma; porém não sistematiza, e alguns alunos conversam entre si e não escutam o que a professora esta falando.

Com relação ao planejamento anual da disciplina, observa-se que a professora escolhe os conteúdos aleatoriamente, pois trabalha com técnicas, não há uma conexão com aulas anteriores ou posteriores, por isso esses conteúdos ficam soltos, estanques.

Percebeu-se, também, que em cada turma as discussões no período das observações permearam por conteúdos/ conceitos diversos, ou seja, as professoras têm liberdade de fazer suas escolhas, porém não seguem critérios estabelecidos pelas mesmas no início do ano letivo.

Quadro 4 – Turma 7^a4: descrição dos recursos, atividade, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizado pela professora P1.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEUDO
26/10	Quadro negro, giz, imagens (Oswaldo Goeldi), fita adesiva.	Desenho/ releitura no caderno de desenho.	Identificar a gravura como uma arte de múltiplos originais.	Caderno de desenho, lápis, borracha, tinta guache, pincel placas de isopor, rolo de pintura, suporte plástico.	A arte da gravura.
27/10	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva, imagens.	Desenhar a lápis textura para representar as sensações de luz, sombra, figura e fundo na linguagem artística.	Utilizar a textura gráfica para representar as sensações de luz, sombra, figura e fundo na linguagem artística.	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor preto.	Desenho de observação
09/11	Quadro Mapa conceitual sobre os múltiplos nas artes, quadro negro, giz, imagens de Andy Warhol.	Realizar trabalhos que represente múltiplo usar como exemplo as imagens de Andy	Perceber os múltiplos como uma arte.	Caderno de teoria, caneta, caderno de desenho, lápis de cor.	Os múltiplos nas Artes
16/11	Quadro negro, giz, imagens.	Desenho leitura de imagens.	Conhecer obras do artista Andy Warhol	Caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor.	Obras do artista Andy Warhol
23/11	Quadro negro, giz, imagens.	Leitura de imagens	Conhecer trabalho contemporâneo de artistas que participaram na Bienal de 2006.	Caderno de desenho, lápis de cor, lápis, borracha.	Trabalhos contemporâneos de artistas que participaram da Bienal de 2006

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

4.4 Cenas da sétima série 7^a

Nas observações realizadas, verificou-se que as aulas são expositivas, a professora usa o quadro negro para fazer esquemas, mapas conceituais das atividades desenvolvidas em sala de aula. A professora deixa claro para os alunos o objetivo da aula, mas não apresenta critérios de avaliação para as atividades desenvolvidas. As aulas desta turma são faixas, o que possibilita aos alunos terminarem, ainda na aula, suas atividades.

Percebe-se um bom relacionamento com a professora e os alunos (as); a professora circula na sala de aula, e a todo o momento, faz intervenções com os alunos (as). Percebe-se interesse dos alunos (as) nas atividades propostas.

Com relação às imagens utilizadas em sala de aula, a professora contextualiza o momento/movimento histórico, o artista, e faz contrapontos com a arte contemporânea. Fundamenta suas aulas a partir das imagens que articulam os conteúdos trabalhados. Percebe-se a preocupação com a releitura das imagens, não permitindo aos alunos (as) fazerem uma cópia fiel.

Em sua entrevista, a professora relatou como trabalha com leitura de imagens, e qual o critério adotado:

Toda aula eu trabalho com imagens; por mais que eu utilize a vivencia do aluno, eu tenho meus objetivos, o conteúdo; eu utilizo o que o aluno trás para as aulas que estou trabalhando, às vezes não e cabível para aquele momento, mas na próxima aula utilizo como referencial eu aproveito o que o aluno (a) trás. P.1

A professora consegue, em suas aulas articular os conteúdos com os elementos visuais tais como: linha, cor, forma, textura, luz, perspectiva com as imagens dos artistas e permite que os alunos (as) a façam comentários. Há, portanto, um diálogo nas aulas, mas não observamos o aproveitamento do saber dos alunos (as). Percebe-se que a professora fundamenta suas aulas na Proposta Curricular de Santa Catarina. Segundo a P.C.S.C.: “A descrição possibilita a identificação do título do trabalho, o lugar, a época em que a imagem foi criada, a linguagem plástica empregada, o material, o tipo de representação e a técnica usada pelo artista. (p.196)”.

Com relação ao planejamento anual do ensino das artes, observa-se que a professora apresenta liberdade de escolhas dos conteúdos desenvolvidos, seguindo os conteúdos pré – estabelecidos. Percebe-se, também, que a professora trabalha com o uso de imagens, e as vezes, repassa em fala, algumas considerações sobre o artista, mas não registra no quadro

negro. Outras vezes, estabelece relação com os conceitos da linguagem visual, preocupa-se com as escolhas dos alunos (as), circula pela sala e procura saber se os alunos (as) conseguem estabelecer relações com os conteúdos/conceitos trabalhados.

4.5 Imagens selecionadas do corpo feminino

Neste tópico, apresenta-se as 10 imagens femininas selecionadas para a aplicação da metodologia, com os (as) alunos (as). Vale ressaltar que estas imagens são produções de diferentes artistas e períodos distintos (representações fixas, pinturas); são imagens que lidam com o corpo as quais serão aplicadas nas salas de aulas das sétimas séries. A metodologia baseia-se na Abordagem Triangular (fazer/produção, leitura/apreciação e história da arte/contextualização). A Proposta Triangular tem como base a teoria DBAE (Discipline-Based Art. Education) que valoriza não só a produção artística, mas também, as informações culturais, sociais e históricas, bem como a análise das obras, que envolve três vertentes: apreciação, a contextualização e a história da arte, que situa o estudo dos movimentos.

Na leitura de imagens, ou seja, na apreciação, destacamos as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. Para a leitura apoiamos na abordagem de Feldman (apud BARBOSA, 2001, p.78) que busca exercitar a atenção para a leitura de imagens através de quatro operações essenciais: 1)- Descrição, 2)- Análise 3)- Interpretação, 4)- Julgamento.

- 1 Descrição: neste estágio, sugere-se fazer uma lista detalhada de objetos e formas contidas na obra, descrevendo tudo o que vê. Esse exercício ajuda o observador a se deter mais longamente a observar a obra e, ao mesmo tempo, descobrir coisas, detalhes que não haviam sido captados à primeira vista.
- 2 Análise: É a observação do procedimento daquilo que vemos na obra de arte. Estuda-se a relação de tamanho, localização das formas no espaço, a relação da cor e textura, enfim, os elementos estéticos das obras.
- 3 Interpretação: É o estágio em que, baseado nos elementos descritos e analisados da obra, o observador vai dar significado ao trabalho de arte. Usam-se palavras para descrever idéias que explicam as sensações e sentimentos que temos diante do objeto de arte.
- 4 Julgamento: decide-se sobre o valor estético da obra. É o momento de explicitar as razões do trabalho em estudo.

A metodologia de Feldman (apud, BARBOSA, 2001, p.44), informa que, aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e, portanto, as dimensões sociais,

culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem. Sua metodologia permite realizar comparações, analisar várias imagens com a mesma temática, possibilitando ao aluno (a) a (re) elaboração e sistematização de suas idéias.

Segundo Barbosa (2002, p.64): “O importante não é ensinar estética, história da arte e crítica de arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar.” Neste sentido, a leitura de imagens propicia o desenvolvimento da habilidade de ver, julgar e interpretar as imagens, compreendendo seus elementos e as suas relações, o que propicia o conhecimento do autor e do objeto. Pillar e Vieira (1992, p.9) explicitam que:

Ler uma imagem e saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente. Há uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e ao mesmo tempo uma interpretação pessoal do observador. Compara imagens destacando semelhanças e diferença é um estudo muito enriquecedor acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitam. [...] uma imagem permite diversas leituras, feitas de acordo com as relações que seus elementos sugerem.

Nesta perspectiva, as imagens podem ter significados diferentes, pois estes resultam da experiência de apreciação de cada pessoa. Neste sentido, a variedade de leituras não é excludente, pois é possível ler uma imagem utilizando-se de várias abordagens, enriquecendo a apreciação. As professoras entrevistadas demonstram preocupação com uma educação do olhar, com uma leitura mais qualificada das imagens produzidas, o que é reconhecido pelas professoras.

A leitura de imagens é uma leitura de vida; se eles não souberem se situar na própria história, na imagem, eles não vão saber se situar na vida. É o que a gente quer que eles aprendam com a nossa prática, a reconhecer imagens do dia a dia. Que ele aprenda determinadas situações. Quando ele vê uma imagem na televisão, que ele saiba diferenciar, que ele saiba ir além. (P1.)
[...] importante a leitura de imagens porque vai dar uma visão diferente para o aluno, permite o aluno; a ser mais crítico; ele tem uma sensibilidade maior, dentro de uma imagem, de mundo, principalmente a criticidade que nos precisamos estar formando, cidadãos críticos e sensíveis à arte. (P2)

[...] a leitura de imagens é muito importante porque a distância entre o aluno e a arte é muito grande, então a partir do momento que você coloca ele justamente dentro desse mundo e faz com que ele pratique, que faça os trabalhos e se reconhece neles é muito mais fácil dele entender e aprender. (P3)

As professoras enfatizam em suas falas a leitura de imagens como uma forma de tornar os (as) alunos (as) mais críticos frente às imagens. A partir dessas falas, acredita-se

que seja possível aprofundar o estudo de leitura de imagens e aplicá-la com os (as) alunos (as), mas, quando pergunta-se sobre qual a metodologia que usa ou se usa uma específica, e quais os critérios que aplicam, suas falas são contraditórias:

[...] não uso uma metodologia específica. [...] posso fazer uma leitura de imagem em cima dos elementos da arte, mas eu também posso fazer uma leitura de imagem dentro de ícones da própria imagem, dentro das imagens das crianças, do local, leitura iconográfica (. P1.)

Não uso uma metodologia específica. O que eu aplico talvez não seja correto. Eu dou a imagem nos trabalhamos assim, com toda a história do artista em questão, a vida dele, o momento histórico daquela obra e depois o trabalho do aluno, a visão dele, olhar dele, sempre orientando para a criticidade e sensibilidade. (P2)

Não uso uma específica. [...] admiro muito um programa que eu vejo na televisão, que faz uma colocação dentro das histórias dos personagens; é algo que gostaria de fazer, desenvolver. (P3.)

O olhar dos alunos (as), em relação à atividade de leitura de imagens:

A professora fala que na leitura não devemos só olhar, mas sim sentir. (A5/P3.)

Olho o quadro tão caro, pintado de qualquer jeito, mas na verdade, tem uma coisa, tem um sentimento, tem uma razão daquela pintura, faz a gente pensar, olhar para aquele desenho e ter uma sensação, um pensamento. (A 7/P3.).

Permite fazer desenhos. (A 10 P2).

Tem imagens que a gente nunca viu, queria saber mais, às vezes a professora só comenta e muitas vezes esquecemos, outras vezes não entendemos como aquele desenho e uma arte, a professora não fala sobre a obra, não traz maiores informações. (A3/ P3).

A professora mostra várias imagens, podemos escolher e depois desenhar. (A 3/P1).

A professora mostra várias imagens e quando eu for a um museu eu posso identificar. (A7/P1).

Percebe-se que as professoras não apresentam uma metodologia e não articulam as imagens com situações problemas, com o cotidiano dos alunos (as), da escola e nem apresentam critérios das escolhas destas imagens, mas sim, apresentam uma atividade de desenho relacionada às vezes com a história da arte, os movimentos artísticos. Utilizam-se, também da descrição e análise, com relação aos elementos visuais. Percebe-se ainda, as

limitações dos alunos (as) em buscar uma forma de desenhar e ter que relacionar com a obra observada. Assim a maioria dos alunos (as) fazem cópias dos originais, sem nenhuma intervenção.

Uma das professoras demonstra preocupação com uma educação do olhar, produzida pela indústria cultural, nos meios de comunicação:

O nosso mundo é visual, eu e minha formação também somos visuais, [...] o mundo, as informações são muito rápidas, a imagem vem muito rápida [...] é fundamental que os alunos se posicionem, que ele veja também que as coisas não eram assim ou que elas continuam [...] que o aluno se coloque perante o mundo.(P1)

Desta maneira, a leitura de imagens desperta um olhar sensível e sensibilizado, um olhar pensante sobre o mundo, um olhar investigador, que não se contenta apenas com as aparências superficiais; um olhar que vê possibilidades de mudança, No fazer artístico ou na Produção Artística, o aluno (a) é colocado em contato com o processo de criação, de imagens, podendo, assim, estabelecer relações sobre os diferentes aspectos que envolvem este processo, como seleção de materiais a serem utilizados, escolha do tema, da técnica. O aluno, neste processo, traduz plasticamente o que não comporta apenas em palavras ou gestos, ao colocar suas vivências, suas interpretações no trabalho produzido. A Proposta Triangular, com relação ao Fazer Artístico expõe que:

[...] interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. [...] é somente através do fazer que o aluno (a) pode descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas de seus diferentes materiais e instrumentos [...] a produção associada às imagens pode colaborar para a construção de formas com maior força expressiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensar sobre a criação visual.(BARBOSA,2001,p.18)

Segundo Berg (apud Barbosa, 2002, p.12):

O fazer artístico não pode ser entendido como uma aventura individual de uma inteligência ou sensibilidade especialmente dotada, visando um fim em si mesmo. O fazer artístico esta diretamente ligada à experimentação, contextualização e reflexão.

Neste contexto, o fazer artístico deve estar bem fundamentado: questionando, problematizando e instigando o aluno (a) a produzir e a refletir sobre sua produção e, que

neste processo, o aluno (a) seja capaz de emitir algum juízo crítico sobre o que lhe foi proposto.

Sobre contextualização Barbosa (2002, p.19) sinaliza:

[...] contextualizar a obra de arte no tempo é explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada evolução das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada do nosso cotidiano, de nossa história pessoal. [...] a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desenfluenciada e isolada.

É neste sentido, que o contexto histórico facilita o entendimento do aluno (a), para que perceba que as imagens não existem isoladamente, mas que fazem parte de uma localidade, de uma época, de uma cultura, levando o aluno (a) a perceber o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, Martins (1998, p.60) afirma:

Conhecer e contextualizar a produção artística da humanidade nos permite adentrar no tempo/espaço histórico do homem, descobrindo o seu modo de olhar e interpretar o mundo a sua poética. A arte nasce de alguma circunstancia de tempo/espaço histórico do homem e desse contexto se nutre, se alimenta; daí sua temporalidade. Acontece que a obra de arte transcende esse tempo/espaço particular, pois traz em si o universal, tornando-se intemporal.

Sob esta ótica, percebe-se que, mesmo uma imagem com uma data, um tempo, uma história transpõe fronteiras, porque permite possibilidades de articular diferentes saberes, dar significado ao que ensina, revendo princípios e conceitos, e que articule significados para a vida dos alunos (as).

4.6 Leitura de imagens - Os significados do corpo feminino

Para o desenvolvimento e aplicação deste estudo, apresenta-se uma metodologia de leitura de imagens para implementar na escola, procurou-se privilegiar a vivência/experiência, o processo de criação dos alunos (as). Busca-se uma abordagem de leitura de imagens para subsidiar a ação docente, por isso optou-se pela de Feldman (apud. BARBOSA, 2001, p.44) a qual busca exercitar a leitura de imagens através da descrição, análise, interpretação e julgamento, estabelecendo um embricamento de técnicas, estilo e linguagens em várias épocas.

O tema escolhido para este estudo: O significado do corpo, imagens do corpo feminino. A pertinência em levar para sala de aula questões com o corpo deve-se ao fato de que temos nos dias atuais, um apelo visual cada vez maior, produzido por imagens que permeiam nossa vida cotidiana e, em algumas situações, causa certo desconforto e sofrimento ao jovem adolescente, quando percebe as mudanças de seu corpo as quais fogem do padrão instituído pela sociedade. Procura-se, a partir das imagens observadas e analisadas, desenvolver nos alunos (as) a capacidade de produzir trabalhos artísticos e estabelecendo relações com o seu cotidiano de forma sensível e criativa, captando nas entrelinhas as mensagens transmitidas nas obras, através de questionamentos; estabelecer relações reflexivas e críticas, facilitando um diálogo entre as sociedades as quais lidam com o corpo de maneira diferente. Cada sociedade, em cada época, lidou com o corpo de maneira diferente. Nas civilizações Grega e Romana da Antiguidade, o corpo era valorizado pela sua saúde e capacidade atlética. A moral quanto ao corpo e ao sexo apenas estabelecia algumas normas de conduta para evitar os excessos, que significavam a falta de controle do indivíduo sobre si mesmo, dos prazeres (bebida, comida e sexo). Estas normas, porém, eram consideradas, apenas, para os cidadãos, ou seja, para os homens livres, estando excluídos tanto os escravos quanto as mulheres. Os prazeres eram de domínio masculino.

Na Europa da Baixa Idade Média, vemos uma nova percepção de corpo. Este passa a ser proibido. A igreja prega a supremacia da alma. O bem desta deve prevalecer acima dos desejos e prazeres da carne. O corpo torna-se culpado, perverso, necessitando ser dominado, purificado através da punição, do Tribunal do Santo Ofício (Santa Inquisição). Um outro exemplo de percepção do corpo no final da Idade Média (sécs. XIV ao XVII) está no processo de bruxaria. O demônio procura fazer o máximo de mal aos homens para apropriar-se de suas almas. E este mal é feito, prioritariamente, através do corpo, único lugar por onde o demônio pode dominar. E esse domínio é feito através do controle da sexualidade. Pela sexualidade o demônio se apropria primeiro do corpo, depois da alma do homem. Como as mulheres estão essencialmente ligadas à sexualidade, totalmente voltadas para a convivência com o demônio, porque Eva nasceu de uma costela de Adão, nenhuma mulher pode ser reta, elas se tornam agentes do demônio, feiticeiras.

Neste contexto, no Renascimento (sécs. XVI ao XVII) o corpo ganha valores de beleza, com formas redondas. No Iluminismo (sécs. XVIII ao XIX), o corpo ganha conceito para procriar, saudável. No início do século XX, o corpo valia para ser saudável, servir à pátria, as mulheres parideiras terem filhos fortes e saudáveis e os homens para serem bons trabalhadores. A partir da metade do século XX, o corpo passa a ter as interferências do

consumismo exagerado e o ideal de beleza passou a ser o corpo magro, sarado, como se vê hoje. Hoje, o corpo é um corpo educado para o consumo.

Neste sentido, um corpo é igual em toda e qualquer cultura, sociedade, diferenciando, apenas, nas características externas da etnia da qual faz parte. Porém, a forma de lidar com o corpo, que é diferente em cada cultura, os padrões de beleza são diferentes. Em todas as culturas, o corpo é marcado, vigiado, porque ele é o responsável pelo trabalho e pela reprodução da espécie. Então, na forma de exercer a sexualidade, as normas são mais rígidas, o controle é mais forte. Neste contexto, a sexualidade também é discutida pelas professoras; nos seus depoimentos ela é percebida assim:

[...] os alunos já vêm com a libido, ou com um desenvolvimento sexual muito avançado [...] a gente tenta trabalhar de uma maneira lúdica essa sexualidade de maneira que eles consigam se respeitar e respeitar o outro. É um negócio complicado de trabalhar o sexo, a sexualidade hoje em dia. (P.1)

[...] a gente lida com isso todo dia, mas a sexualidade como tema eu nunca trabalhei [...] trabalhando a sexualidade, o preconceito, as diferenças com os problemas culturais. (P.2).

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1988, p.17), [...] “a sexualidade é construção única, humana. Só o ser humano é capaz de dar sentido, atribuir valores, regulamentos e normatizar os relacionamentos afetivos, amorosos e sexuais.” A medicina, a religião, a filosofia e as ciências jurídicas inventaram normas de conter os corpos, e por isso, construíram a idéia de que os corpos de homens e mulheres são diferentes, e, por isso, justificaram que devem ser tratados diferentes”. Em relação a estes aspectos disseram que as mulheres são frágeis, não pensam, só servem para a maternidade e para cuidar da casa, Já os homens, são feitos para a rua, para o trabalho fora de casa, para a política. Isso fez com que o corpo da mulher fosse mais vigiado, a virgindade cobrada como um lugar de honra. O ser humano tem como sua aspiração maior à busca de prazeres. A percepção do prazer varia de pessoa para pessoa, de acordo com sua história pessoal e social, que muda em cada sociedade.

Diante deste cenário, Campos (2002, p.170- 208) fala que pouco sabemos sobre a atuação feminina nas chamadas sociedades matriarcais, pré-históricas. A civilização e a história começam com as histórias patriarcais, quando o homem caçador domina os povos agrícolas da Europa. Isto ocorreu há muitos anos, quando o patriarcalismo privilegiava o papel do homem. A figura masculina cabe proteger sua família, sustentar a casa. A função

feminina é a de gerenciar tranqüilamente o lar: cuidar dos filhos, da alimentação, manter o respeito patriarcal e conservar a ordem. Esse papel submisso foi acentuado com o predomínio da moral judaica-cristã.

Este estudo não tem o objetivo de conceituar o corpo, ou explicar realmente o que é, mas sim contextualizar como ocorre a construção do corpo humano, representada pelos artistas de diversos períodos, problematizando as imagens (fixas, pinturas) a partir da historicidade contida em suas representações e sensibilidades as quais tratam o corpo, a sexualidade e o gênero. O corpo passou, então, a ser dominado por inúmeras técnicas que exercem sobre ele inúmeras relações de poder. Frente a isto, Foucault (2001, p.186), explicita que:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acreditaria que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito e simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz o prazer, forma de saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que instância negativa que tem função reprimir.

Nesta luta pelo poder, Foucault (2001) fala da importância de se compreender o poder não apenas como uma repressão, ou um mal a evitar, mas também, na importância de entendê-lo como poder que produz algo. O poder, neste sentido, funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. O poder está em todas as sociedades, está fundamentalmente ligado ao corpo, uma vez que é sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições. Isto significa que o poder cria domínios do saber que fazem aparecer novos objetos, novas técnicas, novos conceitos. Por sua vez, todo saber gera novas relações de poder.

Nesta perspectiva, se observa que a escola é um espaço historicamente construído e que possui toda uma organização capaz de disciplinar o aluno, controlando os corpos, o pensamento, o desejo, as ações das pessoas, sem que elas, muitas vezes, não se percebam. Assim, para conhecer os sentidos construídos para o corpo humano no presente, é preciso passar pela história e ver os diferentes modelos que determinaram como foram tratados o corpo.

Em consequência disto, a educação do olhar torna-se imperativo, uma forma de humanização e de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania. Essa educação demanda compatibilizar imagens do cotidiano a estudos estéticos sobre arte e cultura. Mas demanda, acima de tudo, o resgate da arte do fazer, que é igualmente uma arte do intervir,

numa dada materialidade e num dado campo semântico. Neste modo, Buoro (2002, p.63), menciona o despertar de um olhar consciente e diferente do ver espontâneo:

Uma das funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser- estar- viver no mundo.

Assim, cabe ao professor proporcionar novos caminhos, novas maneiras de se ver e compreender a realidade em que o aluno está inserido, despertando um olhar sensível e, ao mesmo tempo, possibilitar uma nova poética pessoal, singular, porém reflexiva. Trabalhar no espaço escolar nessa compreensão poderá ajudar os alunos (as) a superar o modelo homogeneizante e estabelecer o entendimento do aluno como sujeito histórico – social e cultural.

Neste contexto, o termo gênero torna-se significativo nas discussões com os alunos (as), para estarem percebendo com este conceito foi-se construindo histórico, social e culturalmente a fim de buscar uma compreensão das relações estabelecidas entre homens e as mulheres, dos papéis que cada um assume na sociedade e das relações de poder estabelecidas entre eles. Aprende-se a ser homem e a ser mulher, mas diferente do sexo, que é dado pela natureza, o gênero é construído pela sociedade e, portanto, sexo e gênero não possuem o mesmo significado. A idéia de homem e mulher além das diferenças biológicas, suas histórias seguem caminhos diferentes; a mulher, desde criança, aprende em suas brincadeiras e brinquedos a cuidar da casa, dos filhos (bonecas), ser carinhosa, obediente, dócil; já o homem quando criança, aprende a ser corajoso, viril, não chorar, entre outras. Esses papéis exigidos são reafirmados nas instituições que nos cercam: Igrejas, escolas, família, mídia, etc. Papéis sociais distintos para homens e mulheres. A sociedade humana é histórica, muda conforme o padrão de desenvolvimento da produção, dos valores e normas sociais.

No texto de Louro (1997), há uma boa introdução ao conceito de gênero, pois a autora nos explica a emergência deste termo e os significados que para ele foram sendo construídos. O termo gênero teria surgido como possibilidade de substituir o termo mulheres, passando-se de estudos de mulheres para estudos de gênero. Acredita-se que essa mudança facilitou a entrada dos estudos sobre mulheres no campo acadêmico, de alguma forma, contemplando os estudos feministas, mas por meio da ocultação do termo gênero daquelas que socialmente foi inferiorizadas, segregadas e oprimidas: as mulheres. No entanto, esse passo que foi dado fez com que se pudesse ir mais longe, permitiu que se compreendesse, posteriormente, que

gênero não se restringe à diferença entre os sexos. Assim, os estudos de gênero contemplam não só as mulheres, mas também os homens, principalmente nas relações que se estabelecem socialmente entre homens e mulheres. Isto porque falar do mundo feminino, na discriminação e no silenciamento das mulheres, por exemplo, só é possível em relação ao mundo masculino que passa a ser assumido como padrão e vice-versa.

Apropria-se, nesta síntese elaborada por Louro (1995), da definição de Scott para o termo gênero: “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT apud LOURO, 1995, p.106). Por isso falar de estudos de gênero é falar de estudos sobre as relações de gênero, que produzem e são produzidas por relações de poder.

Alguns estudos sobre as relações de gênero têm nos mostrado que culturalmente foi sendo construído um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino que passou a ser assumido como “natural”. Parte-se do princípio de que as diferenças de gênero são construções sociais de um tipo de sociedade ocidental, capitalista dentro de um contexto histórico determinado. Imagens que a sociedade constrói, na vida social da educação e da socialização que definem o que se acredita ser próprio do homem e da mulher.

O conceito de gênero explica de que modo as pessoas articulam as representações que homens e mulheres fazem da realidade social, operando como forças propulsoras de novas ações de acordo com o seu interesse, com a situação e com a relação em que se encontram. O que é considerado feminino depende de cada cultura e pode variar de uma sociedade para outra. Na medida em que essas representações são reguladas pelas sociedades, as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos variam em função da fase de desenvolvimento atingindo por suas forças produtivas.

Neste sentido, a leitura de imagens do corpo feminino oferece elementos facilitadores da compreensão destes padrões estabelecidos transmitidos pela mídia, que usa modelos, na maioria magros, sem espinhas e olhos claros, pois estas situações fazem parte do cotidiano das escolas, nas salas de aula e em seus ambientes familiares.

Cabe ao professor buscar por meio de sua prática pedagógica, promover o contato de seus alunos (as) com as questões e inquietações relacionadas ao corpo, não perdendo de vista que ele mesmo, o professor (a), frequentemente precisa superar suas próprias dificuldades e inseguranças em relação ao tema, incluindo as lacunas deixadas na sua própria formação acadêmica.

4.7 Aplicação da Metodologia

Com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma percepção mais ampla sobre as questões do corpo, foram organizadas atividades pedagógicas para a aplicação desta pesquisa no ano letivo de 2006, com situações que oportunizaram uma reelaboração e interiorização de conceitos, envolvendo alunos (as) das sétimas series da E.E.B.PROF^a. Júlia Miranda de Souza – Navegantes.

Quadro 5 - Plano das atividades propostas

TEMPO	DIAS	TEMPO	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CONTEÚDO	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO/ CRITÉRIOS					
3 aulas de 45 min. por dia	1º	45 min. x 3aulas = 1h. 75 min.	Identificar as permanências e mudanças na representação do corpo construídas culturalmente e sua relação com nossas percepções e representações do corpo.	Distinguir os conceitos de ser biológico e ser social; Perceber os diferentes espaço/tempo dos sujeitos; Observar imagens de trabalhos produzidos por artistas sobre a mesma temática; Desenvolver a percepção visual através de exercícios sobre elementos visuais e a construção de uma composição; Reconhecer o sujeito como produto cultural.	Apresentação do plano. Leitura de textos	Leitura e discussão dos textos: A sexualidade faz parte de nossa vida, e O espelho tem duas faces com problematizações (trabalho em grupo) Construção de cartazes.	A avaliação será realizada de forma interativa e processual, por meio das atividades propostas.					
3 aulas de 45 min. por dia	2º	3 aulas de 45 min. por 3 dia.						Filme: A excêntrica família de Antonia. Leitura de imagens.	Discussão com questionamentos (trabalho em grupo)	Participação efetiva em todos os momentos do trabalho proposto.		
3 aulas de 45 min. por dia.	3º										Leitura de imagens	Leitura de imagens: metodologia de Feldman.
3 aulas de 45 min. por dia.	4º											

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Para introduzir a imagem no ensino da Arte em estudo, foi organizado pela administração escolar um horário especial, com autorização da direção e das professoras destas turmas. O trabalho foi aplicado em quatro dias consecutivos sendo desenvolvido nas três primeiras aulas, de 45 min. resultando em 1h: 35 min cada encontro, num total de tempo/hora 5h: 40 min, tanto no turno matutino quanto no vespertino. Estávamos próximo ao período de férias de final de ano; este foi um dos critérios facilitador com relação à mudança de horário das aulas, pois os Professores (as) da unidade Escolar estavam em processo de fechamento de notas/médias finais.

A aplicação do estudo pesquisado, a imagens do corpo feminino, foi dividida em quatro etapas: na primeira, leitura de textos com problematizações relacionadas com a temática em discussão; na segunda etapa assistimos ao filme A excêntrica família de Antônia;

na terceira, a leitura de várias imagens numa abordagem metodológica apoiada nos estudos de Feldman(apud.BARBOSA, 2001,p.44); na quarta etapa, o fazer artístico dos alunos (as) referente ao tema.

No primeiro momento, foram distribuídos para os alunos (as) dois textos: O espelho tem duas faces, de Peyneau, e A sexualidade faz parte da nossa vida, texto adaptado: Duarte. (em anexo).

Organizamos os alunos (as) em grupos de quatro, leu-se em voz alta para toda a sala, em seguida pedimos para que os alunos (as) lessem em grupo e respondessem as seguintes problematizações: Muitas imagens ficam na memória. Como reproduzimos os padrões das mesmas? Que impactos sofrem no seu cotidiano os indivíduos que se atrelam as concepções estéticas pré-estabelecidas? Que fatores proporcionam a mudança dos padrões da moda? O que é moda? E hoje quem dita? O que é ser belo? Pedimos também que os alunos registrassem as palavras que não conheciam. Demos um tempo de dez minutos para os alunos (as) sistematizarem suas idéias e abrirem as discussões.

Destacamos, abaixo, alguns relatos da problematização sugerida:

Percebemos as mudanças do nosso corpo; às vezes uso umas blusinhas para provocar os outros, tenho um seio grande. Corpo magro, sarado, bronzado, estilo modelo. As imagens de corpo bonito. (A 12/ 7^a1) (meninas).

Nosso grupo percebe as mudanças do corpo, quem está gorda, magra, gostosa; sabemos que um corpo bem delineado, com volume chama nossa atenção. Quem não está na moda ta fora. A televisão, as novelas nos dão dicas. Corpo estilo modelo, bonito, belo. (A 5/ 7^a1) (grupo de meninos).
Nós estamos sempre excluídas, não somos da turma, usamos o uniforme, não podemos andar na moda e não temos um corpo legal, somos gordinhas.(A 7/7^a2) (grupo só de meninas).

Tem menina que nossa, a televisão dita a moda, estão super magras e não estão contentes, às vezes ficam doentes, porque não comem. (A8 /7^a3) (grupo de meninos)

Percebemos o corpo, as mudanças a T.V. a mídia, nos influencia somos jovens, quando não podemos comprar o original, vamos para o camelo, o importante é estar na moda. (A.1/7^a4) (grupo de meninos e meninas)

Agora, a moda são os cadernos da Helo kit, quase todas as meninas têm, somos influenciados pela mídia, mas o que fazer? (A.20/ 7^a2.) (grupo meninas).

Um corpo magro, bonito, que usa roupas maneira, e estar na moda. A mudança no corpo percebemos, às vezes não gostamos do corpo que temos..(A6/7^a3).(meninas).

O meu pai diz: beleza bota mesa. (A14/7^a3.) (menino).

O corpo bonito, tudo em cima, gostoso. (A.7^a4) (meninos).

Verificamos que os alunos (as) apresentam opiniões afins dentro do grupo e foi possível ter uma visão global da opinião de todos que se posicionaram quanto às questões de modismo/ consumo e beleza. Na medida em que os alunos (as) se posicionavam, a maioria fundamentava suas respostas pelos meios de comunicação de massa. Isso denota que a nossa prática pedagógica se não possibilitar discussões diretamente com estas informações, pode causar sérios problemas, na medida em que a escola passe a legitimar o discurso da mídia, os padrões de consumo e os modelos estabelecidos na construção do ideal de beleza, tanto para o feminino como para o masculino, em vez de propiciar uma reflexão crítica. Por isso, a importância do incentivo das produções dos alunos (as), para que o/ professor (a) possa olhar e intervir nesta reorganização de modo singular. A reprodução aleatória sem significado marca o aluno (a), sua produção passa a ser uma máquina de autocópia desenfreadamente.

Sob este olhar, Guatarri (1999, p.15) fala que o trabalho pedagógico precisa “se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido da re-singularização individual e /ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia.” Ainda este autor nos fala que a singularização da subjetividade (idem,1999,p.37) “se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies.”

É importante, também, discutir com os alunos (as) que, neste mundo globalizado, nem todas as sociedades têm acesso às informações midiáticas. E que alguns conceitos vão se cristalizando e se naturalizando de uma maneira que não percebemos no nosso cotidiano.

Após as discussões os alunos (as) elaboraram uma frase para definir “o corpo e o sentimento que isto me causa”. O trabalho desta primeira etapa foi apresentado em forma de cartaz e ficaram expostos na sala de aula. Nossa intenção não é trazer respostas prontas, mas a partir das discussões refletir como somos construídos. Não houve registro de palavras desconhecidas.

Neste segundo dia, trabalhamos com as duas sétimas juntas, 7.^a1 e 7.^a2, no turno matutino, num total de 60 alunos (as), uma vez que há faltas nestas turmas. No período da tarde, trabalhamos também com as outras duas turmas, 7.^a3 e 7.^a4, num total de 58 alunos (as), pois nossa proposta para este dia foi o filme: A excêntrica família de Antonia. Os alunos (as) foram questionados com: - Que história é contada? (reconstrução da história), - Como é contada essa história? - O que lhe chamou a atenção visualmente? – O que destacaria nos diálogos e na música? – O que contam e representam os personagens, modelo de sociedade

apresentado, ideologia? – Quais os valores e conceitos afirmados e negados no filme (justiça, trabalho, amor, sociedade, sexo, mundo)? – A partir de onde cada um de nós julga estes valores e conceitos? A intenção é provocar uma discussão de como percebemos o corpo, a sexualidade, a família, a igreja, o feminismo, a violência silenciosa. O filme possibilita discutir permanências e mudanças no cotidiano, e como percebemos essas construções dentro da cultura e do tempo/ espaço de cada sociedade, e nesta relação entre a realidade local e o contexto universal.

Após o término do filme, abrimos para as discussões e registramos as informações de forma esquemática, com palavras que apresentassem mais significado em relação ao filme, justificando o porquê das escolhas, do trabalho em equipe, alguns alunos (as) trocaram de equipe, mas permaneceram com a sua turma; outros permaneceram com a mesma de ontem. Neste momento, não fizemos nenhuma intervenção; deixamos livre a organização dos grupos.

O filme causou um grande borbulho nas duas sessões; provocou emoções, pois a nudez é sempre inquietante, instigadora, por isso que acredito que provocou essas sensações; alguns alunos (as) falavam juntos, não conseguia registrar nada; precisei esperar uns minutinhos para que pudéssemos sistematizar as discussões; outros, estavam paralisados, meio que chocados. Pedi aos alunos que fizéssemos uma roda para que todos pudessem se expressar e para que pudéssemos ter uma visão do todo. Após este tempo, começamos a registrar suas respostas. Lembrando que as respostas são referentes a um grupo de 4 alunos(as) por equipe, mas que as discussões possibilitaram uma participação efetiva da equipe. As palavras com mais frequência foram: sexo, sexual, preconceito, liberdade, amor, valores.

Sexualidade/ sexo. (A1/7^a1).

Diferença: respeito, forma de aprender. (A.12/7^a4.).

Mudanças/ preconceitos. (A 15/7^a2).

Tempo. (A1/ 7^a2).

Coragem/ aceitação. (A.7/7^a4).

Valores: atitudes. (A 10/7^a3).

Vida/ morte. (A10/7^a4).

Crenças. (A20/7^a1).

Ser Antonia. (A6/7^a3).

Se permitir. (A8/74).

Ser solidário/ amor. (A5/7^a1.).

Preconceito. (A4/7^a2.).

Liberdade. (A. 16/7^a3).

Amor. (A.15/7^a4.).

Com base nas falas dos alunos (as), pôde-se perceber os significados e visões de mundo; o filme desencadeou uma rica discussão sobre o papel da mulher na sociedade, o que mudou, o que permaneceu, no trabalho, na casa, na escola. Também, possibilitou abrir discussões sobre gênero e as relações de poder as quais estão presentes na trama e na construção dos personagens, proporcionando uma articulação com as discussões do dia anterior. Às vezes os alunos (as) falavam juntos; precisávamos parar para depois retornar. Nestas discussões, os alunos (as) começaram a perceber algumas mudanças e permanências no corpo, e que este mesmo corpo tem uma história, e esta história muda de lugar, de cultura, de país, de valores de beleza.

Por este viés, o corpo tornou o lugar da identidade do sujeito e a escola um espaço cultural que nos permite perceber que vivemos em uma sociedade plural, num diálogo intercultural a qual possibilita o aluno (a) a pensar o ser humano na sua diversidade no modo de vida e características biológicas; onde possa haver a interação e o respeito pelas diferenças de cada um, e não, porque é imposto pela sociedade; permite ao aluno (a) a construir conceitos e reconhecer seus valores nas práticas cotidianas.

Para esta terceira etapa as obras escolhidas foram: Mona Lisa- 77 cm x 53 cm (1503-1505) Leonardo da Vinci, As senhoritas de Avignon 243,9cm x 233,7cm (1907) – Pablo Picasso, Nu em pé - Elvira – 92 cm x 60 cm (1918) – Modiglian, A banhista sentada 81cm x 65 cm (1892) - Renoir, Mulher no banho 68 cm x 68 cm (1884- 1886) - Degas, Tarquínio e Lucrecia 175,5cm x 152 cm (1559) - Tintoretto, Judit 84 cm x 42 cm (1901)- Klint, Grandes banhistas 127,2cm x 196,1cm (1900- 1905)- Cezanne, Primavera 201 cm x 313 cm (c.1478) Botticelli, As grandes banhistas 118 cm x 170 cm (1887) – Renoir.

Informei aos alunos (as) que a representação do corpo humano foi registrada por vários artistas e que escolhi algumas dessas imagens que representam a beleza e a sensualidade do corpo feminino, muitas vezes, confundida como vulgar.

A abordagem de Feldman (apud. BARBOSA, 2001, p.44) apresenta quatro operações essenciais: descrição, - análise, - interpretação, - julgamento, porém não significa que essas operações ocorram de forma fragmentada; elas permeiam todo processo da leitura na qual a pesquisa esteve apoiada neste estudo. A contextualização e a leitura acontecem a partir das questões suscitadas pelas imagens e atividades propostas, sendo salientado o modo como cada artista criou suas representações.

Antes de bater o sino, entrei na sala de aula e fixei as imagens no quadro negro, organizei as carteiras em forma de um U, pois esta forma ao meu olhar, possibilita visualizar melhor, ver o todo e perceber o movimento do pensar, sentir dos alunos (as) no diálogo

estabelecido com as imagens e as problematizações das atividades planejadas e, ao mesmo tempo, torna-se um facilitador para os alunos (as) conversarem, expor suas idéias, opiniões e para fazer as intervenções. Ao propor uma ação pedagógica, partindo de imagens de corpo feminino, confesso que fiquei preocupada com os aluno (as), se conseguiriam perceber toda esta gama complexa de representações a respeito das normas e padrões ideais de comportamento socialmente aceitáveis promovidos pela cultura industrial. Quando bateu o sino, à medida que os alunos (as) entravam na sala, percebi que um número significativo de alunos (as) olhavam para o cenário da sala antes mesmo de sentar, provocando um estranhamento nos rostos dos mesmos; olhavam meio que desconfiados, (levando em conta que cada sala de aula apresenta suas singularidades, mesmo em condições de trabalho semelhantes. Esta situação ocorreu nas quatro salas), sem entender o que estava para acontecer. Em contrapartida, em um outro grupo de alunos (a), não percebi reações aparentes. Neste momento, evidenciou-se a maneira de ver e observar dos alunos (as) no cotidiano do ambiente escolar.

Todos sentados iniciamos a aula. Solicitou-se que os alunos (as) observassem detalhadamente como cada artista representou o corpo humano feminino na sua pintura, identificando nestas imagens as singularidades, as maneiras com que foram pintados, os elementos que compõem. Sugeri que trocassem idéias com seus colegas. Alguns alunos (as) levantaram de suas carteiras, para ir à frente e perceberem mais de perto. Depois de uns quinze minutos mais ou menos, abrimos nossas discussões, conduzindo os alunos (as) a comparar as imagens, perguntado: O que eles vêem? Qual o interesse do artista neste trabalho? O que essas imagens possuem em comum? Quais são as diferenças entre elas? Como cada trabalho deste foi feito? Com muitos detalhes ou de forma simplificada?

Entregamos para cada aluno (a) um xerox com a reprodução destas imagens em tamanhos menores e em preto e branco, e com a identificação de sua medida, ano e o artista que a representou.

À medida que questionados, os alunos (as) iam se posicionando, quebrávamos a barreira do silêncio e melhor, podíamos trocar idéias, fazermos intervenção e percebermos a capacidade de ver as mesmas imagens de formas e por meio de diversos ângulos. Neste primeiro momento, trabalhamos com a linguagem oral, dialogada, retomamos algumas de nossas discussões provocadas na aula anterior com relação ao conceito de beleza, sexo, sexualidade, o que possibilitou aos alunos (as) uma reflexão destas imagens com suas representações e percepções do corpo feminino, observando as imagens e buscando encontrar os tipos de linhas relacionadas, e a solução encontrada pelo artista na produção de suas obras,

tornando-se mais claro a partir do reconhecimento da linha, dos traços dos artistas, as marcas das suas pinceladas, as cores utilizadas, a luz e a sombra, os sentimentos expressados, as formas de como foram representado o corpo. Iniciamos com a contextualização: o período em que cada artista concebeu a sua obra, a biografia e sua visão estética. Entregamos um outro xérox⁹ com a biografia do artista e alguns comentários da obra.

Figura 1 - Renoir BANHISTAS (1887). Óleo sobre tela – 118cm x 170cm



Fonte: Musseum of Art, Filadélfia (EUA).

Pierre Auguste Renoir (1841- 1919). Desde o princípio sua obra foi influenciada pelo sensualismo e pela elegância. Seu principal objetivo, como ele próprio afirmava, era conseguir realizar uma obra agradável aos olhos. Apesar de sua técnica ser essencialmente impressionista, Renoir nunca deixou de dar importância à forma. D e fato teve um período de rebeldia diante das obras de seus amigos, e se voltou para uma pintura mais figurativa, evidente na longa série Banhistas. Mais tarde, retomaria a plenitude da cor e recuperaria sua pincelada enérgica e ligeira. Percebendo que traço firme e riqueza de colorido eram coisas incompatíveis, Renoir concentrou-se em combinar o que tinha aprendido sobre cor, durante

⁹ Os alunos (as) receberam um xérox com as biografias e alguns comentários das obras, das quais fazem parte do conteúdo da aplicação da metodologia desenvolvida pela pesquisadora.

seu período impressionista, com métodos tradicionais de aplicação de tinta. Em 1881, Renoir passaria a buscar novas inspirações. A viagem foi uma inspiração para buscar mais consistência em sua obra. Tentou tornar-se um artista em grande estilo renascentista. As figuras de suas obras tornaram-se mais imponentes e formais e, muitas vezes, abordou temas da mitologia clássica. O contorno de seus personagens tornaram-se mais precisos, formas desenhadas com mais rigor e cores mais frias. Esse novo período em sua arte, ele chamou de período Ingres. Nesta nova fase, não houve mais espaço para pintura ao ar livre. Renoir começaria a realizar estudos dos quais surgiria uma de suas grandes obras: "As grandes banhistas", que só ficaram prontas em 1887.

A obra AS GRANDES BANHISTAS (pinacoteca Caras, 1988, nº8), foi o quadro sobre o qual Renoir trabalhou por mais tempo: cerca de três anos. Contornos lineares e preciosos, perfeita combinação de cores, leveza e delicadeza são resultados exigentes do pintor. Para conseguir a perfeição que queria, chegou a fazer vários croquis durante os anos de 1883 e 1886, para a obra de grandes proporções. Renoir começou a conceber esse quadro quando regressou a França, em 1882. Alguns estudiosos acreditam que a escolha do tema e do estilo tenham sido influenciados pelas tendências renascentistas absorvidas pelo pintor durante sua passagem pela Itália. A GRANDE BANHISTA representa o interesse do artista pela figura feminina, presença constante em toda sua obra, principalmente em seus últimos anos de vida. Para Renoir a mulher representava o belo.

Impressionismo: O impressionismo surge no cenário da pintura europeia do século XIX, com a obra de autores que não mais se preocupavam com os preceitos do Realismo ou da academia. A busca pelos elementos fundamentais de cada arte levou os pintores ditos impressionistas a pesquisar a produção pictórica não mais interessados em temáticas nobres ou no retrato fiel da realidade, mas em ver o quadro como obra em si mesma. A luz e o movimento utilizando pinceladas soltas tornam-se o principal elemento da pintura, sendo que, geralmente, as telas eram pintadas ao ar livre para que o pintor pudesse capturar melhor as nuances da natureza. Orientações Gerais que caracterizam a pintura impressionista: A pintura deve mostrar as tonalidades que os objetos adquirem ao refletir a luz do sol num determinado momento, pois as cores da natureza mudam constantemente, dependendo da incidência da luz do sol. As figuras não devem ter contornos nítidos. As sombras devem ser luminosas e coloridas, tal como é a impressão visual que nos causam. O preto jamais é usado em uma obra impressionista plena. Os contrastes de luz e sombra devem ser obtidos de acordo com a lei das cores complementares. Assim, um amarelo próximo a um violeta produz um efeito mais real do que um claro-escuro muito utilizado pelos academicistas no passado.

Figura 2 - Botticelli PRIMAVERA (c.1476). Tempera sobre madeira – 201cm x 313cm



Fonte: Galeria degli Uffizi, Florença (Itália).

Sandro Botticelli (1445 – 1510) pertenceu a uma segunda geração do renascimento florentino. Viveu um período de forte efervescência do Renascimento italiano. A arte renascentista demonstra a expansão do conhecimento científico no meio artístico da época, com a finalidade de alcançar um maior naturalismo. Os artistas olhavam a natureza de forma analítica, estudavam com detalhismo clínico a anatomia humana, sistematizavam e registravam teorias sobre cor e composição, além de terem formulado de forma matemática a lei da perspectiva. Apesar de Botticelli ser considerado um dos maiores mestres renascentistas, ele não se entregou ao extremo do racionalismo que marcou boa parte da arte

desse período. Muitas vezes, sacrificou a perspectiva do espaço representado e o desenho "correto" do corpo humano para alcançar uma beleza ideal. Como resultado, suas obras exalam sensualidade. Um exemplo é A PRIMAVERA, na qual o uso ponderado da harmonia cromática, a predominância de tons pastéis e a recorrência de linhas sinuosas conferem um ar etéreo e sensível à obra. As técnicas utilizadas, aprimoradas no período em que viveu, contribuíam para a leveza de suas obras: a pintura mural a fresco e a então inovadora técnica do óleo sobre tela. O mecenato se destacou na Florença da época pela família M, principalmente por Lourenço, estando Botticelli entre os artistas e humanistas incentivados por ele. Suas obras conseguiam mesclar as temáticas apreciadas pelos humanistas (mitologia clássica e literatura humanista recente) com fatos da sociedade burguesa da época. Na década de 1490 a religiosidade foi acentuada na arte de Botticelli, em parte, pela forte crise política que era vivida em Florença, desencadeada pela morte de Lourenço e os ataques aos hábitos burgueses nas pregações de Savonarola que foi morto em seguida na fogueira. A anterior sensualidade da obra de Botticelli foi substituída por uma relativa austeridade, algo que deflagrava o início do último momento renascentista, quando Roma tornou-se o centro cultural italiano e os estilos de Michelangelo e Rafael dominaram o gosto dos mecenas do Vaticano.

A execução de Primavera (Pinacoteca, 1988, v. 11), é um dos mais celebres trabalhos, não foi uma escolha própria do artista, mas praticamente lhe foi imposta. Ao que tudo indica, a obra foi encomendada pela família Médici para a Villa di Castello, residente de verão do clã que dominava Florença. A figura mítica da Primavera está cercada de alegorias tiradas da antiguidade. Este detalhe representa justamente Flora, a deusa da primavera entre os romanos. No quadro geral, há 'a esquerda de Flora Cloris, a mesma deusa entre os gregos, e Zéfiro, o vento oeste, que se casou com Flora. Vale notar que ela está ornamentada com roupas gloriosas e jóias de uma mulher casada da sociedade florentina, simbolizando a maternidade. Vale a pena notar as semelhanças do rosto de suas Vênus, Palas Atenas e Primavera. Seus quadros expressam seu ideal de beleza. Para ele, a beleza estava associada ao ideal cristão. Por isso, as figuras humanas de seus quadros são belas porque manifestam a graça divina, e ao mesmo tempo, melancólicas porque supõem que perderam esse dom de Deus.

Figura 3 - Cézanne GRANDES BANHISTAS (1890 – 1905). Óleo sobre tela – 127,2cm x 196,1cm.



Fonte: National Gallery, Londres (Inglaterra)

Paul Cézanne (1839 - 1906) é considerado um dos artistas de maior importância para o desenvolvimento da Arte Moderna. Sua influência pode ser notada em praticamente todos os movimentos vanguardistas europeus do século XX. É considerado um pós-impressionista e fez parte da geração de pintores que ajudaram a romper com as noções de arte tradicional pregadas pelas academias. Entretanto, apesar de sua importância, seu valor somente começou a ser reconhecido no final de sua vida. Buscava escapar das influências interpretativas da razão e dos sentidos para captar “objetivamente” a realidade imutável (daí já percebe-se sua fundamental diferença com os Impressionistas que se baseavam na subjetividade das impressões causadas pelo exterior). E a partir dessa idéia aparentemente simples, Cézanne foi capaz de realizar uma verdadeira revolução na História da Arte. Para isso, julgava necessário encontrar um foco, para poder “realizar” (dar existência efetiva) o seu “motivo” (o objeto de que partiria a obra), sem contudo, deixar de pintá-lo em sua plenitude, a mesma que possuía fora da tela. Uma das principais técnicas de que se valia para tentar realizar tão difícil tarefa

era a “modulação” compreendida como o ajuste do material em que a pintura era realizada à sua intensidade (por exemplo, a cor). A busca desse foco que permitiria enxergar as coisas sem distorções de percepção deu origem a formas geométricas que, posteriormente, exerceriam grande influência sobre o Cubismo (apesar de já desvirtuadas da finalidade de Cézanne). O uso das cores, principalmente com efeitos fragmentados como mosaicos coloridos integradas ao todo, foi outro método utilizado pelo pintor na busca de suas metas.

O tema de mulheres tomando banho apareceu na obra do artista quase como uma recordação da infância, quando ele, Emile Zola e Jean- Baptiste Baille passeavam pelos arredores de Aixen –Provence e se banhavam no rio. No total, Cezanne pintou quase 140 quadros, aquarelas e esboços sobre o tema. Este quadro pertence a uma serie de três, conhecida como Grandes Banhistas (pinacoteca Caras, 2000, v. 9). Ele fez nos últimos sete anos de sua vida, o que se nota na composição são as poucas cores empregadas –azul, amarelo que passa de ocre e verde surgido do contato do azul com amarelo. As mulheres da serie são seres anônimos, sem expressão ou personalidade. O que interessa ao artista e a harmonia das figuras com a natureza, as formas e as cores. A série tem quadros imensos, o menor deles mede 1m33 x207 e o maior, 2m08 x2m49. O pintor nunca havia trabalhado com proporções tão grandes; para realizá-los, chegou a abrir a parede de seu estúdio, como meio de controlar as cores ‘luz do dia’.

Figura 4 - Klint JUDITH (1901). Óleo sobre tela – 84cm x 42cm



Fonte: Galeria Osterreichische, Viena (Áustria)

Gustav Klimt (1862 – 1918) nasceu em Viena, na época em que Freud sondava a profundidade da mente humana e a sexualidade era francamente exposta pela primeira vez. Tinha um gênio inconformista, era um amante e defensor da liberdade. Amava as mulheres e venerava a beleza feminina. Tinha uma segunda paixão, a natação. Foi rapidamente reconhecido como o grande pintor de Viena, o que lhe permitiria uma vida tranqüila, mas o espírito do criador, e a necessidade de enfrentar a estabilização o fizeram um transgressor. Foi convidado para pintar o auditório da Universidade de Viena representando a medicina, a filosofia e a jurisprudência. Lá, realizou uma obra grandiosa, mas onde estava presente o seu fascínio, a mulher, de uma forma erótica e envolvente o que causou a ira do governo. Klimt perdeu as encomendas oficiais, mas a Arte ganhou a mais perfeita e criativa representação do amor erótico e da beleza feminina. A sua obra tem a emoção do amor no contato de pele e na fusão de seres. Os corpos se insinuam sob uma forte decoração dourada, bizantina, que enfatiza o erotismo e emociona, tira mesmo a respiração.

Nesta obra, *Judith*, (pinacoteca Caras, 1988, v. 20), percebe-se a mulher moderna criada pelo pintor. Uma estonteante vienense posou como modelo, utilizando-se uma coleira, habito bastante comum naquela época. É uma representação plástica entre morte e sexualidade, um drama que fascinava o autor. Nota-se que o dourado utilizado tem a

finalidade de destacar a superfície, mas atenua a relação figura-fundo. Bastante distante e totalmente imaterial. O corpo da modelo contrasta com a sensualidade de um rosto fotográfico. Na primeira década do século, o artista convivia com o elemento erótico, com mulheres fatais mitológicas que simbolizavam a fertilidade. Por algum tempo, o quadro foi denominado Salomé, a mulher sedutora que provocou a morte de João Batista, já que muitos recusavam - se a crer que a retratada era a virtuosa Judith – a heroína judia, que matou um general inimigo. Seus lábios entreabertos e os olhos semicerrados lhe conferem um ar intensamente erótico, mas de sensualidade mórbida.

Figura 5 - Tintoretto TARQUINO E LUCRÉCIA (1559). Óleo sobre tela – 175,5cm x 152cm



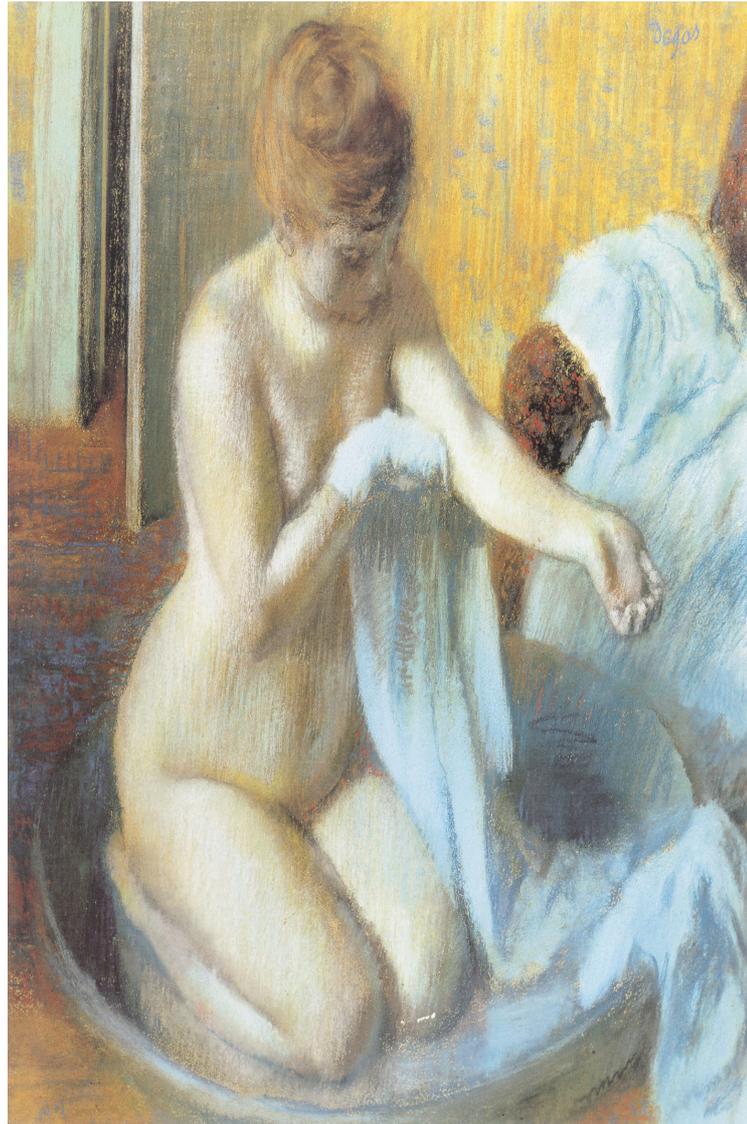
Fonte: Instituto de Arte de Chicago, Chicago (EUA)

Tintoretto, (1518 – 1594), como era conhecido Jacopo Robusti, foi provavelmente o último grande pintor da Renascença Italiana. Por sua energia fenomenal em pintar, foi chamado II Furioso, e sua dramática utilização da perspectiva e dos efeitos da luz fez dele um dos precursores do Barroco. Seu pai, Battista Robusti, era tintore (tingia seda), o que lhe valeu o apelido. Tintoretto saiu pouco de Veneza. Ele amava todas as artes, tocava vários instrumentos musicais, alguns de sua invenção, desenhou roupas e adereços para o teatro, era versado em mecânica e era uma companhia agradável. Dificilmente admitia algum amigo no local de trabalho e mantinha suas idéias e modelos escondidas dos olhares, mesmo de seus

assistentes. Usava, por insistência da esposa, a roupa de um cidadão de Veneza. A obra de Tintoretto é desigual, às vezes pintava muito rápido, com uma capacidade impressionante de trabalho. Seus contemporâneos diziam que Tintoretto em algumas obras era igual a Ticiano, em outras era pior que Tintoretto. A comparação da Última Ceia de Tintoretto com a de Leonardo dá uma demonstração instrutiva sobre como o estilo artístico moveu-se durante o Renascimento. Leonardo é todo clássico reponse. A disciplina se irradia de Cristo em simetria matemática. Nas mãos de Tintoretto, o mesmo evento é dramaticamente distorcido, enquanto as figuras humanas são elevadas pela erupção do espírito humano. Pelo dinamismo de sua composição, seu uso dramático da luz e seus efeitos de perspectiva, parecem um artista barroco antes da hora.

Nessa obra, Tarquínio e Lucrecia (Pinacoteca Caras, 1988, v. 23), o pintor reafirma a preocupação em transmitir o enquadramento diagonal nas suas obras. Além disso, esse trabalho passa a ser conhecido como divisor de águas entre o Renascimento e o barroco, escolas identificadas pela religiosidade e a luminosidade. O artista oferece, aqui, o prazer lúdico de sua criação, dignificada pela fidelidade aos próprios princípios artísticos renascentistas. A unidade de caráter meio profano é um dos melhores resultados de sua capacidade de encontrar diversos caminhos dentro de um mundo próprio. A pluralidade de Tintoretto nesse óleo é um exemplo para a pintura. O enlace, apresentado aqui pelo casal, dá ensejo excepcional para se observar o desenvolvimento contínuo do espírito sedutor. Quando se contempla o relacionamento entre Tarquínio e Lucrecia nota-se até onde pode levar o amor de Tintoretto pela construção artística, uma forma magistral de refazer o mundo, de rebater os erros e de eleger a verdade.

Figura 6 - Degas MULHER NO BANHO (1884 - 1888). Pastel sobre papel – 68cm x 68cm.

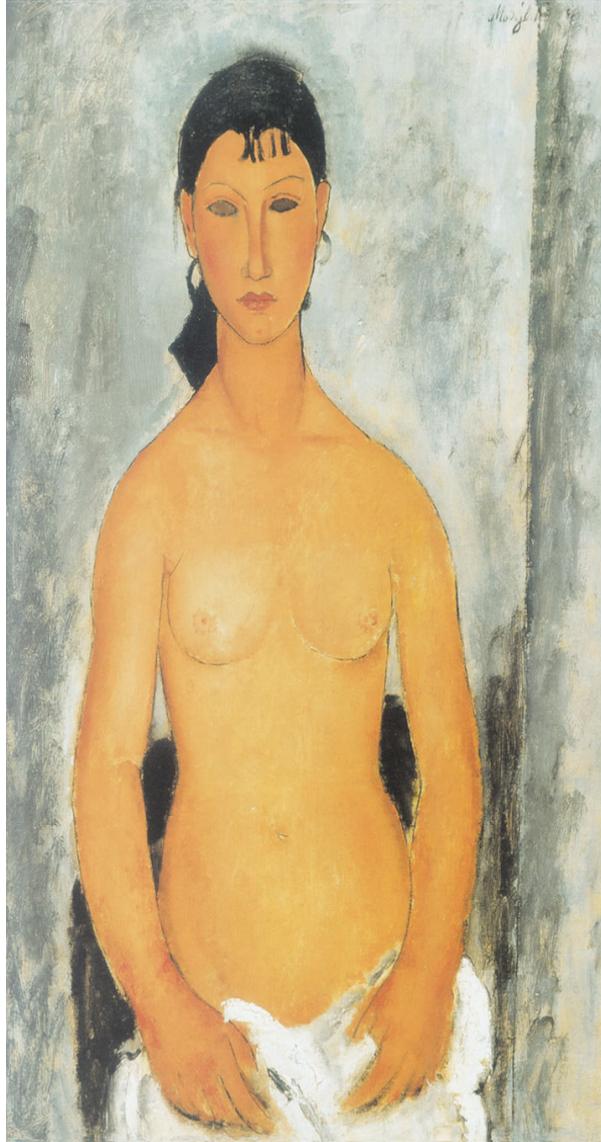


Fonte: Tate Gallery, Londres (Inglaterra)

Hilaire-Germain-Edgar Degas (1834 – 1917), vem de uma rica família com negócios bancários e algodoeiros. Após abandonar o curso de direito, ingressou na Escola de Belas-Artes em 1855. Sua admiração pelo classicismo de Ingres e pela obra dos mestres renascentistas, que estudou em diversas viagens à Itália, fez com que se inclinasse para os temas históricos, com destaque para "Semíramis construindo Babilônia" e "Mulheres espartanas". A partir de 1862, seu estilo experimentou uma mudança radical: conheceu Édouard Manet, que o introduziu no círculo dos pintores impressionistas, com quem Degas viria a expor em diversas ocasiões. As corridas de cavalos, o balé e as cenas cotidianas passaram a ser seus temas preferidos. Ao contrário dos impressionistas, mais preocupados com a luz natural e as paisagens, Degas se concentrou nos movimentos das figuras, como em "Diante das tribunas", e na representação de cenas de interior, com luz artificial, como em "Os

músicos da orquestra" e "Aula de balé". Esses quadros revelam o mestre da composição, aprendida nas estampas japonesas e com Nicolas Poussin, um dos pilares do classicismo francês. A capacidade de Degas para capturar a atmosfera feérica e graciosa da dança valeu-lhe o epíteto de "pintor das bailarinas". A partir de 1876, sua obra assumiu um caráter marcadamente social, pela influência dos escritos de Émile Zola e Octave Mirbeau. Degas começou então a pintar cenas de degradação social e do trabalho fatigante das mulheres, como em "O absinto" (1876) e "As passadeiras de roupa" (1884). A partir de 1880, com o enfraquecimento progressivo da visão, começou a modelar em barro suas famosas esculturas - nus femininos, cavalos e bailarinas.

Mulher no banho (Pinacoteca Caras, 1988, v. 14), é parte de uma série de pastéis exibido na oitava e última exposição do Impressionismo, em 1886. Se não pertence à série, certamente apresenta a mesma temática e o mesmo tratamento estilístico, além de datar do mesmo período. É uma obra calorosa. Mas, ao contrário de outros trabalhos com tema semelhante, a moça retratada não tem pretensão de se exhibir. Ela procura se concentrar no simples ato de se secar-se e, definitivamente, de não ser vista. Deve estar sozinha na residência ou acompanhada de alguém muito íntimo, uma vez que a porta do aposento onde se banha está aberta. Aposento porque esse tipo de bacia de latão –le tub, para os franceses, era uma peça fundamental nos apartamentos pequenos e destituídos de banheiro. Nele, a pessoa podia ficar ajoelhada, sentada, de pé ou de cócoras. O artista soube captar todos esses movimentos com maestria e naturalidade.

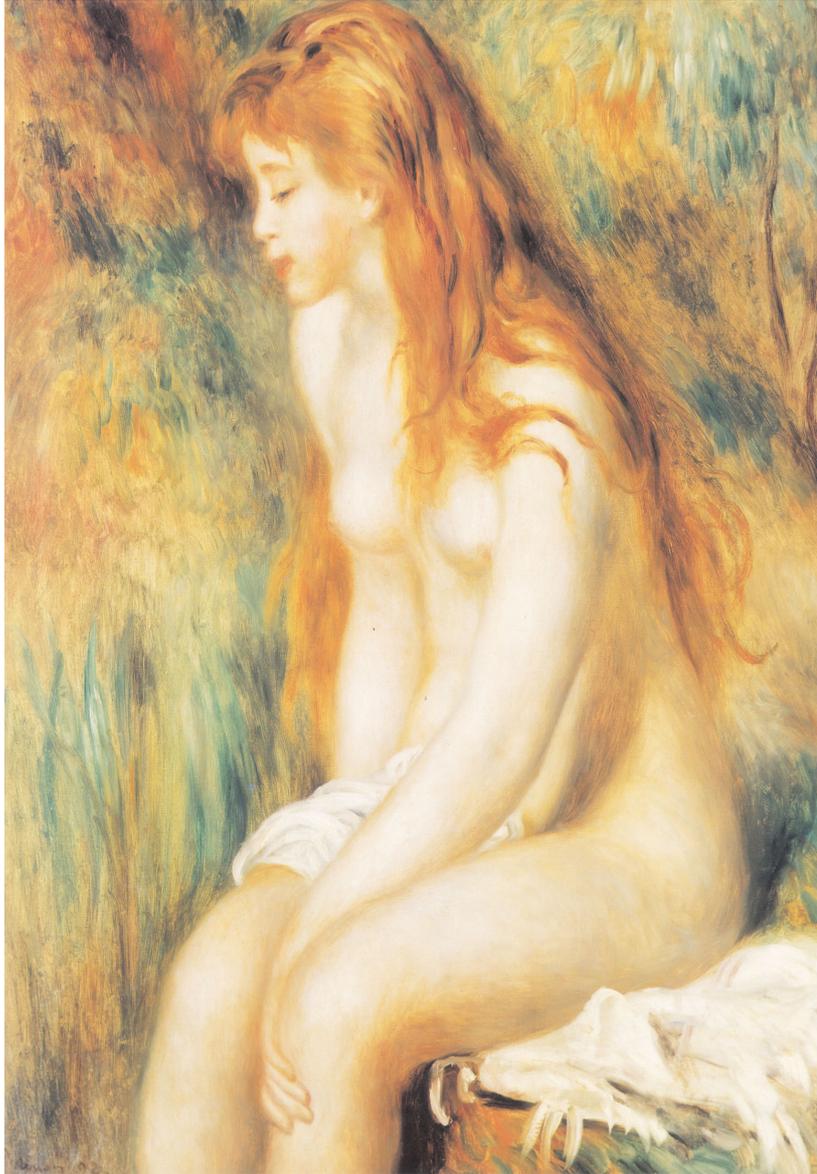


Fonte: Kunstmuseum, Doação de Walter e Gertrud Hadorn Berna, Suíça.

Amedeo Modigliani (1884- 1920), é filho de abastada família judia. Por causa da saúde precária não recebeu educação formal e voltou-se para o estudo da pintura, que iniciou na cidade natal e prosseguiu em Veneza e Florença. Em 1906 mudou-se para Paris e, ao fim de três anos de vida boêmia, executou uma de suas obras mais importantes: "O violoncelista", que expôs no Salão dos Independentes de 1909. O encontro com o escultor Constantin Brancusi marcou a carreira de Modigliani, que por um longo período abandonou a pintura pela escultura. Impressionado pelo cubismo, muito influenciado por Cézanne, Toulouse-Lautrec e Picasso, o artista executou nesse período esculturas nas quais se misturam influências da escola de Siena e da arte da África negra, sobretudo das esculturas do Congo e do Gabão. Também a influência dos kouroi (esculturas gregas que representam jovens atletas desnudos) se faz sentir nesses trabalhos, que Modigliani esculpia sempre diretamente na

pedra, na tentativa de preservar a unidade plástica do bloco. Essa fase se prolongou até 1914, quando o artista, sem dispor dos recursos necessários à produção de esculturas, retornou à pintura. Os temas preferidos de Modigliani foram, a partir de então, os retratos e os nus femininos com modelos que, segundo o artista, expressavam "a muda aceitação da vida". Com o raro dom de conseguir uma imediata empatia entre seus retratos e o observador, dotou suas figuras de uma sensualidade que se transmite não pela nudez, mas pelo movimento e pelo alongamento dos traços. Essa breve fase final do artista foi a mais importante de sua obra, caracterizada por um despojamento que alguns críticos creditaram a sua inclinação para a escultura.

Na obra Nu em pé - Elvira (Pinacoteca Caras, 1988), pode-se comprovar, com um simples olhar, o processo de abstração e simplificação da linha realizada por Modigliani. O corpo esta sintetizado em um sutil contorno de linhas curvas. Essa simplicidade não tira seu encanto. A influência de Ingres é evidente aqui. A mulher se encontra erguida, olha de frente. Seus olhos, porem, estão vazios. Esse traço tão característico dos rostos do pintor é muito significativo. Modigliani não precisa marcar uma pupila para dar mais expressão. O vazio nos diz muito mais do que um olhar. O pintor parece redimir nesta tranqüila beleza toda a loucura de sua vida agitada ao limite da destruição. O fundo se mantém neutro e frio, o que muitas vezes, fez os críticos pensarem em um processo latente de abstração. Mas Modigliani morreu cedo demais para se saber aonde chegaria por aquele caminho. O nu foi rejeitado em sua vertente naturalista por todas as vanguardas, especialmente pelos futuristas, e Modigliani não tinha sucesso com eles nas exposições de vanguardas. Hoje em dia, porém, sua obra tem o mesmo prestígio que a dos que o rejeitaram.

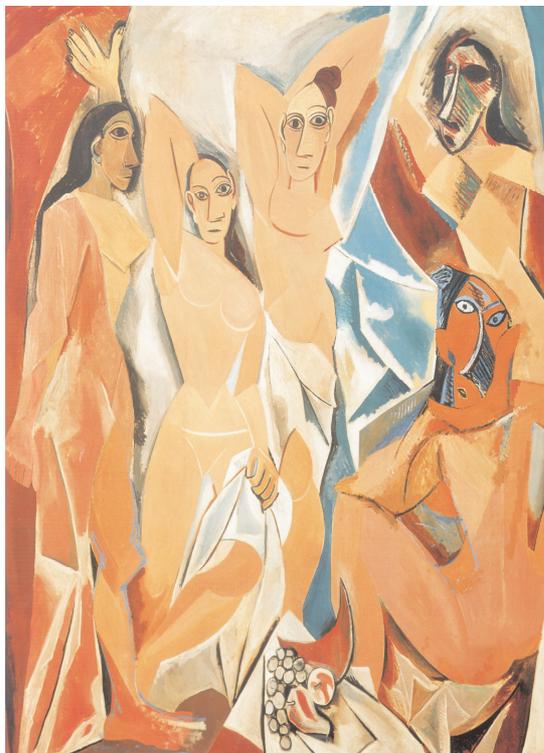


Fonte: Coleção Lehmann, Nova York (EUA).

Pierre Auguste Renoir (1841- 1919). Desde o princípio sua obra foi influenciada pelo sensualismo e pela elegância. Seu principal objetivo, como ele próprio afirmava, era conseguir realizar uma obra agradável aos olhos. Apesar de sua técnica ser essencialmente impressionista, Renoir nunca deixou de dar importância à forma - de fato, teve um período de rebeldia diante das obras de seus amigos, e se voltou para uma pintura mais figurativa, evidente na longa série Banhistas. Mais tarde, retomaria à plenitude da cor e recuperaria sua pincelada enérgica e ligeira. Percebendo que traço firme e riqueza de colorido eram coisas incompatíveis, Renoir concentrou-se em combinar o que tinha aprendido sobre cor, durante seu período impressionista, com métodos tradicionais de aplicação de tinta. Em 1881, Renoir passaria a buscar novas inspirações. A viagem foi uma inspiração para buscar mais

consistência em sua obra tentou tornar-se um artista em grande estilo renascentista. As figuras de suas obras tornaram-se mais imponentes e formais e, muitas vezes, abordou temas da mitologia clássica. O contorno de seus personagens tornaram-se mais precisos, formas desenhadas com mais rigor e cores mais frias. Esse novo período em sua arte, ele chamou de período Ingres. Nesta nova fase, não houve mais espaço para pintura ao ar livre. Renoir começaria a realizar estudos dos quais surgiria uma de suas grandes obras: "As grandes banhistas" que só ficou pronta em 1887. O artista viveu uma espécie de revolução ao abandonar o chamado período seco e começar, a partir de 1888, a produzir uma obra de muito mais força pictórica, com cores fortes. Eram telas como A Banhista Sentada (Pinacoteca Caras, 2000, v.8), na qual a jovem mulher não esconde certo ar de adolescência no rosto que predomina no centro da tela, mais que ainda assim não transforma a pintura num simples retrato. Renoir usa o cenário, o naturalismo do bosque, como pano de fundo incorporado à mulher. Nesta tela, fez da natureza seu estúdio. Alguns críticos vêem nas obras dos últimos quinze anos de sua vida de Renoir detalhes fortes do Fauvismo. A Banhista Sentada ainda não faz parte desse período, mas traz a força da mudança pela qual a obra do pintor caminhava.

Figura 9 - Picasso AS SENHORITAS DE AVIGNON (1907). Óleo sobre tela – 243,9cm x 233,7cm.



Fonte: MOMA, Nova York (EUA).

Pablo Ruiz Picasso (1881 – 1973) foi reconhecidamente um dos mestres da Arte do século XX. É considerado um dos artistas mais famosos e versáteis de todo o mundo, tendo criado milhares de trabalhos, não somente pinturas, mas também esculturas e cerâmica, usando, enfim, todos os tipos de materiais. Diz-se que levou toda a sua vida, a saber, pintar como uma criança. (A criança expressa-se pela necessidade que tem de se expressar e pelo prazer que isso lhe dá, tal como respira porque tem necessidade, sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso). Os desenhos de infância de Picasso representavam cenas de touradas. A sua primeira obra preservada era um óleo sobre madeira, pintada com a idade de oito anos, é chamada O Toureiro. Picasso conservou este trabalho toda a sua vida, levando-o consigo sempre que mudava de casa. Anos mais tarde, pintou outro quadro semelhante, A morte da mulher destacada e fútil. Picasso está feliz, zangado e rebelde. Este quadro é claramente uma expressão injuriosa da sua relação com a mulher. Dos dez aos treze anos, viveu na cidade galega da Corunha, onde o pai lecionava no Instituto Eusébio da Guarda. A família transferiu-se novamente, desta vez para Barcelona e, aos quinze anos, Picasso já tinha o seu próprio ateliê. Após um início de estudante de arte em Madrid, Picasso fez sua primeira viagem a Paris (1900)), a capital artística da Europa. Lá morou com Max Jacob (jornalista e poeta), que o ajudou com a língua francesa. Max dormia de noite e Picasso durante o dia, pois ele costumava trabalhar à noite. Foi um período de extrema pobreza, frio e desespero. Muitos de seus desenhos tiveram que ser utilizados como material combustível para o aquecimento do quarto. Em 1901 com Soler, um amigo, funda uma revista Arte Joven, na cidade de Madrid. E, o primeiro número, é todo ilustrado por ele. Foi a partir desta data que Picasso passa a assinar os seus trabalhos simplesmente “Picasso”; anteriormente, assinava “Pablo Ruiz y Picasso”. Na fase azul (1901 a 1905), Picasso pintou a pobreza, a cegueira, a alienação e o desespero. Quando se apaixonou por Fernande Olivier, suas pinturas mudaram de azul para rosa, inaugurando a fase rosa (1905 – 1906). Trabalhava durante à noite até o amanhecer. Na fase rosa, a abundância de tons de rosa e vermelho, caracterizou-se pela presença de acrobatas, dançarinos, arlequins, artistas de circo, o mundo do circo. No verão de 1906, durante uma estada em Andorra, sua obra entrou em uma nova fase marcada pela influência das artes gregas, ibérica e africana; era do protocubismo, o antecedente do cubismo, o célebre retrato de Gertrude Stein (1905 – 1906) que revela um tratamento do rosto em forma de máscara. Em 1912, Picasso realizou sua primeira colagem: colou nas telas pedaços de jornais, papéis, tecidos, embalagens de cigarros. Apaixonou-se por Olga Koklova, uma bailarina. Casaram-se em 12 de junho de 1918. Neste período, o artista já se tornara conhecido e era um artista da sociedade. Quando Olga engravidou, criou uma série de pinturas de mães com

filhos. Depois da 2ª Guerra Mundial (1936 – 1945), dedica-se também à escultura, gravação e cerâmica. Como gravador, domina as diversas técnicas: água-forte, água-tinta, ponta-seca, litogravura e gravura sobre linóleo colorido. Além disso, sua dedicação à arte escultórica era esporádica. “Cabeça de Búfalo, Metamorfose” é um grande exemplo de seu trabalho com esse meio. É considerado um dos pioneiros em realizar esculturas a partir de junção de diferentes materiais. Em 1943, Picasso conhece a pintora Françoise Gilot e tem dois filhos, Claude e Paloma. Encontrou um pouco de paz e pintou Alegria de Viver. Em 1968, aos 87 anos, produziu, em sete meses, uma série de 347 gravuras recuperando os temas da juventude: o circo, as touradas, o teatro, as situações eróticas. Anos mais tarde, uma operação da próstata e da vesícula, além da visão deficiente, põe fim às suas atividades. Como uma honra especial a ele, no seu 90º aniversário, é comemorado com uma exposição na grande galeria do Museu do Louvre. Torna-se, assim, o primeiro artista vivo a expor os seus trabalhos no famoso museu francês. Pablo Picasso morreu a 8 de abril de 1973 em Mougins, França, com 91 anos de idade.

Figura 10 - Leonardo Da Vinci MONALISA (1503 - 1505). Óleo sobre madeira – 77cm x 53cm



Fonte: Museu do Louvre, Paris (França).

Leonardo di ser Piero da Vinci (1452- 1519,) foi um pintor, arquiteto, engenheiro, cientista e escultor do Renascimento italiano.. É considerado um dos maiores gênios da história da Humanidade. Não tinha propriamente um sobrenome, sendo "di ser Piero" uma relação ao seu pai, "Messer Piero" (algo como D. Pedro), e "da Vinci", uma relação ao lugar de origem de sua família, significando "vindo de Vinci". O próprio Leonardo da Vinci assinava seus trabalhos simplesmente como Leonardo ou Io Leonardo. A maioria das autoridades refere-se aos seus trabalhos como Leonardos e não da Vinci. Presume-se que ele não usou o nome do pai por causa do estado ilegítimo. Leonardo da Vinci é considerado por vários o maior gênio da história, devido à sua multiplicidade de talentos para ciências e artes, sua engenhosidade e criatividade, além de suas obras polêmicas. Num estudo realizado por Catherine Cox, em 1926, seu QI foi estimado em cerca de 180. Outras fontes mencionam 220. Na adolescência, Leonardo foi fortemente influenciado por duas grandes personalidades da época, Lourenço Médici e a grande artista Andréa del Verrocchio. Leonardo viveu em plena Renascença, nos séculos XV e XVI, e expressa melhor do que qualquer outro o espírito daquele tempo. Ao contrário do homem medieval, que via em Deus a razão de todas as coisas, os renascentistas acreditavam no poder humano de julgar, de criar e construir. Por isso, a Renascença também é conhecida como a época do Humanismo e se caracteriza por enormes progressos nas artes, nas leis e nas ciências. Suas obras mais conhecidas são o afresco "A Última Ceia", pintado diretamente no refeitório da Igreja Santa Maria delle Grazie, em Milão, e o Retrato de Lisa del Giocondo, a La Gioconda (dita a Mona Lisa), que ele demorou três anos para terminar. Prestando atenção, pode-se perceber em várias imagens um efeito característico da pintura de Leonardo: a delicada passagem de luz para a sombra, quando um tom mais claro mergulha em outro mais escuro, como dois belos acordes musicais. Esse procedimento recebe o nome de sfumato (esfumado, em português). Lourenço de Médici, um grande humanista e comunicador, inspirou Leonardo na parte da comunicação, fazendo com que começasse a fazer seus quadros mais parlanti, com maior animação gestual, o que o levou a se tornar mestre nesta arte. Em toda sua obra pode-se notar a iconografia das figuras ou personagens de seus quadros. Em 1468, com dezesseis anos, Leonardo mudou-se para Florença, e iniciou seu aprendizado no ateliê de Verrocchio. O artista, de grande prestígio da época, ensinou-lhe toda a base que mais tarde o levaria a se tornar um grande pintor. Leonardo também aprendeu escultura, arquitetura, óptica, perspectiva, música e até botânica. Leonardo da Vinci trabalhou para Ludovico Sforza, Duque de Milão e manteve o próprio seminário com aprendizes. Foram usadas setenta toneladas de bronze que tinha sido colocado à disposição de Da Vinci para o Grande Cavalo, estátua de um cavalo, em armas, pelo duque

em uma tentativa de salvar Milão de ser subjugada pelo francês Carlos VII EM 1495. Em 1498, Milão caiu sem uma batalha para o francês Luis XII. Da Vinci ficou em Milão durante algum tempo até que viu arqueiros franceses usando seu modelo de cavalo de barro em tamanho natural para o Grande Cavalo como alvo para treinamento, partindo logo com o amigo Luca Pacioli para Mantua, mudando - se depois de dois meses, para Veneza e mudando- se, novamente, então para Florença, no final de Abril de 1500.

Morreu em Colux França, e de acordo com o seu desejo, sessenta mendigos seguiram seu caixão. Leonardo da Vinci foi enterrado na Capela de São Hubert no Castelo de Amboise.

A inesquecível Gioconda (Pinacoteca Caras, 2000.v. 1), é o melhor exemplo da languidez e da intensidade que caracterizam as obras de Leonardo Da Vinci. E, e antes de tudo, a expressão máxima da popularização, em escala mundial, de uma obra de arte. O retrato mais comentado de todos os tempos tem muitas características peculiares. A pose é incomum, a expressão, indecifrável, e o sorriso já foi classificado como cruel, impiedoso, amável, ou mesmo sereno. Lisa Gherardini, mulher de um grande mercador, tinha 25 anos quando o quadro começou a ser pintado. Apesar de ser mostrada numa postura nobre e altiva, está vestida de maneira simples para a mulher de um homem rico. Mas, a vivacidade de seu sorriso – a cada momento ele parece dizer algo, às vezes cínico, outras inocente, se sobressai diante da postura fria, quase rígida, do corpo. Cogitou-se, numa versão pouco provável, que a Monalisa seria o próprio Da Vinci. Ele chegou a ser acusado de homossexualismo, o que na época era crime.

Ao término da leitura da biografia dos artistas e as informações de suas obras, pedimos para que os alunos (as) olhassem novamente para as obras, questionando-os com relação à diversidade de forma que suas obras representavam o corpo, com relação aos valores de beleza. O diálogo estabelecido entre as obras e suas percepções, possibilitou ao grupo a perceber que, em cada época, a sociedade estabelecia o valor de beleza (belo), e que estas normas estabelecidas determinavam o comportamento da sociedade em que viviam.

Nesta ótica, a leitura das imagens possibilitou aos alunos (as) refletirem como a imagem do corpo e seus valores estéticos foram construídos.

Após estas discussões, entregamos para cada aluno (a) o contexto histórico de cada período/ movimento ao qual o artista está inserido com relação a algumas idéias de sociedade para identificarem as relações de semelhança e diferença, nas obras analisadas, permitindo aos alunos (as), entender o significado destas produções no passado e no presente, bem como relacionar este significado com a utilização pela sociedade. Esta leitura possibilitou novas inquietações, levando os alunos (as) a pensarem sobre as especificidades culturais que

formam o universo cultural. Estes questionamentos não tiveram a preocupação em levar respostas prontas, mas sim, desencadear novas dúvidas, novas perguntas, mais reflexões com relação ao corpo e sua construção histórica.

Quadro 6 – Apresentação dos movimentos, contexto histórico, artista e características das quais as obras selecionadas fazem parte

MOVIMENTO	CONTEXTO HISTÓRICO	ARTISTA/OBRA	CARACTERÍSTICA
Renascimento	Renascença se estende ao norte da Europa; A reforma de Lutero; Copérnico anuncia que os planetas giram em torno do sol; O mecenato dos Medicis; As grandes viagens de Colombo; Dramaturgia de Camões, Shakespeare.	Leonardo Da Vinci/ Botticelli Mona lisa/ Primavera	Inspiração aos modelos grego-romano, busca-se o equilíbrio; Exaltação ao homem: valorização da beleza física, procura da perfeição anatômica; Técnica do sfumato e o claro/escuro. Clareza, harmonia.
Barroco	Galileu inventa o telescópio; Newton lança a teoria da gravidade; Bach compõe o primeiro concerto de Brandenburg; Colônias Americanas declaram independência; Mozart se torna músico da corte do imperador Francisco Jose II.	Tintoretto Tarquínio e Lucrecia	Violentos contrastes de luz e sombra; Busca efeitos decorativos, através de curvas; Colunas retorcidas; Abundância de elementos decorativos.
Neoclássico	Revolução Francesa; Império de Napoleão; Bethowen termina a nona sinfonia.	Klint Judith	Retorno ao passado, imitação dos modelos grego-latinos, mitologia; Academicismo, isto e sujeição aos modelos e as regras ensinadas nas academias de belas artes; Imitação da natureza.
Realismo	Crescimento da indústria; Iluminismo; Lutas sociais.	Degas/ Modigliane Mulher no banho/ Nu em pé	Busca exata 'a natureza'; Cenas cotidianas; Denúncia dos vícios e corrupções sociais, determinismo.
Impressionismo	Desenvolvimento industrial;	Renoir/ Cézanne A banhista sentada/ banhista /	Captar pela observação as constantes modificações que a luz solar produz na natureza; Ausência do efeito linear; A cor é leve e transparente.
Cubismo	I Guerra mundial	Picasso As senhoritas de Avignon	Composição em duas dimensões, conseguindo a profundidade pela superposição de planos no espaço; Decomposição das formas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Após a leitura do contexto histórico, retornamos a discussão do primeiro dia: Como reproduzimos os padrões de beleza? Que impactos sofrem no seu cotidiano, os indivíduos que se atrelam às concepções estéticas pré-estabelecidas? Que fatores proporcionam a mudança dos padrões da moda? O que é moda? E hoje, quem a dita? O que é ser belo?

Após a discussão, retomei as falas dos alunos (as) registradas e fomos evidenciando como eles foram construindo suas idéias, seus pensamentos. Os alunos (as) observaram,

apesar das mudanças na representação do corpo, desde o figurativo, até uma visão mais simplificada; o significado foi mantido. Discutimos, também, o conceito de beleza/ belo.

Ao término da aula, percebeu-se que houve uma grande participação dos alunos (as), expondo suas opiniões em suas falas.

No quarto e último dia, foi o fazer artístico, antes dos alunos (as) entrarem na sala já havia colado as imagens no quadro negro. Quando entraram, entreguei para cada um uma folha com as questões abaixo; pedi para os alunos que escolhessem duas imagens das quais tinham se interessado particularmente e compará-las entre si, para, em seguida, responderem as questões. Esta atividade foi realizada individualmente. Expliquei para os alunos (as) que a maneira de suas representações poderia ser variada: em forma de poesia, desenho, colagem, pintura; o importante era expressar a temática – O corpo tem história, e que as informações, experiências vividas nas discussões da sala deveriam estar explícita em seus trabalhos, independente da forma utilizada. Apesar de ter permitido trabalhar com outros materiais, só tivemos trabalhos com desenho e pintura com lápis de cor.

Nome das obras:

Artistas:

- Por que escolheu este quadro?
- O que estão fazendo os personagens? Para onde estão olhando?
- Quantos anos aparentam ter?
- Que sensações estas imagens lhe transmite?
- Como são as cores? Qual delas parece se destacar mais?
- Como são as linhas?
- Como são as formas?
- Você consegue identificar a influência de algum movimento na obra?
- Como são as características físicas (cor da pele, olhos, boca, corpo...)
- Que nome você daria para estas imagens se fossem sua?
- Quais as características dessas imagens que podem ser identificadas com a cultura brasileira? Por quê?
- Se este quadro fosse seu, como você representaria? (releitura).

À medida que os alunos terminavam, íamos colando em um mural (papel pardo) previamente colado na parede da sala de aula. Quando todos terminaram, retornamos a roda, e abrimos nossas discussões, para refletirmos os significados que a atividade representou para cada aluno (a). Hoje, não precisei pedir para quem gostaria de começar, aos alunos (as), já estavam admirados com o resultado de seus trabalhos. Cada aluno teve a oportunidade de

tecer suas experiências vividas no contexto da aplicação das atividades. Neste momento, vozes silenciadas foram ouvidas. No trabalho prático, houve um desenvolvimento muito positivo, pois foi elaborado de forma mais pensada em relação ao uso dos elementos visuais na composição, além de conseguirem produzir trabalhos com relação à figuração, enfatizando formas e cores. Observei que houve interação entre os alunos (as), pois discutiam bastante sobre suas opiniões e como formularam esteticamente suas idéias, procurando ouvir uns aos outros.

Os alunos (as) em suas falas relataram:

Conhecemos as várias formas de representação do corpo, mas antes de tudo precisamos respeitar o outro e nós mesmos. (A 5/7^a2)

Aprendemos que em cada cultura, em cada época há um padrão de beleza, que devemos conhecer e respeitar. (A12/ 7^a1).

Quando falamos em sexo, este é biológico, a sexualidade e a escolha, e o desejo, escolhemos. (A.4/7^a4).

Existem diferenças, mas o que importa é o respeito pelo outro. (A14/7^a3).

Conhecer e se reconhecer para poder respeitar. (A9/7^a4).

O corpo tem história, precisamos conhecer o outro e aprender a respeitar, somos construções históricas culturais. (A14/7^a3).

Respeitar o outro e saber respeitar a diferença. (A8/7^a4)

Somos diferentes, mas precisamos respeitar conhecer sem julgar. (A6/7^a4).

Muitos artistas desenharam o corpo de várias formas; hoje ele continua sendo explorada, a mídia tida as regras (A.15/7^a1).

No corpo está representado todas as regras, normas de uma sociedade específica.(A.12/7^a4).

Cada cultura determina os padrões de beleza. (A10/7^a2).

O espaço escolar proporcionou aos alunos (as) e as professoras das sétimas séries juntamente com a pesquisadora, a possibilidade de se conhecer, respeitar e valorizar a diversidade, dialogando com a diferença, ampliando o conhecimento, o qual desperte o seu desejo de aprender e respeitar a diversidade cultural, para entender as transformações dos modos de pensar vigentes.

Neste sentido, a pesquisa possibilitou as professoras e alunos (as) a perceberem no cotidiano escolar, as diferenças culturais que circulam o espaço e que nos influenciam ao mesmo tempo que somos influenciados. Isso se revela quando as professoras vislumbram a perspectiva intercultural, a qual permitiu a realização de visitas com os alunos (as) em locais fora de unidade escolar, pois as professoras não saíam do espaço escolar com seus alunos (as).

Nas falas dos alunos (as), obtive informações para poder planejar as intervenções no cotidiano escolar.

A pesquisa possibilitou a intervenção nas atividades com relação à leitura de imagens na unidade escolar, proporcionando aos alunos (as) visitas a outros espaços geográficos como a casa da Cultura de Itajaí, onde os alunos(as) puderam ver as obras da artista plástica Silvia Teske, com o título: PRIMEIRAS CARAS, e ALMA VESTIDA: Linha e Agulha de Maria Celeste Neves no hall de entrada da biblioteca central da UNIVALI – Itajaí. Visitaram também o hall de entrada do aeroporto de Navegantes onde apreciaram a exposição da artista plástica Tânia Maria de Souza: Formas no Universo M. A cada visita pode-se observar o vislumbramento dos alunos (as).

Uma outra intervenção com relação aos alunos (as) foi abrir espaço para os mesmos mostrarem suas habilidades e gostos artísticos, no dia intitulado pela escola de Show de talentos. Neste ano de 2007, os alunos (as) puderam apresentaram dança de rua, bandas de rock, de rap e de pagode. Apresentações de pequenas peças teatrais e exposições de trabalhos manuais. Este evento foi incorporado no Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar.

A pesquisadora também entrou em contato com o SESC de Itajaí, onde este possui um projeto chamado A ESCOLA VAI AO CINEMA, e proporcionou aos alunos(as) assistirem dois filmes como: O RESTO É SILENCIO, e QUASE DOIS IRMÃOS, articulando juntamente com professores(as) de Português e História.

Outro aspecto com relação as professoras, foi a formação de um grupo de estudo em que existem propostas para reflexões de nossas ações para a diversidade cultural e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem as quais nos atravessam.

Sendo assim temos um grande desafio, em assumirmos uma perspectiva intercultural na Unidade Escolar.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

O presente estudo buscou analisar a prática pedagógica de leitura de imagens, que norteia o trabalho docente no que se refere às práticas do Ensino da Arte, na E E B Prof^a. Júlia Miranda de Souza, na cidade de Navegantes, alguns resultados relevantes foram apresentados.

Para o estudo foram analisados a P.C.S.C. e os PCNs. Percebeu-se a referência na metodologia Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa(2001) (leitura, contextualização e fazer artístico), os dois documentos reconhecem sua importância como proposta de ensino para esta disciplina. Os documentos estão fundamentados na história da Arte – Educação, nos conteúdos e processos avaliativos, com um olhar marxista. Analisou-se, também, o planejamento anual da escola, o qual indica os termos utilizados: artes cênicas, música, artes visuais, folclore, diferentes linguagens, aparentemente dando um enfoque polivalente, o qual contradiz com as discussões atuais da área da Arte na Educação.

A pesquisa mostrou que as três professoras entrevistadas e observadas, carecem de uma fundamentação teórica e metodológica nas atividades propostas com leitura de imagens, carecem se preocuparem com o processo dos alunos/as. Quanto à seleção de imagens o enfoque está voltado na história da arte em períodos/movimentos. Nas observações realizadas em sala de aula, no que diz respeito a leitura de imagens é pouco evidenciada, apresenta-se uma dicotomia entre os discursos e as práticas efetivas em sala de aula. Ficou evidente que as aulas observadas nas quatro turmas de sétima série são expositivas, não há diálogo entre professora e alunos(as) X imagens, as atividades são mecânicas, mostram o fazer por fazer.

As professoras consideram importante o uso de imagens na sala de aula, porém não percebem que as representações incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos e que as práticas de significação que produzem significado envolvem relação de poder.

O filme A excêntrica família de Antônia, recurso utilizado, que além de suscitar o debate sobre a temática, desencadeou reflexões em torno de outros momentos significativos da vida dos alunos (as), permeando por outros discursos como: homossexualismo, discriminação, sexualidade, pornografia, erotismo, valores morais e sociais, contextualizamos a construção histórica da mulher, e como foi se construindo.

Como pesquisadora hoje, não sou a mesma, porque ao empenhar-me, envolver-me na tarefa de analisar, evidenciar, a leitura de imagens do corpo feminino, fui sendo constituída pelos discursos que me atravessaram, pela experiência, pelo debate estabelecido com os autores, com as professoras, alunos (as) e com a orientadora.

Embora meu estudo esteja focado sobre a leitura de imagens, aprendi que são muitos os discursos que narram a representação do corpo, que existem diferentes jeitos de se fazer leitura de imagens, a partir dos artefatos culturais. Tentamos demonstrar que as imagens não ocupam lugar de modelo fechado para a produção artística, e que não se reduzem apenas copiar o trabalho do artista; precisamos aprender a debater, problematizar, analisar, inclusive, produzindo novas narrativas.

Compreende-se que as práticas pedagógicas são sempre intervenções culturais e políticas, iguais as nossas atividades que estão envolvidas de muitos saberes e poderes, relativos a questões de gênero, sexualidade, sexo, belo. Nas atividades relatadas, além dos conteúdos específicos, outras questões do processo educacional foram enfocadas e somadas ao fazer artístico, permitindo aos alunos/as a construção de conceitos e o reconhecimento de seus valores, práticas cotidianas e experiências sociais e culturais.

Neste sentido, percebe-se como pesquisadora que a abordagem das imagens dos artistas revelaram aspectos significativos da sua própria identidade cultural, ampliou o universo dos alunos (as), que perceberam que, no fazer artístico, podem -se utilizar diferentes materiais.

O momento de socialização na sala de aula, tanto no início das atividades como no final, possibilitou o conhecimento, a troca de experiências entre os alunos (as). Quanto ao significado, percebeu-se que essa proposta contribuiu para que os alunos (as) refletissem como o corpo foi se construindo pelos diferentes grupos culturais e que a identidade e a diferença estão estreitamente associadas ao sistema de representações, e que a mídia exerce um grande poder em nossas escolhas, fornece elementos e constrói esteriótipos com suas estratégias e que estão presente no cotidiano escolar, e que estes fatores precisam ser analisados, debatidos e contextualizados.

Este estudo privilegiou a abordagem de uma experiência fundamentada na perspectiva intercultural, a qual me ensinou que nossas identidades são instáveis, mutantes, plurais e até contraditórias, para podermos repensar e reconstruir nossa prática pedagógica. Esta perspectiva nos leva a pensar o currículo nesse espaço/tempo, buscando desafiar preconceitos, superar dogmatismo e radicalismos fechados ao diálogo. Busca-se um currículo que valorize a diversidade mediante a uma pedagogia cultural que nos conduza a novas concepções, novas

leituras e novas poéticas. Um currículo que se invista sobre representações e territórios identitários.

A pesquisa possibilitou trabalhar a favor da criação desses espaços para a inclusão de todos (as), analisando e suspendendo aqueles significados correntes que constroem classificações e, conseqüentemente, hierarquizam.

Pretendeu-se neste estudo, desenvolvido no panorama de uma perspectiva intercultural voltada para a análise de imagens culturais, examinar os significados sobre a imagem do corpo produzido culturalmente. Desenvolveu-se essa análise a partir das falas das professoras e dos alunos (as), que permitiram identificar, para então, problematizar os significados; permitindo aos alunos/as desesteriotipar seus desenhos como conseqüência de um conhecimento adquirido sobre as várias formas de representação, tornando-os mais seguros frente à realização de seus trabalhos.

Por isso, a problematização, que se fez a partir das práticas pedagógicas que fazem uso de imagens como recurso didático, e as análises, a partir desse material enquanto texto cultural, mostraram um jeito de compreender e representar as imagens.

A proposta, que precisa ser vista no que concerne à fundamentação teórica do trabalho, leva-nos a refletir sobre a necessidade de se ter uma concepção mais inclusiva de cultura, para que o aluno (a), tenha a oportunidade de ver a sua própria cultura refletida, para depois, perceber o encontro entre as culturas mais distantes.

O saldo positivo deve-se à confiança que alguns alunos estavam depositando em mim, pois percebi isto nas últimas aulas, através das perguntas, dos sorrisos, das brincadeiras e do carinho. Mas foi nos trabalhos artísticos que observei os maiores avanços, considerando-se um bom espaço de tempo que tive para observá-los, abordar o assunto e desenvolver o trabalho.

É necessário pontuar a receptividade das professoras de Arte da Escola. Elas estiveram presentes em todas as aulas, mostrando-se interessadas na realização das atividades propostas. Mostraram-se preocupadas com o comportamento dos alunos (as).

Neste contexto, a problematização que foi elaborada a partir de uma prática pedagógica que fez uso de imagens como recurso didático, e as análises realizadas, a partir desse mesmo material enquanto texto cultural, mostraram um jeito de compreender e repensar o ensino da Arte.

Acredito, sim, que será possível construir propostas que levem a Escola a unir seus saberes que circulam nesses discursos e, que, as relações de poder que os envolvem, nos fazem, (re) pensar nossas práticas e buscarmos alternativas de reconhecimento e acolhimento

de todos os grupos que constituem a sociedade. Incluir nossas preocupações à historicização que mostra a contingência dos significados produzidos na cultura.

Este estudo mostrou que, embora as professoras que participaram desta pesquisa consideram importante o uso de imagens na sala de aula, com situações do cotidiano escolar, carecem articular as imagens, e carecem problematizar discussões dentro de um contexto político, econômico, social. A leitura de imagens nas salas observadas, sintetizam em um relato da vida e obra do artista, dando enfoque para a história da arte.

Conclui-se no final deste estudo que se o conhecimento produzido com esta pesquisa servir para que o professor (a) entenda a educação intercultural como uma intervenção na prática pedagógica no cotidiano escolar, e que algumas inquietações ainda permanecem, pois o conhecimento não tem fim, neste sentido, a busca continua. Considero que algumas questões ficam em aberto, com relação ao cotidiano escolar na perspectiva intercultural, para posteriores estudos referentes à temática, levando em consideração as condições de construção de conhecimento dos alunos (as), que possibilitam assim, uma adequação necessária desta metodologia na prática dos objetivos planejados. Neste sentido, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para futuros estudos na área, que aprofundem temas culturais relacionados à etnia, gênero, sexualidade, etc.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora 2005.
- ANDRE, Marli E. A. & LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986.
- AGUIAR, Elizabeth. **Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão dos Arte - Educadores**. Disponível em:
[http://www.artenaescola.org.br/pes.php? Id_m=10](http://www.artenaescola.org.br/pes.php?Id_m=10). Acesso em: 20de abril de 2006.
- BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. (org). **Arte/ Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. Editora Cortez, 2005.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **JOHN DEWEY e o ensino da arte no Brasil**. 5 ed. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Arte- Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa, Portugal: Porto, 1994.
- BUORO, Anamelia. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2002.
- _____. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo. Cortez, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5ª a 8ª séries).

_____. **Terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAO, Marian Lopes F. **Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática**. Tradução Maria Emilio Sardeli. In: (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais** - São Paulo: Cortez, 2005.p. 187 – 226.

CAMPOS, Flávio de. **O jogo da história** / Flávio de Campos [et al.] – São Paulo: Moderna, 2002, p.170 a 208.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A Socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta - me Agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **ANPED, Associação Nacional de Pesquisas e Pós - Graduação em Educação**, 19, Caxambu, MG, 1996.

DUARTE, R.G. **Sexo, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis**. São Paulo: Moderna. 1965.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A,2003.P 199 - 212.

FERREIRA da SILVA, Gilberto. Educação Intercultural: mediações necessárias. In: ____.(org). **Multiculturalismo e Educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. Rio de Janeiro. RJ. DP&A, 2003, p.17 – 52.

_____.**Marcas Interculturais na Prática Pedagógica de Professores de ensino Médio**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25gilbertoferreiradasilvat06.rtf>. Acesso em: 20/06/2007.

FERRER. Cervero Virginia. La critica como narrativa de lãs crises de formacion. In: Larrosa, Jorge et al. **Dejane que te cuent: ensaios sobre narrativa y educacion**. Barcelona: Laertes, 1995.p.165 -190.

FUSARI, Maria F. Rezende e FERRAZ, Maria Helena C. de T. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo. Cortez, 1993.

FRANCHI, Egle pontes (org.). **A causa dos professores**. Campinas, S.P. Anablume, 1995

FREIRE, Paulo. **Da leitura da palavra 'a leitura de mundo**. Leitura: teoria e prática. Campinas, S.P. 1982.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FLEURI, Matias Reinaldo. (org). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, R.J.DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1987.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

GUATARI, Felix & ROLNIK, SUELY. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, STUART. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.47 – 59 jul./dez.1997 a.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1998.

_____. (org.). **A Formação do Professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: ed. UFSC, 2005.

Itajaí: PMI/SED. **Caderno Metodológico de Arte**. 2003, p. 40. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental.

LEITE, Maria Izabel; OSTETTO, Luciano. (Org.) **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte**. Campinas: Papirus, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Gênero Historia e Educação: construção e desconstrução**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20 n. 2, p.101 -132 jul./dez.1995.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL. **Cadernos de Educação**. 2. Ano II, nº3, Brasília: Marco / 1997.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, M.C, PICOSQUE, G.e GUERRA; M^a. T.T. **Didática do ensino da arte: língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: F.T.D., 1998.

MONTEIRO, Maria Cristina. **Tendências de Produção Científica em Arte-Educação e a Proposta Triangular** de Ensino. Linha de pesquisa formação docente e identidades profissionais. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2005.

NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

OSTROWER, Faya. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

OLIVEIRA, Marilda oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

PEIXOTO, Maria Inês. **Arte e grande publico: a distante a ser extinta**. Campinas: Papirus, 2005.

PEYNEAU, Taís. **A melhor face do espelho**.

Disponível: www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/news/200/02/24_00/comportamento/004.htm.

Acesso em: 20 de novembro 2006.

PINACOTECA CARAS. São Paulo: Editora Caras, 1998.

PILLAR, A. D e VIEIRA, S.R. **O vídeo e a metodologia Triangular no ensino da arte**. UFRGS/ Fundação IOCHPE, 1992.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – 1991/ 1997.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Ática, São Paulo, 2001.

ROSSI, Maria H. W. **IMAGENS QUE FALAM: leitura da arte na escola**. Mediações: Porto Alegre, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno; G'OMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEMPRINI, Jean – Pierre. **Multiculturalismo**. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. In: __ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005 a. p.73- 102.

_____. Identidade e diferença. In: __ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005b. 7- 72.

_____. **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

STRICKAND, Carol; BOSWELL, John. **Arte comentada: da pré-história ao moderno**. Tradução Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro. Ediouro, 2003.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.p.7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semi-estruturada, para professoras de Arte que trabalham na sétima série do ensino fundamental.

IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:-
- b) Escola:-
- c) Município:- Estado..... Pais.....
- d) Instituição Formadora:-Curso.....
- e) Data de Formação:-Carga horária:-
- f) Anos de experiência no magistério como professora de Artes no ensino fundamental:
.....

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual sua concepção de Artes?
2. Em sua opinião, qual a importância do ensino de Arte no currículo escolar?
3. Qual seu olhar sobre observa a Proposta Curricular de Santa Catarina?
4. O que pensa dos PCNs? Por favor, comente sobre o assunto.
5. Comente, também, como você desenvolve o trabalho de Artes em sala de aula.
6. Neste sentido, como é sua prática pedagógica?
7. Praticamente, como você desenvolve este trabalho?
8. Como professora de Artes, fale sobre a importância do lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental?
9. Se por acaso não acha importante, justifique.
10. Como você trabalha com a leitura de imagens?
 - a. Qual a metodologia que você usa? Usa uma metodologia específica? Qual?
 - b. Em sua opinião, em que sentido a leitura de imagens é importante no ensino da Arte?

11. Que tipo de arte e artista você privilegia em suas aulas?
12. O que você acha de trabalhar com imagens que possibilitem superar preconceitos, discriminações?
13. Você trabalha com a diversidade?
14. Você trabalha a questão da identidade? Como?
15. Qual seu conceito de cultura?
16. Qual seu conceito de sexualidade? Sexo?
17. Como prepara suas aulas?
18. Utiliza algum livro?
19. É importante avaliar os alunos em Arte? Como avalia?

APÊNDICE B - Roteiro do questionário semi-estruturado para os alunos da sétima série do ensino fundamental

IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Escola:-

Município:-EstadoPaís

Idade:sexo.....Data de nascimento.....

Aluno (a).....

1. Você gosta das aulas de Arte?
2. Relate como se organiza uma aula de Arte, desde o momento em que chega a professora, até o final da aula.
3. A professora repete as atividades, procura variar, às vezes, ou muda sempre?
4. As aulas são dinâmicas ou não, são monótonas, paradas?
5. Normalmente, a professora de Artes trabalha com imagens?
6. Se a resposta for afirmativa, quais imagens a professora costuma trabalhar?
7. O que você acha dessas imagens?
8. Considera importante ou não essas aulas de Arte? Por quê?
9. Com quais materiais e técnicas trabalha nas aulas de Artes?
10. O que gostaria de fazer nas aulas de Artes?

APÊNDICE C - Relatório do Protocolo de Observação

Professora P.2**Data: 25/10/2006****Período: Matutino horário: 08h15min às 09h00min/ 09: h 00 às 09h45min.****Série: 72****Idade média dos (as) aluno (as): 13 a 14 anos****Nº total de alunos (as): 34 F: 17 M: 17.****Aulas Faixas: tempo total: 90 minutos de aula.**

Cenário da Sala de aula: A professora entra em sala, cumprimenta os (as) alunos (as), organiza seu material na mesa e começa a fazer chamada. Em seguida, corrige alguns cadernos de desenho, enquanto os (as) aluno (as) se organizam em suas carteiras.

Para iniciar a aula propriamente dita, a professora chama a atenção dos alunos (as) que estão conversando, e outros que estavam em pé. Escreve no quadro Renascimento; o objetivo da aula será: Identificar as características da pintura, escultura e arquitetura renascentista. Pergunta aos alunos (as) se já ouviram falar sobre o assunto. Três alunos responderam que sim, na aula de história. Retoma a explicação e mostra imagens do artista Leonardo Da Vinci: Monalisa, Adoração dos Magos, A virgem dos Rochedos, São Jerônimo, do artista Michelangelo como: A Sagrada Família, O Suplício de Amon, Episódios da Criação e de Rafael como: A Ressurreição, A Visão do Cavaleiro, Madona da Poltrona.

A professora retorna ao quadro negro; novamente chama atenção dos alunos (as) e começa a escrever no quadro um texto sobre o Renascimento: como surgiu, suas características na pintura, escultura e arquitetura, artistas que se destacaram no período. O sino toca; os alunos reiniciam suas conversas; a professora recolhe seu material e se despede da turma, avisando-os que retornarão na próxima aula. A professora utilizou como recurso quadro negro, giz, imagens de artistas, fita adesiva, os alunos utilizaram, caderno, caneta. Apresenta domínio de conteúdo, apresenta pouca articulação da aula, utilizou pouco recurso.

Professora P.2**Data: 01/11/2006****Período: Matutino horário: 07h30min às 08h15min/ 08h15min às 09h00min.****Série: 72****Aulas Faixas: tempo total: 90 minutos de aula.**

Primeira aula; os alunos vão entrando num ritmo alegre e descontraído; a professora entra por último; cumprimenta os (as) alunos (as). A professora organiza o seu material na mesa e faz a chamada. Em seguida, retoma o assunto da aula passada: Renascimento, fazendo

um feedback. Passa no quadro um exercício com algumas questões. A professora solicita que os alunos (as) se organizarem em equipes de dois em dois para responder o exercício, sendo que a última questão deverá ser realizada no caderno de desenho. Atividade desenvolvida pelos alunos (as)

- 1-) Identificar as inovações mais importantes do Renascimento, na pintura , escultura e arquitetura.
- 2-). Cite dois artistas do Renascimento.
- 3-) Escolha a imagem que você mais gostou e faça a sua releitura.

A professora circula pela sala, atende os chamados dos alunos (as). Os alunos (as) realizam as atividades de uma forma descontraída, conversam entre si. A professora utilizou – se do quadro negro, giz, imagens dos artistas Leonardo da Vince, Rafael, Michelangelo. O tempo passa e o sino toca.

Professora P.2

Data: 08/11/2006

Período: Matutino horário: 08h15min às 09h00min/ 09 h 00min às 09 h 45min.

Série: 72

A professora entra na sala, cumprimenta os alunos (as), com um bom dia, coloca seu material na mesa, faz a chamada. Inicia a aula fazendo a correção das atividades da aula passada em voz alta. Chama a atenção dos alunos (as), pois alguns não abriram seus cadernos para a correção Apresenta para a sala a imagem do Leonardo Da Vinci, e inicia a sua explicação, que tem como objetivo, desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças. Em seguida, solicita para que os alunos (as) desenhem uma figura humana utilizando a medida de oito cabeças. A professora distribuiu para os alunos (as) um xérox como modelo. A professora utilizou como recurso para esta aula, quadro negro, giz, imagem, fita adesiva, xerox. Os alunos (as) utilizaram caderno de teoria, caneta, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor. Observei que os alunos (as) apresentaram um interesse pelo assunto, todos participaram, com muito interesse da atividade proposta.

Professora P.2

Data: 15/11/200

Período: Matutino horário: 07h30min às 08h15min/ 08h15min às 09h00min.

Série: 72

Aulas Faixas: tempo total: 90 minutos de aula.

O sino toca; alguns alunos (as) já estão em sala de aula, outros em frente à sala. A professora chega e os alunos (as) entram: algumas falas, risos. A professora cumprimenta seus alunos (as). A professora levanta-se e inicia sua explicação sobre o assunto novo o qual irão estudar, “Evolução da Música Brasileira a partir dos três elementos de nossa cultura”. Tem como objetivo valorizar o estudo da história da música. Pega o seu material em cima da mesa e começa a passar no quadro o conteúdo. A turma abre o caderno e começa a copiar, alguns conversam baixinhos e o tempo passa... a aula continua, os alunos se movimentam, levantam, conversam e o quadro cheio. A aula termina; alguns alunos (as) suspiram e exclamam: “cansamos, professora”. A professora utilizou como recurso para esta aula, quadro negro, giz, copia de texto, livro didático, aula expositiva. Foi observado um total de 4 aulas nesta turma, equivalendo 8 aulas, pois as aulas são faixas.

Professora P.2

Data: 02/12/2006

Período: Matutino horário: 08h15min às 09h00min/ 09h00min às 09h45min.

Série: 72

A professora entra na sala, cumprimenta os alunos (as), coloca seu material na mesa, faz a chamada e retoma as discussões da aula passada. Pede para que os alunos abram seus cadernos e continua a passar no quadro o texto sobre a história da música. Alguns alunos continuam falando e a professora chama atenção. O silêncio paira no ar. Quando termina o texto, pede que os alunos (as) em duplas formulem 10 perguntas com respostas e desenhar no caderno de desenho um instrumento musical; aquele que mais gosta.

Durante as observações realizadas em sala com a turma 72, verificou-se que o cenário das aulas tornou deslocado de seu cotidiano, as aulas tornam um pouco monótonas, os alunos (as) apresentam uma inquietação em seus comportamentos, não há problematização nas atividades propostas. Percebe-se que as atividades propostas são repetitivas, monótonas, seguindo uma seqüência, explicação, texto, exercício, desenho, inclusive com o uso de materiais, lápis, caderno de desenho, lápis de cor. Em nenhum momento foi observada a articulação do conteúdo desenvolvido com o cotidiano dos alunos; não há articulação desse gênero.

Os alunos (as) demonstraram interesse nas atividades que lhes foram sugeridas, apesar das atividades serem aleatórias; pelo menos no que observei.

Professora P.2**Data: 08/12/2006****Período: Matutino horário: 07h30min às 08h15min/ 08h15min às 09h00min.****Série: 72****Aulas Faixas: tempo total: 90 minutos de aula.**

Neste dia, a professora marcou prova escrita com os alunos (as) e aproveitou para corrigir cadernos de desenho. Entregou a prova em folhas mimeografadas. O silêncio permaneceu na sala, corpos modulados, cabeça atrás de cabeça, estilo filas de soldado.

De repente, o silêncio é quebrado com um sussurro; a professora chama atenção: silêncio, silêncio! Alguns alunos arregalam os olhos, outros se coçam, suspiram e a professora lá na frente parecida com a estátua da liberdade, mas com um olhar de aterrorizar seu alunos (as).

À medida que os alunos (as) terminavam, deveriam virar a folha e permanecer em silêncio. Este dia foi um tédio.

Quadro 2 – Turma 72: descrição dos recursos, atividades, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P2.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEÚDO
25/10	Quadro negro, giz, fita adesiva, imagens de artistas: Leonardo da Vinci, Rafael, Michelangelo.	Cópia do quadro, texto.	Identificar as características da pintura, escultura e arquitetura renascentista.	Caderno de teoria, caneta.	Renascimento
01/11	Quadro negro, giz, imagens (citadas a cima), fita adesiva.	Exercícios escritos no caderno de teoria, desenho/ releitura no caderno de desenho.	Continua o de cima.	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor	Renascimento
08/11	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva.	Desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Conhecer e desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor, compasso.	Renascimento
15/11	Quadro negro, giz.	Cópia de texto no quadro negro	Valorizar o estudo da história da música	Caderno de teoria, caneta.	História da Música

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Professora P2**Data: 30/10****Período: matutino****Série: 7^a- 71****Idade média dos (as) aluno (as): 13 a 14 anos****Nº total de alunos (as): 33- F: 14 - M: 19.****Aula de 45 min.****Horário: 08h15min às 09h00min.**

A professora entra na sala de aula, cumprimenta os alunos (as), põe seu material na mesa, faz a chamada. A professora chama atenção de alguns alunos, pois estes estão conversando um pouco alto, e inicia sua aula. Escreve no quadro Renascimento e inicia sua explicação; mostra para os alunos (as) imagens do Leonardo Da Vinci, Rafael, Michelangelo. A professora pergunta se algum aluno já ouviu falar sobre Renascimento, alguns respondem que sim, mas ninguém entra em detalhes, e a professora não explora o que eles sabem. A professora tem como objetivo para esta aula, identificar as características da pintura, escultura e arquitetura Renascentistas. Começa a escrever no quadro e pede para que os alunos (as) comecem a copiar. O tempo passa, o sino toca e a aula termina.

Professora P2**Data: 30/10****Período: matutino****Série: 7^a- 71****Aula de 45 min.****Horário: 09h00min às 09h45min.**

A professora entra na sala de aula, cumprimenta os alunos (as), põe seu material na mesa, e inicia a chamada. Faz um feedback da aula passada e continua a passar no quadro o texto sobre Renascimento. Alguns alunos (as) continuam a conversar e a professora pede silêncio e para que todos copiem. A professora termina de passar no quadro e começa a corrigir os cadernos de desenho. Percebe-se que alguns alunos (as) esqueceram de trazer seu material. Os alunos (as) que terminaram de copiar do quadro ficam conversando em vozes baixas.

Professora P2**Data: 31/10****Período: matutino****Série: 7^a- 71****Aula de 45 min.****Horário: 08h15min às 09h00min.**

A professora entra, cumprimenta os alunos (as) faz a chamada e cola no quadro imagens dos artistas Renascentistas, Leonardo Da Vince: Monalisa, Adoração dos Magos, A virgem dos Rochedos, São Jerônimo, do artista Michelangelo: A Sagrada Família, O Suplício de Amon, Episódios da Criação e do Rafael: A Ressurreição, A Visão do Cavaleiro, Madona da Poltrona. A professora passa no quadro um exercício com algumas questões. Solicita que os alunos (as) se organizem em equipes de dois em dois para responder o exercício sendo que a última questão deverá ser realizada no caderno de desenho. Atividade desenvolvida pelos alunos (as):

- 1-) Identificar as inovações mais importantes do Renascimento, na pintura , escultura e arquitetura.
- 2-). Cite dois artistas do Renascimento.
- 3-) Escolha a imagem que você mais gostou e faça a sua releitura.

A professora circula pela sala, atende os chamados dos alunos (as). Os alunos (as) realizam as atividades de uma forma descontraída, conversam entre si. A professora utilizou-se do quadro negro, giz, imagens dos artistas.

Professora P2

Data: 06/10

Período: matutino

Série: 7^a- 71

Aula de 45 min.

Horário: 09h00min às 09h45min.

A professora entra cumprimenta os alunos (as), põe seu material no cantinho da mesa, inicia a chamada, chama alguns alunos (as) para corrigir o caderno de desenho. Apresenta para a sala a imagem do Leonardo Da Vinci e inicia a sua explicação, que tem como objetivo, desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças. Em seguida, solicita para que os alunos (as) desenhem uma figura humana, utilizando a medida de oito cabeças. A professora distribuiu para os alunos (as) um xerox como modelo. A professora utilizou como recurso para esta aula, quadro negro, giz, imagem, fita adesiva, xerox. Os alunos (as) utilizaram caderno de teoria, caneta, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor, compasso. Observei que os alunos (as) apresentaram um interesse pelo assunto, pois todos participaram, com muito interesse, da atividade proposta.

Professora P2

Data: 31/10

Período: matutino

Série: 7^a- 71

Aula de 45 min. Horário: 08h15min às 09h00min.

A professora cumprimenta os alunos (as), faz a chamada e inicia a aula; cola no quadro a imagem, faz um feedback da aula passada e os alunos reiniciam seus trabalhos, conforme demonstrativo da turma da 7ª série 71.

Quadro 1 – Turma 71: descrição dos recursos, atividades, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P2.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEÚDO
31/10	Quadro negro, giz, imagens (citadas acima), fita adesiva.	Exercícios escritos no caderno de teoria, desenho/ releitura no caderno de desenho.	Identificar as características da pintura, escultura e arquitetura renascentista.	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor.	Renascimento
06/11	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva.	Desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Conhecer e desenhar a figura humana a partir da medida de 8 cabeças.	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor.	Renascimento
10/11	Quadro negro, giz.	Cópia de texto no quadro negro	Valorizar o estudo da história da música	Caderno de teoria, caneta.	História da Música
13/11	Quadro negro, giz.	Cópia de texto e atividades/ Exercícios escritos.	Continuação do objetivo de cima	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor, imagens	História da Música
17/11	Quadro negro, giz	Prova escrita com desenho	Não apresentou.	Folha sulfite com pauta	História da Música

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Professora P3

Data: 03/11

Período: vespertino.

Série: 7ª- 73

Aula de 45 min.

Horário: 02h00min às 02h45min

A professora entra na sala, cumprimenta os alunos (as), deixa o seu material na mesa, enquanto faz a chamada permite os alunos (as) conversarem baixinho. Quando o som aumenta, chama atenção dos mesmos. A professora escreve no quadro ESTILIZAÇÃO – DESING inicia sua explicação conceituando os termos do quadro. Em seguida, transcreve os conceitos no quadro negro e solicita que os alunos (as) copiem. Mostra para os alunos (as) imagens de tênis de várias marcas e em seguida, cola-as no quadro e propõe a atividade na qual os alunos (as) devem criar um produto com cinco desings diferentes. Os alunos (as) utilizaram lápis, lápis de cor, caderno de desenho para realizar a atividade. A professora circula pela sala de aula e ajuda alguns alunos. Percebe-se um bom relacionamento entre professor alunos (as). A professora não apresenta objetivo para a aula e nem os critérios para a avaliação, porém percebe-se sua preocupação com o processo e escolhas que os alunos escolhem, faz algumas intervenções de acordo com os pedidos de orientações dos alunos (as). Os recursos utilizados nesta aula são: quadro negro, giz, imagens de tênis, fita adesiva. Os alunos (as) que não conseguiram terminar a atividade proposta em sala de aula deverão terminar em casa e trazer pronto para a próxima aula.

Data: 06/11

Período: vespertino

Série: 7^a- 73

Aula de 45 min.

Horário: 02h00min às 02h45min

A professora entra na sala, cumprimenta os alunos (as), faz a chamada e faz um feedback da aula passada. Escreve no quadro leitura de imagens, cola no quadro negro cinco imagens de cadeiras com desings diferentes e pede para que os alunos escolham uma das imagens e recriem cinco modelos diferentes tendo como referencia a imagem escolhida. Os alunos (as) começam a observar as imagens. Neste momento, vários alunos levantam-se e vão até ao quadro para melhor observar as imagens. Os recursos utilizados pela professora são: quadro negro, giz, imagens, fita. Os alunos (as) utilizam o caderno de desenho, lápis de cor, lápis, borracha. A professora circula a sala de aula. No final da primeira aula, alguns alunos (as) terminam suas atividades e ficam conversando. E alguns momentos, o tom das vozes aumentam e a professora chama atenção dos mesmos. Quando falta uns quinze minutos para o termino da aula, a professora pede para que os alunos que já terminaram comentar sobre sua escolha e mostrar os desenhos feitos para toda a sala de aula. Antes de terminar a aula, a professora escreve no quadro o material que os alunos (as) devem trazer para a próxima aula: placas de isopor, guache, folhas de papel sulfite (4). O sino toca, e a professora se despede.

Data: 10/11

Período: vespertino

Série: 7^a- 73

Aula de 45 min.

Horário: 02h00min às 02h45min.

A professora entra na sala, cumprimenta os alunos (as), faz a chamada, corrige seis cadernos de desenhos, usando a chamada como critério. Levanta-se escreve no quadro negro: Gravura Impressão; cola no quadro imagens de Oswaldo Goeldi, pede para os alunos (as) observarem e em seguida, tirarem o material pedido na aula anterior: guache, placa de isopor, folha sulfite (4). Neste momento, alguns alunos (as) que não trouxeram os materiais solicitados provocam um grande movimento entre suas vozes e seus movimentos percorridos na sala de aula para pedir emprestado alguns materiais para aqueles que trouxeram. A professora também trouxe alguns materiais e distribuiu para quem não trouxe. Os alunos (as) começam, então, a desenhar no seu caderno de desenho um esboço da imagem na qual irá fazer sua impressão. Novamente, a professora não apresenta seu objetivo e nem critérios de avaliações. A professora circula pela sala, fazendo algumas intervenções. Ao final da aula, alguns alunos (as) presentes imprimiram a partir do seu desenho de matiz duas impressões com as cores preta, amarela. A professora já tinha estipulado as cores da tinta na aula anterior: preto, amarelo e vermelho. A professora trouxe três bacias e três rolos de tinta. O sino toca e os alunos (as) ainda continuam expondo num varal que a professora improvisou no corredor da Escola. A professora despede-se dos alunos (as).

Data: 13/11

Período: vespertino

Série: 7^a- 73

Aula de 45 min.

Horário: 02h00min às 02h45min

A professora entra na sala cumprimenta os alunos (as), faz a chamada, escreve no quadro Monotipia. Explica oralmente o que é. Em seguida, pede que os alunos tirem suas folhas de papel sulfite, dobrem no meio e desenhem bem fraquinho só num pedaço da folha. A professora retira de sua bolsa tinta guache e um número suficiente de pincéis para os alunos (as) expõe numa carteira em frente ao quadro negro; forra com jornais esta mesa. Explica para os alunos (as) que eles só devem pintar no lado da folha desenhada e com muito cuidado para não borrar e colocar, por cima da tinta, a outra parte do papel. Observa-se que os alunos ficam surpresos com o resultado da técnica. Alguns estranham, outros acham interessante. A professora utilizou como recurso para esta aula: quadro negro, giz, tinta

guache e pincéis. A professora não apresentou objetivo e nem critério de avaliação. O sino toca a professora se despede.

Data: 17/11

Período: vespertino

Série: 7ª- 73

Aula de 45 min.

Horário: 02h00min às 02h45min

A professora entra na sala de aula, cumprimenta os alunos (as), faz a chamada, corrige alguns cadernos de desenho obedecendo à ordem da chamada. A professora escreve no quadro negro: Trabalho em equipe: Dramatização/ improvisação. Dividiu os alunos (as) em equipes, seis alunos (as) para cada equipe e que as mesmas deverão organizar uma dramatização tendo como tema Natal, e que as apresentações serão feitas no espaço aberto da escola. As equipes são organizadas, os alunos se unem e começam as discussões. O sino toca e nenhuma equipe conseguiu produzir o seu texto. Os alunos (as) irão continuar na próxima aula, conforme quadro demonstrativo da turma da 7ª série 73.

Quadro 3 - Turma 73: descrição dos recursos, atividade, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizados pela professora P.3.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEÚDO
03/11	Quadro negro, giz, imagens (citadas a cima), fita adesiva. Aula expositiva.	Desenho: Leitura de imagem	Não apresentou	Caderno de teoria e caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor	Design – Estilização Fundo perspectivo
06/11	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva.	Desenho: Leitura de imagem	Não apresentou	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor	Leitura e Representação de imagens
10/11	Quadro negro, giz.	Desenho de Impressão.	Não apresentou	Folha sulfite, tinta guache, placa de isopor, estilete, facas.	Gravura Impressão.
13/11	Quadro negro, giz.	Desenho com a técnica de monotipia.	Não apresentou	Caderno de desenho, lápis, borracha, tinta guache, folha de papel sulfite.	Monotipia
17/11	Quadro negro, giz.	Atividades prática/ trabalho em equipe.	Não apresentou.	Corpo	Dramatização/ Improvisação.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Professora P1

Data: 26/10

Período: vespertino

Série: 7ª- 74

Idade media dos (as) aluno (as): 13 a 14 anos

Nº total de alunos (as): 33- F: 14 - M: 19.

Aula de 90min.

Horário: 01h15min às 02h00min das 02h00min às 02h45min

O sino toca, primeira aula. Os alunos entram na sala, a professora os cumprimenta, coloca seu material na mesa, retira de sua bolsa o diário e inicia a chamada. Depois inicia sua aula falando sobre gravura e seus múltiplos originais. Apresenta para a sala imagens do artista Oswaldo Goeldi, cola com fita adesiva duas obras e distribui para os alunos (as) mais duas percorrendo suas carteiras. A professora, em seguida, escreve no quadro um mapa conceitual, indica o nome da obra, a época em que foi criada, o material usado, as cores utilizadas pelo artista. A professora faz um contraponto com obras contemporâneas. A professora apresenta o objetivo: Identificar a gravura como uma arte de múltiplos originais, mas não apresenta critério de avaliação. Os alunos (as) utilizam caderno de desenho, lápis, borracha, tinta guache, pincel placas de isopor, rolo de pintura, suporte plástico. Estes materiais a professora tinha pedido na aula passada. Em seguida, a professora pede para que os alunos (as) comecem a fazer seus desenhos tendo como base os trabalhos do artista Goeldi. A professora circula na sala e faz algumas intervenções, tomado cuidado para que nenhum aluno faça cópia fiel das imagens observadas. As dúvidas dos alunos (as) foram surgindo conforme o uso da cor preta, pois neste momento foi a única cor que a professora permitiu usar. Cada aluno conseguiu fazer três cópias de sal matriz. As aulas são faixas, o que facilita o trabalho proposto. O sino toca e os alunos (as) continuam guardando seus materiais.

Professora P1**Data: 09/11****Período: vespertino****Série: 7ª- 74****Horário: 01h15min às 02h00min das 02h00min às 02h45min**

A professora pede para os alunos (as) entrarem, coloca seu material na mesa, retira seu diário e começa a fazer a chamada. A professora apresenta seu objetivo: Utilizar a textura gráfica para representar as sensações de luz, sombra, figura e fundo na linguagem artística, mas não apresenta o critério de avaliação. A professora mostra algumas imagens de Pablo Picasso e de Gustav Klint, para que os alunos (as) possam observar e perceber a combinação de formas, cores, símbolos e texturas. A professora escreve no quadro negro o conceito de textura e pede para os alunos (as), a partir das obras observadas, criarem duas composições

diferentes utilizando combinações de formas, cores, símbolos e texturas. Os alunos (as) utilizaram cadernos de desenho, lápis, borracha, lápis de cor.

Professora P1

Data: 16/11

Período: vespertino

Série: 7^a- 74

Horário: 01h15min às 02h00min das 02h00min às 02h45min

A professora entra na sala de aula, cumprimenta os alunos (as), faz a chamada. Em seguida, apresenta imagens seriadas do artista Andy Warhol, explica a arte dos múltiplos, contextualiza o artista, fala sobre a Pop Art, articula a arte Pop com os artistas contemporâneos que participaram na Bienal de 2006. Apresenta o objetivo da aula e novamente não apresentou o critério de avaliação. A professora escreve no quadro negro a atividade: Desenho: Releitura. Os alunos utilizaram os materiais: Caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor e escolhem uma imagem para criarem suas produções de sereis.

Professora P1

Data: 30/11

Período: vespertino

Série: 7^a- 74

Horário: 01h15min às 02h00min das 02h00min às 02h45min

A professora entra na sala de aula, cumprimenta os alunos (as), faz a chamada, organiza os alunos (as) em equipes e apresenta a proposta do trabalho: conhecer alguns trabalhos contemporâneos de artistas plástico que participaram da Bienal de 2006. Alguns alunos sussurram entre si; a professora continua colando as imagens no quadro negro e explica que cada aluno precisa observar a imagem que mais gosta ou se identifica, para depois fazer o seu trabalho. Os alunos (as) usaram caderno de desenho, lápis, borracha e lápis de cor.

Quadro 4 – Turma 74: descrição dos recursos, atividade, objetivo, material utilizado pelos alunos/as e conteúdo utilizado pela professora P1.

DIA	RECURSO PROFESSORA	ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL UTILIZADO ALUNO (A)	CONTEUDO
26/10	Quadro negro, giz, imagens (Oswaldo Goeldi), fita adesiva.	Desenho/ releitura no caderno de desenho.	Identificar a gravura como uma arte de múltiplos originais.	Caderno de desenho, lápis, borracha, tinta guache, pincel placas de isopor, rolo de pintura, suporte plástico.	A arte da gravura.
27/10	Quadro negro, giz, imagem, fita adesiva, imagens.	Desenhar a lápis textura para representar as sensações de luz, sombra, figura e fundo na linguagem artística.	Utilizar a textura gráfica para representar as sensações de luz, sombra, figura e fundo na linguagem artística.	Caderno de desenho, lápis. Borracha, lápis de cor preto.	Desenho de observação
09/11	Quadro Mapa conceitual sobre os múltiplos nas artes, quadro negro, giz, imagens de Andy Warhol.	Realizar trabalhos que represente múltiplo usar como exemplo as imagens de Andy	Perceber os múltiplos como uma arte.	Caderno de teoria, caneta, caderno de desenho, lápis de cor.	Os múltiplos nas Artes
16/11	Quadro negro, giz, imagens.	Desenho leitura de imagens.	Conhecer obras do artista Andy Warhol	Caderno de desenho, lápis, borracha, caneta, lápis de cor.	Obras do artista Andy Warhol
23/11	Quadro negro, giz, imagens.	Leitura de imagens	Conhecer trabalho contemporâneo de artistas que participaram na Bienal de 2006.	Caderno de desenho, lápis de cor, lápis, borracha.	Trabalhos contemporâneos de artistas que participaram da Bienal de 2006

Fonte: Quadro elaborado pela professora.

APÊNDICE D – Projeto de Pesquisa: Ler e Criar Imagens: Uma Prática Pedagógica no Ensino da Arte no Município de Navegantes.

UNIVALI-UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI.

NAVEGANTE, SC

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF^a. JULIA MIRANDA DE SOUZA.

PROJETO DE PESQUISA: LER E CRIAR IMAGENS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ARTE NO MUNICÍPIO DE NAVEGANTES.

MESTRANDA: MONICA SANTOS DELFINO

A SEXUALIDADE FAZ PARTE DA NOSSA VIDA

O ser humano tem como sua aspiração maior à busca de prazeres. A percepção do prazer varia de pessoa para pessoa, de acordo com sua história pessoal e social, que mudam em cada cultura.

A sexualidade implica no desenvolvimento ou construção de um objeto que nos dá prazer. A construção desse objeto ou objetos ocorrem durante toda nossa vida. A nossa sexualidade está diretamente ligada ao nosso sexo, o sexo é parte importante do desenvolvimento de nossa sexualidade. Convém salientar que não é só o sexo (órgãos genitais), mas sim todo o nosso corpo, além de pessoas, objetos e lugares que nos são extremamente sensuais e que podem ativar essa sexualidade.

Sexo se refere aos caracteres sexuais do macho e da fêmea enquanto sexualidade é muito mais amplo, envolve todas as dimensões da pessoa como afetivas, emocionais e psicológicas que fazem parte da subjetividade do ser humano.

A sexualidade é parte da subjetividade do ser humano em todas as fases da vida: o bebê quando mama sente prazer, ele está vivendo sua sexualidade; a criança ou adulto sentem prazer em se alimentar quando há fome; beber quando se tem sede; tomar um banho, tudo isso proporciona prazer sempre renovado, sempre bom; e sexualidade, mas não é prazer sexual.

A sexualidade envolve também outra dimensão que é a sexualidade como manifestação do sexo físico e emocional da pessoa. Para os seres humanos, sexo não é apenas sistema reprodutor ou fonte de prazer. Sexo é mais que isso envolve diversos aspectos de relacionamento (religioso, intelectual, afetivo, familiar e social).

Em uma mesma época diferentes povos tiveram e tem próprias convicções e atitudes quando ao ato sexual. Algumas recomendando que ele só aconteça para permitir a reprodução, outros aceitando que o sexo possa ser usado como fonte de prazer. Isso depende da cultura do povo, e nessa é muito forte a participação da religião. Além disso, alguns povos são mais liberais que outros quando e prática do sexo entre solteiros.

Em um mesmo país ou cidade e em uma mesma época algumas famílias são muito preconceituosas e não modificam seu modo de encarar a sexualidade. Há pais que esperam que o comportamento sexual dos filhos seja igual ao que eles tiveram na adolescência, comportamento semelhante àqueles que os seus próprios pais tiveram duas gerações antes. Mas Muitos pais foram capazes de rever os seus valores e modificar seu modo de pensar.

É muito importante que todos sejam capazes de ter uma atitude madura, séria e responsável diante do sexo. O prazer proporcionado pelo sexo não deve ser o prazer de momento, precisa ser prudente o suficiente para não ser sucedido por problemas como uma gravidez não desejada ou por DST/AIDS. E a única maneira de ter saúde preservada, o equilíbrio garantido e a garantida também à plena realização da própria sexualidade.

Texto adaptado de: DUARTE, R.G. Sexo, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. São Paulo: Moderna. 1965.

UNIVALI-UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI.

NAVEGANTE, SC

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF^a. JULIA MIRANDA DE SOUZA.

PROJETO DE PESQUISA: LER E CRIAR IMAGENS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DA ARTE NO MUNICÍPIO DE NAVEGANTES.

MESTRANDA: MONICA SANTOS DELFINO

O ESPELHO TEM DUAS FACES

Nunca estive dentro do que se convencionou chamar de belo. Sempre fui grandona, sempre estive acima do meu peso e, como todo mundo, já me engalfinhei como o espelho algumas vezes. Mas nunca quis deixar nenhum publicitário, ou quem que fosse fazer com que eu me sentisse mal por isso. Nem sempre isso é fácil. As cobranças de todos os dias, e as

próprias, são às vezes, difíceis de lidar. Mas um dia desse eu experimentei uma sensação muito gostosa.

Como uma criança pôde me ver sem tormentos dessa nossa estética para o consumo. Eu e meu namorado fomos a um motel. Até então eu nunca entrara em um. E qual não foi o meu desconforto ao deitar e dar de cara com aquilo sobre mim: um baita espelho no teto sobre a cama. Achei estranho ficar ali me olhando o tempo todo, nem tanto por causa do meu corpo, que eu e meu namorado até que não temos problemas com vergonha ou desconforto na presença um do outro. Eu achei foi meio esquisito mesmo. Mas com o tempo o espelho deixou de incomodar e era até legal. Foi aí que veio um sobressalto. De repente eu olhei para cima e lá estava o tal espelho. Nele, lá estava a minha imagem, nua, deitada e pregada no teto. E qual não foi minha surpresa ao ver ali, sobre mim, uma imagem tão terna, tão sensual, tão... Tão bonita. Era eu... eu e meu quadril largo, e a barriguinha que eu tenho e todo meu grande corpo. Era sinuoso, era feminino... Senti-me como saída de uma tela renascentista. Fiquei tão feliz e surpresa, e estava tão bela, que ri do encontro com minha própria imagem. Eu me via sem os filtros da moda, da TV, do consumo ou da autocensura. Eu amava, era amada e era bonita, sim.

Verdadeiramente bonita, do jeito que eu sou. Comecei a pensar, então que muita gente tem problemas com o próprio corpo. Desde muito cedo a gente aprende beleza como algo pronto, estreito e associado à realização, felicidade e aceitação.

As revistas, a TV... são sempre pessoas tão magrinhas, tão saudáveis sorridentes felizes! Somos fadados a frustração. Daí ficam imaginando tudo que se engole sem pensar, tudo que a gente cospe sobre os outros sem refletir. Penso no que a publicidade nos despeja, nas angustias que a gente compra. Ser bonito e simples é um direito. Tanto jeito de se curtir, tanta forma de estar bem... Enxergar pequeno e coisa de cavalo.

ANEXOS

ANEXO 1 - Autorização

A Direção da Escola de Educação Básica Professora Júlia Miranda de Souza do município de Navegantes/SC autoriza a realização da pesquisa com o título: Ler e Criar Imagens: Uma Proposta de Estratégia de Ensino da Arte no Município de Navegantes. SC, a ser realizada pela mestranda Mônica dos Santos Delfino, sob a orientação da Prof^a.Dra. Tânia Regina Raitz.. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a mestranda e sua orientadora estão autorizadas a freqüentar a instituição para a realização da coleta de dados e usar imagens da escola e dos alunos (as). Os horários e organização da coleta serão negociados previamente com as professoras responsáveis pelos alunos (as) da sétima série do ensino fundamental. Todos os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados somente para os objetivos desta pesquisa. A mestranda e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos das dúvidas a respeito da pesquisa, sempre que for necessário.

Mestranda: Mônica dos Santos Delfino (47) 33422102/ 91780983

Orientadora: Tânia Regina Raitz.(47) 33417516 sub ramal8010

Local da pesquisa: Escola de Educação Básica Prof^a.Julia Miranda de Sousa

Validade desta autorização: agosto de 2006 até junho de 2007.

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____

Idade: _____ **RG:** _____

SEXO _____, **Endereço:** _____

_____ fui esclarecido(a) sobre o trabalho intitulado: “LER E CRIAR IMAGENS: UMA PRÁTICA NO ENSINO DA ARTE NO MUNICÍPIO DE NAVEGANTES/ SC.”, a ser desenvolvido pela mestranda do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Mônica dos Santos Delfino, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Tânia Regina Raitz. Estou ciente que, ao consentir em participar deste estudo, terei de responder a entrevista semi-estruturadas, conversas informais, registro em fita de vídeo e fotografia, sobre a importância da leitura de imagens no ensino fundamental objetivando investigar sobre o modelo de leituras de imagens que norteiam tais práticas na rede de ensino estadual no município de Navegantes, no sentido de mostrar a importância de educar o olhar para a leitura de imagens femininas numa nova estratégia de ensino a ser elaborada, que possibilite o entendimento e respeito às diferenças de gênero e a diversidade cultural, evitando uma pasteurização homogeneizante na escola. Desta forma, pretende-se contribuir teórica e metodologicamente para os estudos na área, bem como para as políticas educacionais no município. Por se constituir num estudo de caráter puramente científico, meus dados serão mantidos em anonimato e os dados das entrevistas bem como minhas imagens filmadas só serão utilizadas para os propósitos desse estudo. Se, em qualquer momento, me sentir desconfortável com as questões, poderei retirar este consentimento. Fui esclarecida (o), também, que no momento em que eu precisar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las, entrando em contato com a pesquisadora. Sendo minha participação totalmente voluntária, estou ciente de que terei direito a remuneração.

Itajaí, _____ de _____ de 2006.

Assinatura (de acordo): _____

Assinatura da Pesquisadora: _____.

ANEXO 3 - Planejamento da sétima série

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)