

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Maria Gabriela da Silva

ENSINO DE ARTE: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A PRÁTICA DA ABORDAGEM TRIANGULAR NO MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS-RJ

Produto Educacional:

**“Uma bússola, vários caminhos:
Caderno de atividades com sugestões para utilizar a
Abordagem Triangular nas aulas de Arte”**

Rio de Janeiro
2020



Maria Gabriela da Silva

**ENSINO DE ARTE: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A PRÁTICA DA ABORDAGEM
TRIANGULAR NO MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS-RJ**

Produto Educacional:

**“Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a
Abordagem Triangular nas aulas de Arte”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo.

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Maria Gabriela da

Ensino de arte: contribuições sobre a prática da abordagem triangular no Município de Teresópolis-RJ / Maria Gabriela da Silva. – Rio de Janeiro, 2020.

181 f.

Inclui: “Uma bússola, vários caminhos: caderno de atividades com sugestões para utilizar a abordagem triangular nas aulas de arte”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Ana Carolina Rigoni Carmo.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Artes (Linguagem). 4. Abordagem triangular. I. Carmo, Ana Carolina Rigoni. II. Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves. CRB-7: 5692.

Maria Gabriela da Silva

ENSINO DE ARTE: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A PRÁTICA DA ABORDAGEM TRIANGULAR NO MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS-RJ

Produto Educacional:

“Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo (Orientadora)
MPPEB – CPII

Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
MPPEB – CPII

Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri
PPGEB CAP-UERJ – IART-UERJ

Rio de Janeiro
2020

Ao meu triângulo maior, meus pais: Neusa, Eurides e Jorge.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde e proteção nessa jornada de idas e vindas pelas estradas que ligam Teresópolis e Duque de Caxias ao Rio de Janeiro.

Ao meu pai Jorge e minhas mães Eurides e Neusa, por toda dedicação e esforços em prol da minha formação acadêmica e humana. Às minhas irmãs Rafaela e Renata, pelo carinho de sempre apesar da distância geográfica. Juntas também somos um triângulo! Ao meu trio de sobrinhos, Enzo, Maria Luíza e Arthur, pela alegria, peraltices e ares infantis à minha vida. Essa relação triangular me persegue.

Ao meu companheiro Rodrigo Melo, pelo carinho e incentivo, além da compreensão e paciência nesse período de livros, livros, livros.

Ao tio Tonho e tia Dora pela casa sempre aberta em solo fluminense, digo, botafoguense, claro!

Ao Tiquinho, o cachorro vira-lata sapeca da vez, e agregados, pela inocência canina que recarregava minha bateria com afeto.

Ao Phil Collins, sua linda voz e músicas por me transportar a outro lugar quando este estava complicado ficar. *Thanks* tio Phil!

À Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis-RJ por aceitar minha pesquisa na rede de ensino, além de compreender meu momento estudante. Valorizar professor sempre é investimento.

Aos amigos da Escola Municipal Prof.^a Mariana Leite Guimarães. Essa turma é “um luxo”!

Aos meus alunos e alunas ao longo desses doze anos de sala de aula, pelo respeito, carinho e trocas de conhecimentos. Estudar vale a pena!

Aos amigos professores que dedicam seu tempo livre à luta por uma educação pública de qualidade, reivindicando direitos discentes mas valorizando a classe do magistério.

Aos mestrandos da turma 2018 por fazer dessa experiência um encontro de pessoas guerreiras em busca de aprendizados, reflexões, oportunidades. Por todos momentos juntos. Em especial à Thays Leal, pela companhia, ajuda e desabafos, e ao Bruno César pela parceria teresopolitana e pelo *abstract*.

Ao corpo docente do Programa Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica pelos novos olhares sobre ensino e escola pública.

Aos funcionários Simone, André, Jefferson e Milton pelo atendimento especial na biblioteca, secretaria e comitê de ética do PROPGPEC no Colégio Pedro II.

Aos professores e outros profissionais que participaram da oficina de avaliação do produto educacional, pela presença nos dois dias e pela ajuda gratuita e fraterna.

Aos professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, meu respeito, admiração e gratidão. Sem vocês esta pesquisa teria outro rosto. Com vocês foi possível falar de nós!

Aos docentes que compuseram minha banca avaliadora, pelo convite aceito e contribuições enriquecedoras: Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins, Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri; e aos suplentes Dra. Alda Maria Coimbra Aguilár Maciel e Dra. Sabrina Araújo de Almeida.

À Professora Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo, a Ana, minha orientadora, por aceitar estar ao meu lado nessa aventura, compreendendo minhas inseguranças e dúvidas quando quis mudar meu rumo na pesquisa. Pelas palavras de carinho e encorajamento nos momentos que faltava vento. Pelos abraços nas etapas vencidas e pelo chá de Cézanne.

À Ana Mae Tavares Bastos Barbosa pela coragem, amor à Arte. Por tudo.

“E sonhos não envelhecem”
Clube da Esquina II
(Lô Borges / Márcio Borges / Milton Nascimento)

“Por isto é que, certa vez, num dos ‘círculos de cultura’ do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de ‘ignorante absoluto’, declarou, enquanto discutia, através de uma ‘codificação’, o conceito antropológico de cultura: ‘Descubro agora que não há mundo sem homem’ E quando o educador lhe disse: ‘Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?’ ‘Não!’, respondeu enfático, ‘faltaria quem dissesse Isto é mundo’”. (FREIRE, 2013, p. 99)

RESUMO

SILVA, Maria Gabriela da. **Ensino de Arte: Contribuições Sobre a Prática da Abordagem Triangular no Município de Teresópolis-RJ.** 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa problematiza como a Abordagem Triangular contribui à prática das linguagens artísticas no ensino de Arte do segundo segmento na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, abarcando potencialidades e limitações de seu uso na sala de aula. O estudo justificou-se por ser a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1994, 2010, 2014) uma das referências principais para o ensino da Arte no Brasil e que através da sua triangulação prática e conceitual – ler, contextualizar e fazer – pretende dar ao arte-educador uma diretriz pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula, valorizando a leitura de imagens, a sua contextualização e a criação artística discente. O objetivo geral foi pesquisar como a Abordagem Triangular era utilizada/interpretada pelos professores de Arte do segundo segmento do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ e quais seriam as potencialidades e limitações de seu uso para as linguagens artísticas e o respectivo ensino de Arte. Para tal propósito, os seguintes objetivos específicos foram elencados: a) Relatar o histórico da disciplina Arte no Brasil a fim de mostrar sua relação com as políticas públicas em Educação; b) Analisar o que propõe a Abordagem Triangular ao ensino de Arte no Brasil e para formação crítico-estética discente, especificando cada um dos três componentes estruturais: Ler, Contextualizar, Fazer; c) Descrever as metodologias, interpretações, reflexões e experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores de arte do segundo segmento da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ no contexto da aplicação da Abordagem Triangular, assim como as minhas; d) Elaborar um caderno de atividades para orientar professores de arte dos anos finais do ensino fundamental que desejam adotar em suas aulas a Abordagem Triangular. Por premissa compreende-se que, apesar da Abordagem Triangular ser originalmente uma proposta para o ensino de Artes Visuais, a sua interpretação e inserção na prática escolar pelo arte-educador constitui-se através de diferentes metodologias de ensino, tornando-a plural e contextualizada à realidade pedagógica, propícia ao ensino democrático da Arte. O processo metodológico constituiu-se como estudo de caso com abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2015) desenvolvido por meio de questionário semiaberto. A análise dos dados foi baseada na Análise do Conteúdo (BARDIN, 1994; FRANCO, 2007), além do questionamento por pares no teste do produto educacional. A amostra foi composta por professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ. A pesquisa resultou na elaboração do produto educacional “Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte”.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Abordagem Triangular; Prática Docente; Teresópolis.

ABSTRACT

SILVA, Maria Gabriela da. **Ensino de Arte: Contribuições Sobre a Prática da Abordagem Triangular no Município de Teresópolis-RJ.** 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

This research questions how the Triangular Approach can contribute to the practice of artistic languages in Art classes in Teresópolis municipal schools, Rio de Janeiro, considering its strengths and limitations. The use of the Triangular Approach (BARBOSA, 1994, 2010, 2014) in this study is justified by the fact that it is a major reference for the teaching of Art in Brazil. Its practical and theoretical framework based on Reading, Contextualizing and Doing provides the art educator with pedagogical guidelines to be developed in the classroom, valuing the reading of images, their contextualization and student's artistic production. The general objective was to investigate how the Triangular Approach is used/ interpreted by elementary school Art teachers who work in public schools in the city of Teresópolis, RJ, and to demonstrate its strengths and limitations in the teaching of Art itself and artistic languages. To achieve this goal, the following specific objectives were established: a) Address historical aspects with regard to the teaching of Art in Brazil and its relationship with public educational policies; b) Analyze the tenets put forward by the Triangular Approach for the teaching of Art in Brazil and for students' critical-esthetic training, specifying each of its three structural components: Reading, Contextualizing and Doing; c) Describe methodologies used, interpretations, reflections and pedagogical experiences Teresópolis elementary public school teachers of Art and I have had while applying the Triangular Approach; d) Develop a workbook for elementary public school teachers of Art who wish to adopt the Triangular Approach in their teaching practice. It is understood that, despite the Triangular Approach was originally developed for the teaching of Visual Arts, it has been interpreted and implemented by art educators in schools, manifested in different teaching methodologies and pedagogical contexts - a promising approach to the democratic teaching of Art. The methodological process consisted in a case study based on a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 2015), which was developed through a semi structured questionnaire. As for the analysis of the collected material, Content Analysis procedures (BARDIN, 1994; FRANCO, 2007) were applied, and the research educational product was submitted to peer assessment. The sample group consisted of elementary school teachers of Arts who work in Teresópolis municipal schools. The research resulted in the development of an educational product named "One compass, several paths: a workbook with suggestions on how to apply the Triangular Approach in Art classes".

Keywords: Art Teaching; Triangular Approach; Teaching Practice; Teresópolis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Professor ou malabarista?	22
Figura 02 - Paulo Freire e Ana Mae Barbosa em evento de Arte-Educação em 1980	23
Figura 03 - A triangulação ler, contextualizar, fazer para o conhecimento artístico	24
Figura 04 - Foto de protesto pró Arte na LDB em 1996 em São Leopoldo-RS	43
Figura 05 - “-Ah! Esse bicho aí é famoso!”	48
Figura 06 - Uma bússola brasileira	50
Figura 07 - O olhar de uma arte-educadora culturalmente nordestina	54
Figura 08 - “Café” – pintura óleo sobre tela de Candido Portinari (1935)	56
Figura 09 - Lygia Pape e a Cultura Visual	58
Figura 10 - Andy Warhol e a Pop Art	58
Figura 11 - Atividade escolar “Jogo das Marcas”	59
Figura 12 - Quinteto de imagens: Alunos, Escola e Culturas Visuais	62
Figura 13 - Paisagens da zona rural de Teresópolis-RJ em três momentos de um dia	65
Figura 14 - Ziguezague Triangular	66
Figura 15 - Fotografia de Sebastião Saldado – Sem título	71
Figura 16 - Irrigação da lavoura em Teresópolis-RJ	72
Figura 17 - Mãos de um lavrador em Teresópolis-RJ	72
Figura 18 - Trabalhador rural em Teresópolis-RJ	73
Figura 19 - Caminhos e escolhas: uma teoria aberta	75
Figura 20 - Slide apresentado na oficina: breve histórico da Abordagem Triangular	132
Figura 21 - Quarteto de slides exibidos na oficina: ler, contextualizar, fazer.....	133
Figura 22 - Slide exibido na oficina: explicação do produto educacional	134
Figura 23 - Duo de imagens: capa e miolo do livreto feito em “Ditado com imagens”	136
Figura 24 - Slide apresentado na oficina para a atividade “Cartão-Postal”	137
Figura 25 - Fotografia de uma praça em Rocha Miranda-RJ	138
Figura 26 - Duo de slides mostrados na oficina para “Retrato, Autorretrato e <i>Selfie</i> ”	139
Figura 27 - Slide apresentado na oficina para a atividade “Paciência”	141
Figura 28 - Recado a ser colado na frente do envelope ou entregue aos alunos	142
Figura 29 - Duo de imagens: envelope com sementes sem identificação	142
Figura 30 - Trio de imagens: minha semente desconhecida	143
Figura 31 - Virou flor... girassol mexicano	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de formação superior em Arte conforme o indicador de adequação da formação docente para os Anos Finais da Educação Básica - INEP	31
Gráfico 02 - Indicador por formação docente para os anos finais do ensino fundamental segundo Resumo Técnico Preliminar do Censo da Educação Básica 2019 – Grupo 1	32
Gráfico 03 - Percentual docente lecionando Arte e sua respectiva formação em 2019.....	33
Gráfico 04 - Comparativo entre a formação adequada (grupo 1) com as demais (grupo 2 a 5) em cinco anos	34
Gráfico 05 - Perfil das formações acadêmicas da amostra em porcentagem	91
Gráfico 06 - Linguagens Artísticas e cursos no Ensino Superior – 2018	92
Gráfico 07 - Linguagens Artísticas e professores formados – 2018	92
Gráfico 08 - Tempo de magistério dos professores pesquisados	93
Gráfico 09 - Pergunta objetiva 18 (Parte II) do questionário	95
Gráfico 10 - Recursos didáticos usados na leitura de imagens em sala de aula	102
Gráfico 11 - Pergunta objetiva 14 (Parte II) sobre leitura de imagens	105
Gráfico 12 - Pergunta objetiva 11 (Parte II) sobre livre-expressão	106
Gráfico 13 - Pergunta objetiva 8 (Parte II) sobre preferências discentes	107
Gráfico 14 - Pergunta objetiva 6 (Parte II) sobre a frase discente “Pensei que Arte fosse só desenhar e pintar”	113
Gráfico 15 - Pergunta objetiva 5 (Parte II) sobre conteúdo em Arte	114
Gráfico 16 - Pergunta objetiva 15 (Parte II) sobre contextualização histórica	116
Gráfico 17 - Pergunta objetiva 9 (Parte II) sobre fazer discente e contextualização	118
Gráfico 18 - Dificuldades e uso da Abordagem Triangular na sala de aula	122

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Busca por título de "Abordagem Triangular" na BDTD	29
Quadro 02 - Busca por assunto de "Abordagem Triangular" na BDTD	29
Quadro 03 - Coleções de livros didáticos para escolha via PNLD em 2019	35
Quadro 04 - Escolas Municipais de Teresópolis com segundo segmento em 2019	90
Quadro 05 - Perfil acadêmico dos professores da amostra	90
Quadro 06 - Número, tema e nomes das atividades do produto educacional	131
Quadro 07 - Palavras ditas no "Ditado com Imagens" na oficina	135
Tabela 01 - Vezes que a Abordagem Triangular foi mencionada nos Anais do CONFAEB.....	35
Tabela 02 - Idade dos pesquisados <i>versus</i> publicação da Abordagem Triangular em 1991.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONFAEB** - Congresso Nacional Da Federação De Arte Educadores Do Brasil
- CSAE** - The Critical Studies in Art Education
- DBAE** - Disciplined Based Art Education
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EUA** - Estados Unidos da América
- FAEB** - Federação de Arte Educadores Do Brasil
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN OU LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAC-USP** - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
- MP** - Mestrado Profissional
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PL** - Projeto de Lei
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PROPGPEC** - Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
- RJ** - Rio de Janeiro
- SP** - São Paulo
- SME** - Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Justificativa	27
1.2 Relevância da pesquisa	31
2 ENSINO DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ATALHOS E CAMINHOS INCERTOS	37
2.1 Navegantes perdidos no mar da polivalência: a LDB de 1971	41
2.2 “Queremos o quê? ARTE na LDB”: os novos ventos de 1996	43
2.3 Lei 11.769/2008 e Lei 13.278/2016: definindo as linguagens artísticas	44
2.4 PCN e DCN: pertencimentos e subentendimentos curriculares	45
2.5 BNCC: outras lutas e horizontes desconhecidos	46
3 ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: UMA BÚSSOLA	50
3.1 A bússola apontou: ler imagens é preciso!	55
3.1.1 Imagens e Cultura Visual: para além das obras de artes.....	61
3.2 O que vemos, de onde veio, para onde vai? Caminhos e contextualizações	63
3.3 O fazer discente: olhares, ouvires, moveres...saberes	68
3.4 Abordagem Triangular e a práxis escolar: outros chãos, algumas interpretações	74
4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	80
4.1 Processo teórico-metodológico da pesquisa	80
4.2 Campo, população e amostra	82
4.3 Instrumento de coleta de dados	84
4.4 Metodologia de análise de dados	85
5 ANÁLISE E RESULTADOS	89
5.1 Análise do questionário aplicado aos professores de Arte em Teresópolis-RJ	89
5.1.1 Categoria 1: Perfil, Interpretações e Reflexões Docentes: potencialidades e limitações	89
5.1.2 Categoria 2: Metodologias e Experiências Docentes: potencialidades e limitações	100

5.2 Considerações sobre a análise do questionário com os professores de Arte	125
6 PRODUTO EDUCACIONAL: “UMA BÚSSOLA, VÁRIOS CAMINHOS: CADERNO DE ATIVIDADES COM SUGESTÕES PARA UTILIZAR A ABORDAGEM TRIANGULAR NAS AULAS DE ARTE”	128
6.1 Teste e Validação do Produto Educacional	131
6.1.1 Oficina “Ensino de Arte: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular” ...	131
6.1.2 Análise da atividade 01: Ditado com Imagens	134
6.1.3 Análise da atividade 2: Cartão-Postal	136
6.1.4 Análise da atividade 3: Retrato, Autorretrato e Selfie	138
6.1.5 Análise da atividade 4: Paciência	140
6.1.6 Avaliação do Produto Educacional pelos participantes da Oficina	144
6.2 Análise da aplicação do Produto Educacional pela pesquisadora	145
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES E ANEXOS	155
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO À AMOSTRA DOCENTE	157
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	161
ANEXO B: APROVAÇÃO DA EMENDA AO TÍTULO INICIAL DA PESQUISA	170
ANEXO C: FICHAS DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	171

APRESENTAÇÃO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”
(FREIRE, 1989, p.02)

Era a primeira quarta-feira de fevereiro de 2008 e uma turma de sexto ano me aguardava. Recordo os olhares em minha direção. Após a orientadora pedagógica da escola me apresentar à classe, a porta se fechou e estávamos somente os trinta e cinco alunos e eu naquela sala de aula. Se aula de Arte era novidade para eles, imagina para mim, em meu primeiro dia de magistério como professora da disciplina. E durante os próximos dias, semanas e meses foi assim, do sexto ao nono anos, e um dia diferente do outro.

Naquele instante, os quatro anos de licenciatura não evitaram um pensamento: o que fazer, como fazer? Lecionar nos quatro anos finais do ensino fundamental exigia um desdobramento no planejamento, tanto de conteúdo quanto de carga horária, afinal, àquela época, as aulas de Arte possuíam um tempo semanal por turma. E no mesmo dia de trabalho séries diferentes faziam parte do horário escolar.

Entre certezas e dúvidas, fui percorrendo meu caminho no magistério. Como convicções, queria ensinar História da Arte, pois sou formada com essa habilitação. Queria mostrar o devir das transformações artísticas ao longo da história da humanidade. Aproximar o mundo, às vezes, distante da Arte, ao cotidiano escolar. Ouvir e ver os alunos falarem de Arte nas salas de aula; perceber nos trabalhos discentes os seus olhares; falar do que eu não tive.

Por dúvidas faziam parte algumas percepções que só a prática escolar revelaria. O currículo é um norteador dos conteúdos a seguir, mas transformar palavras no papel em aulas e atividades requer malabarismos pedagógicos que vão além dos ensinamentos em Didática, Prática de Ensino e da bagagem de conteúdos vistos na faculdade. Como fazer essa transposição? Foi no dia-a-dia ao longo de doze anos de magistério que dúvidas “como ensinar” foram respondidas no convívio da sala de aula, entre os alunos e eu, a cada proposta exitosa, a cada atividade não correspondida às expectativas.

Como aluna, nas décadas de oitenta e noventa, não me recordo de ter tido aulas de Arte em toda etapa da formação na Educação Básica, tampouco História da Arte. Lembro apenas de dois professores que ficaram lecionando na turma por pouco tempo. Hoje, como professora da área, enfatizo que Arte não é disciplina de menor valor no currículo, ou aquela matéria que não reprova, nem responsável pela decoração dos murais das escolas. É fundamental a compreensão

do aluno e da escola de ser tanto prática quanto teórica, de possuir conteúdo específico, e mesmo nos momentos de fazer, haver um pensar sobre.

Além das matérias relacionadas à Prática de Ensino, minha formação acadêmica não contemplou disciplinas ou momentos para trabalhar o conteúdo curricular vislumbrando salas de aula da Educação Básica, apesar de ser licenciatura. Os conteúdos eram, em sua essência, teóricos. E teórica foi minha primeira experiência com a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1994, 2010, 2014) na universidade. A segunda foi estudando para concursos públicos.

O terceiro contato aconteceu no contexto real de experiência docente, enquanto “bússola” (MACHADO, 2010) para minha orientação no magistério. Não como uma receita pronta a ser aplicada em sala de aula e provocar nos alunos a mesma reação e efeito. Nem como triângulo estanque onde ler, contextualizar e fazer tinham ordem única para acontecerem, como um relógio. Tal como uma bússola, utilizei a Abordagem Triangular como potencializadora de caminhos. E mesmo com uma bússola em mãos tive dificuldades.

Foi na prática em sala de aula que fui experimentando atividades e seus desdobramentos com os alunos, mediando os aprendizados da graduação aos conteúdos programáticos curriculares, e, sobretudo, observando como o conhecimento artístico era percebido e compreendido por eles. Fui propondo atividades baseadas em observar imagens de obras de artes em sala de aula ou do cotidiano social, conversando sobre contextos e significados, pluralizando reflexões no fazer artístico e percebendo, dia após dia, qual caminho seria mais significativo para mediar o conhecimento artístico aos alunos. Experimentei, assim, a triangulação ler, contextualizar e fazer no espaço escolar de segundo segmento mas sem intenção de rotular o momento: “agora estou usando a Abordagem Triangular”.

Por sua vez, algumas questões me tomavam. Na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ ainda não há o ensino das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) ao longo da Educação Básica, como estabelece a Lei 13.278/2016 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB ou LDBEN). A forma de ingresso via concurso público continua com formato polivalente; na mesma prova há questões das quatro linguagens.

Como não houve ingresso até o momento, via concurso público, das linguagens quatro artísticas, distribuídas em suas graduações específicas, pode haver nas escolas públicas municipais em Teresópolis-RJ professores de Arte com qualquer uma das quatro formações acadêmicas. No ambiente escolar que leciono pude compartilhar experiências profissionais com professores de Música, Teatro e Artes Visuais. Desta proximidade adveio o questionamento dessa pesquisa. Me indagava como os professores de Música, Teatro e Dança lecionavam, já

que as salas de aula não possuem preparação acústica ou espaços sem mobílias. E percebia que o ensino com imagens estava presente em suas aulas, assim como pintores e suas obras. Sempre me preocupou a situação polivalente do professor de Arte no Brasil e minimizar o impacto nos dias atuais dessa condição remanescente desde a Lei LDB/1971 é um desafio.

Nestes doze anos trabalhando em uma mesma escola vi alguns professores de Arte pedirem exoneração. O que chamou minha atenção foi um ser de Artes Cênicas e outro de Música. A condição de trabalho de um professor de Arte em um ambiente escolar com estilhaços da polivalência me inquieta e angustia. Ensinar Artes Visuais nas escolas é mais “acessível” diante dos recursos que são disponibilizados: projetores, livros, fotocópias, lápis, papel. Então, como a utilização das imagens poderia ser um meio de realizar leituras em Arte e de mundo e possibilitar a contextualização e o fazer em cada linguagem artística específica? Seria viável? Já estaria sendo feito? Como?

A Abordagem Triangular foi referência para a área de Artes Visuais na década de noventa em diante e continua presente até hoje, vide os livros didáticos encaminhados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2019-2020¹. A bandeira à época de sua sistematização, por Ana Mae Barbosa, foi justamente a leitura de imagens como possibilidade de alfabetização visual crítica². Assim, utilizar a Abordagem Triangular como bússola para o ensino de Arte na atualidade seria possível para ajudar professores com formações acadêmicas distintas que queiram trabalhar com imagens em suas salas de aulas? Quais seriam as potencialidades e limitações de seu uso para as linguagens artísticas e para a disciplina Arte? Um caderno de atividades seria útil como orientação docente?

A partir dessas indagações provindas do meu exercício docente iniciei essa pesquisa a qual apresenta a seguinte distribuição de capítulos.

O primeiro capítulo destina-se à “Introdução” da dissertação e aborda a problemática da pesquisa, traz os objetivos geral e específicos, justificativa e relevância do estudo da Abordagem Triangular para o campo do ensino de Arte no país.

Em “O ensino de Arte na escola pública brasileira: atalhos e caminhos incertos”, segundo capítulo, consta breve histórico da legislação educacional no Brasil em paralelo com as disposições legais que instituíram o ensino de Arte em solo nacional.

¹ Apesar de continuarem com formatação polivalente, destinando um único livro para as quatro linguagens artísticas.

² Há na atualidade o campo de estudo “Letramento visual”; nessa pesquisa optei por chamar a ação de ensino-aprendizagem das imagens de alfabetização visual, como na literatura de Ana Mae Barbosa.

O capítulo três, intitulado “A Abordagem Triangular no ensino de Arte no Brasil: uma bússola”, apresenta o histórico processo de sistematização da Abordagem Triangular, seus três componentes estruturais – ler, contextualizar, fazer, além de sua apropriação pela escola por meio da prática docente.

O quarto descreve o processo metodológico que conduziu esta dissertação, abarcando informações do tipo de pesquisa, instrumento de coleta de dados utilizado, população, amostra, entrada e saída de campo.

O capítulo quinto traz a análise e resultados da aplicação do instrumento de coleta de dados com a amostra de Professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ sobre interpretações e usos da Abordagem Triangular em suas práticas docentes.

No sexto e último capítulo encontra-se a descrição do produto educacional elaborado a partir dos três suportes que estruturaram esta pesquisa: os conceitos bibliográficos da Abordagem Triangular, o trabalho em campo com docentes de Arte do município de Teresópolis-RJ e minha experiência profissional no magistério nessa mesma rede pública de ensino. Também apresenta o teste e validação do produto educacional “Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte” realizado na Oficina oferecida no Colégio Pedro II em Novembro de 2019, aberta à docentes e público em geral.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está inserida na temática Abordagem Triangular (BARBOSA, 1994, 2010, 2014) no ensino de Arte e analisa como a Abordagem Triangular contribui à prática das linguagens artísticas no ensino de Arte no segundo segmento na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, abarcando potencialidades e limitações de seu uso na sala de aula.

O ensino de Arte no Brasil, ao longo da legislação que orienta seu percurso, adquiriu diferentes concepções pedagógicas quanto à sua finalidade e aplicabilidade na escola, tanto no currículo quanto à epistemologia. A cada lei, parecer e outros dispositivos legais, a trajetória da disciplina Arte no país foi sendo construída de forma política, pedagógica, artística e cultural, como aborda Ferraz e Fusari (1999, p. 28):

Isto nos faz ver que as correlações dos movimentos culturais com arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes.

O devir das práticas pedagógicas adotadas no ensino de Arte no Brasil foi cenário para a experimentação e sistematização da concepção artística apresentada por Ana Mae Barbosa em 1991, por meio da publicação do livro “A Imagem no Ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos”, chamada a princípio de Metodologia Triangular.

As experiências precursoras à publicação da primeira edição do livro em 1991 e que serviram de incubadora para a Abordagem Triangular aconteceram no XIV Festival em Campos do Jordão em 1983, no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP), entre 1987 a 1993 e na Rede Municipal de Educação de São Paulo, quando Paulo Freire foi Secretário de Educação, entre 1989 a 1991.

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/ 93), mas cujo processo se iniciou, cheio de dúvidas e contra as certezas da época no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983. [...] Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular neste livro, publicado em 1991. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e **gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular.** (BARBOSA, 2014, p. XXVI, grifo nosso)

A Metodologia Triangular, nome revisado pela própria Ana Mae Barbosa (1998) em seu livro “Tópicos Utópicos” e na sétima edição de “A Imagem no Ensino da Arte”, publicada

em 2009, adquire nova nomenclatura, pois a autora compreendeu com os anos de utilização da teoria nas escolas, que o processo metodológico é peculiar a cada professor e ao contexto. Na reedição citada acima Barbosa (2014, p. XXVII) fez uma reavaliação da Abordagem Triangular: “a sociedade muda, a arte muda, as necessidades da educação mudam. Por que os teóricos não podem mudar com todas essas mudanças?”.

Baseada em três vértices interdependentes e não sequenciais – ler, contextualizar, fazer – a Abordagem Triangular trouxe ao ensino de Arte no país uma conotação diferenciada de trabalhar o conteúdo artístico em sala de aula, em contrapartida às práticas reprodutivistas, expressionistas e mecanicista, adotadas, respectivamente nas propostas educacionais das Pedagogias Tradicional (século XIX e início século XX), Nova (entre 1930-1960) e Tecnicista (1960-1970), todas influenciadas por políticas estrangeiras para a educação, principalmente Europa e Estados Unidos, o que ocorre até hoje.

Ana Mae Barbosa (1994) explana que não foi fácil a compreensão de sua concepção para o ensino de Arte no país, tendo resistências dos próprios arte-educadores. Para a autora, os anos de licenciatura curta, o exercício da polivalência e a prática descontextualizada da disciplina formaram docentes que não estavam habituados a trabalhar leitura de obras de arte, sua contextualização e o fazer artístico nas aulas de artes, salientando que tal reação vinha do desconhecimento de como ensinar ler imagens.

Diante desse cenário propor a metodologia da apreciação artística era tirar o chão daqueles arte/educadores que enfatizavam a livre expressividade das atividades artísticas na escola, isto é, um fazer pretensamente livre, no qual o fato de mostrar obras de Arte para o estudante era quase que desvirginá-los, era uma espécie de heresia. (AZEVEDO, 2014, p. 19)

Em 1971 foi promulgada a Lei 5692, conhecida como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, tornando o ensino de Educação Artística obrigatório no país, mas trazendo consigo graves problemas à prática escolar.

A repercussão da LDB/71 nas escolas públicas ocasionou ao ensino de Arte um viés polivalente do professor, obrigado a lecionar todas as linguagens artísticas consideradas até o momento: Artes Visuais, Teatro, Dança, Desenho, Música e Desenho Geométrico. A obrigatoriedade do ensino veio antes da formação acadêmica docente, pois somente a partir de 1973 foram criadas as licenciaturas curtas de dois anos em Educação Artística para suprir a carência desses profissionais.

Figura 1 – Professor ou malabarista?



Fonte: <http://arteducacaoemcartoon.blogspot.com/2010/11/polivalencia-no-ensino-das-artes.html>

A precarização do ensino das linguagens artísticas nas escolas, em virtude da má formação docente nas licenciaturas curtas, somada aos pensamentos pedagógicos tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, deram à Educação Artística uma conotação utilitária, recreativa e pouco preocupada em formar um cidadão culturalmente crítico. Sobre a polivalência do professor de Arte Ana Mae Barbosa (1989, p. 170) fala:

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau.

Os anos oitenta foram importantes para organização coletiva e politização docente para o ensino de Arte no Brasil, junto do próprio movimento de redemocratização do país, surgindo várias associações de arte-educadores em território nacional, como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e encontros da classe profissional, como a Semana de Arte e Ensino de 1980, que contou com Paulo Freire na abertura do evento. Na pauta deste último encontro, preocupações acerca do ensino de Arte à época e seu futuro:

Como a crise educacional do país tem afetado o ensino da Arte?; qual a situação atual da Educação Artística?; o que é polivalência? Ela se realiza na prática?; a atual formação dos professores responde às necessidades concretas de trabalho?; quais as implicações culturais da Arte-Educação?; qual a situação da pesquisa em Educação Artística?; qual a política governamental para a Educação Artística?; qual o papel do arte-educador na educação popular?; qual o papel da Arte-Educação na formação do profissional de arte?; como relacionar o estético e o artístico na sala de aula?; quais as condições de ensino e pesquisa de Arte na Universidade?; e imprescindível que o arte-educador seja artista?; como esta sendo feita a avaliação dos arte-educadores nos concursos para professores? (FOLHA DE SÃO PAULO, 1980, [não paginado] apud ZANELATO 2017, p. 3856)

Figura 2 – Paulo Freire e Ana Mae Barbosa em evento de Arte/Educação em 1980



Fonte: BARBOSA, Ana Mae. “O ensino das Artes Visuais na Universidade”. In: *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018.

A Abordagem Triangular foi experimentada e sistematizada nesse momento histórico, como contestação às práticas artísticas desprovidas de contextualização do fenômeno artístico e da conscientização crítica do aluno. O exagero da mera reprodução técnica ou da livre expressão foi questionado em prol de um ensino de Arte reflexivo de sua práxis social.

[...] a Abordagem Triangular surgiu em um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão reforçada pela representação do arte/educador como o mago das técnicas, estimulador da sensibilidade, [...] era apenas uma figura que “decorava” as festas escolares e comemorava o dia do folclore; aquele que, aos olhos dos colegas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, era visto como menos importante, pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e sim, como mera atividade que não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga ideia de criatividade. (AZEVEDO, 2010, p.84)

Um dos componentes que estruturam o triângulo da Abordagem Triangular, a leitura de obra de arte, modificada posteriormente pela autora para “leitura de imagens”, de quaisquer códigos culturais, era necessária para a alfabetização visual do indivíduo. Aproxima-se da proposta de alfabetização de Paulo Freire, do qual a autora foi aluna, cujas influências de pensamentos sobre educação são reconhecidas e públicas por parte de Ana Mae Barbosa (1998, p.40): “Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor [...]”, como acontece na Educação Bancária.

A História da Arte, outro vértice da Abordagem Triangular, reinterpretado adiante para “contextualização”, detém a incumbência de dar à obra analisada seu pertencimento temporal,

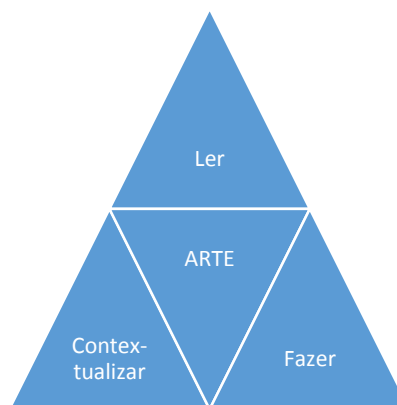
espacial, social, cultural, estético, político. Traz a relevância de ir além do que o artista quis dizer, para propor caminhos do que a obra nos disse e diz, ontem e hoje.

Contextualizar é atribuir valor à obra em seu tempo-espaço, para assim emergir outras fontes de informações que constituem o processo artístico como um todo. É compreender que a arte não é fruto do acaso, que tem relações entre sociedade, cultura, estética e público.

Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte em dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc. (BARBOSA, 1998, p.37)

Completando o triângulo, o “fazer” preconiza a produção material do conteúdo abordado, sob diferentes processos de criação, não sendo necessariamente a última etapa da triangulação. Como não há hierarquia entre as ações propostas na Abordagem Triangular, o fazer artístico pode também ser o início da atividade e propositor das outras duas ações. O que se almeja é que o aluno possa se manifestar artisticamente sobre os códigos culturais que foram apresentados a ele, como explica Barbosa (1998, p. 40), “A educação cultural que se pretende com a proposta triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’”.

Figura 3 – Triangulação ler, contextualizar, fazer para o conhecimento artístico



Fonte: A autora, 2020

Assim, a Abordagem Triangular emergiu no cenário da Arte-Educação no Brasil enquanto questionadora do ensino de Arte desprovido de historicidade e conteúdo, afirmando serem necessários para a compreensão cultural do indivíduo. Ao defender que aquele que aprende deve ser capaz de ler, contextualizar e interpretar seu próprio mundo de forma crítica

e atuante, através da Arte ou outra forma de conhecimento, este é um indivíduo dono de seu saber, emancipado, culturalmente ativo e consciente de onde vive, sente, vê, ouve, fala.

Desta forma, a Abordagem Triangular, que foi experimentada e sistematizada em ambientes não escolares em sua fase inicial, a partir de ações envolvendo as Artes Visuais, teve repercussão nos espaços educacionais por meio das palestras ministradas por Ana Mae Barbosa e da publicação do livro “A Imagem no Ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos”, em 1991. Dessa data até a atualidade houve a promulgação da terceira LDB (1996), o PCN, as DCN, e, recentemente, a BNCC, além de alterações na própria LDB/1996.

A disciplina Arte, desde a publicação da Lei 13.278/16, que alterou o artigo vinte e seis da terceira Lei de Diretrizes e Bases no Brasil, a LDB 9394/96, possui como componente curricular nacional quatro linguagens artísticas específicas e obrigatórias na Educação Básica: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. [...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 2017, não paginado)

As décadas experimentais da Abordagem Triangular nas escolas trouxeram observações pertinentes a cada momento histórico da educação nacional. Esta pesquisa, por sua vez, situa-se no contexto escolar do ensino de Arte caracterizado nos anos 2018-2020, onde quatro linguagens artísticas distintas ambientam, ou não, o chão da escola e as matrizes curriculares. Como seria interpretada e utilizada no presente? Em entrevista Barbosa disse:

A AT foi importante para dar certa respeitabilidade à área o, que eu não imaginava. Eu não imaginava que a AT pudesse conquistar respeitabilidade para a área e para o professor de Arte. Quando você joga uma coisa no mundo, é complicado, porque você não vê todas as variáveis, é impossível conhecer todas as variáveis que aquilo vai provocar. (BATISTTI et al, 2016, p.345)

Por não ser uma metodologia de ensino, ou seja, não se enquadrar em um método único de levar à sala de aula o ensino de Arte, a Abordagem Triangular confere através de sua utilização vários desdobramentos pedagógicos e metodológicos, campo de estudo que precisa ser pesquisado para dar visibilidade à multiplicidade de usos que a Abordagem Triangular pode ter adquirido desde sua fase experimental e publicação em 1991.

Assim, pesquisar a aplicabilidade da Abordagem Triangular por meio de um estudo de caso na Rede Pública Municipal de Educação de Teresópolis-RJ, considerando a prática docente dos professores de Arte do segundo segmento da Educação Básica como

materializadora de interpretações, reinvenções de experiências pedagógicas, foi descobrir como a teoria é percebida no tempo-espaço contemporâneo, com todas as nuances que envolvem a disciplina Arte na pós-modernidade, sejam potencialidades ou limitações.

O Problema de pesquisa que orientou esta dissertação foi analisar como a Abordagem Triangular contribui à prática das linguagens artísticas no ensino de Arte do segundo segmento na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, abarcando potencialidades e limitações de seu uso na sala de aula.

A Hipótese considerada foi que a Abordagem Triangular é mais conhecida nas aulas de Artes Visuais, por ter sido o campo de sua construção, do que nas outras linguagens artísticas obrigatórias na Educação Básica (Música, Teatro e Dança), mas estas também poderiam fazer uso de seus pressupostos, interpretados pelo professor em sua prática escolar através de diferentes metodologias de ensino, mesmo sem haver intenção de usá-la.

Os objetivos que conduziram a realização da pesquisa e a elaboração dos capítulos constituintes foram:

Objetivo Geral:

O objetivo geral foi pesquisar como a Abordagem Triangular era utilizada/interpretada pelos professores de Arte do segundo segmento do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ e quais foram as potencialidades e limitações de seu uso para as linguagens artísticas e o respectivo ensino de Arte.

Os Objetivos Específicos foram:

- a) Relatar o histórico da disciplina Arte no Brasil a fim de mostrar sua relação com as políticas públicas em Educação;
- b) Analisar o que propõe a Abordagem Triangular para o ensino de Arte, especificando cada um dos três componentes estruturais: Ler, Contextualizar, Fazer;
- c) Descrever as metodologias, interpretações, reflexões e experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores de Arte do segundo segmento da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ no contexto da aplicação da Abordagem Triangular, assim como as minhas;
- d) Elaborar um caderno de atividades para orientar professores de Arte do segundo segmento do ensino fundamental que desejam adotar em suas aulas a Abordagem Triangular como uma bússola teórico-prática que auxilia na alfabetização visual crítica discente.

1.1 Justificativa

Quando terminei a Licenciatura em Educação Artística no ano de 2004 – com habilitação em História da Arte – e ingressei no magistério na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ em 2008, muito do que eu havia aprendido na graduação faria parte do meu planejamento pedagógico para lecionar Arte no segundo segmento da Educação Básica, compreendendo todas as turmas dos anos finais do turno vespertino de uma escola. O que e como ensinar foi e ainda é um questionamento particular recorrente, afinal, o professor trabalha com material humano heterogêneo e em realidades sociais distintas.

Mas entre o estudado na faculdade e o ensinado nas escolas há uma grande diferença, somando-se a isso o “choque com a realidade” (TARDIF, 2012, p. 82) se o professor não tiver experiência no magistério. O currículo oficial da instituição de ensino é um norteador dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula, mas não supre todas as necessidades didáticas e metodológicas que o docente precisará.

A diretriz pedagógica apontada pela Abordagem Triangular para o ensino de Arte foi para minha experiência profissional “bússola” para lidar com o conhecimento artístico em sala de aula. Como professora de História da Arte, considerava ser importante mostrar aos alunos que o fenômeno artístico não é desprovido de uma contextualização histórica e manifesto da capacidade humana de se expressar e comunicar ao mundo suas percepções, vivências, experiências e conhecimentos. Então associar a História da Arte, o estudo de obras de artes e outras imagens ao fazer artístico foi oportuno e me ajudou a iniciar minha carreira no magistério, concordando com Machado (2010, p.73) que “A Abordagem Triangular é, assim, um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula, o que faz toda diferença”.

Foi por meio da adoção da Abordagem Triangular enquanto referência de como apresentar o conteúdo artístico na escola que construí minha metodologia de ensino, associando no processo de ensino-aprendizagem a leitura de imagens, sua contextualização e a interpretação dos alunos em suas produções, buscando aproximar a tríade ao contexto escolar. Dessa prática, que foi iniciante tanto para mim, afinal, não tinha experiência no magistério, percebi que para os alunos também havia uma espécie de descoberta: de Arte ser uma disciplina como todas as outras e ter conteúdo a ser ensinado. Indagavam-se: “Pensei que Arte era só pintar e desenhar”, principalmente alunos que ingressavam no sexto ano de escolaridade.

Leciono em uma escola localizada na zona rural do município de Teresópolis-RJ, região fortemente baseada na agricultura de produtos como hortifrutigranjeiros, e muitas vezes me

questionava se aquele conteúdo específico fazia algum sentido aos alunos, se estava erudito demais e longe de suas realidades, ou se estava pertinente e interpretativo às experiências e vivências de cada um. E lendo sobre os pressupostos da Abordagem Triangular e o que sua autora diz sobre as manifestações culturais e sua apropriação pela escola para a conscientização crítica do aluno, percebi que tanto o conhecimento erudito quanto o popular devem fazer parte da sala de aula e da vida de qualquer pessoa.

A minha experiência profissional com a utilização da Abordagem Triangular na sala de aula completou doze anos em fevereiro de 2020, e por não ser uma proposta única a ser seguida, apresenta nessa dissertação pontos de vista particulares quanto à minha trajetória pessoal e profissional. Ao expandir as possibilidades de utilização da “bússola” (MACHADO, 2010) triangular para uma rede de ensino e pesquisá-las mediante depoimento dos professores de Arte é uma oportunidade de compreender outras metodologias e contextos de sua inserção na prática escolar, suas potencialidades e limitações. É explorar se é aplicada pelos professores, como é interpretada, se houve adaptações em seu propósito, se ainda mantém eficácia em levar o conhecimento artístico para as salas de aula, considerando que em 2021 a Abordagem Triangular completará trinta anos de sua primeira publicação.

Soma-se ainda o fato de ter atualmente no ensino de Arte no Brasil a obrigatoriedade de quatro linguagens artísticas específicas na Educação Básica, segundo a LDB/1996 e a lei 13.278/2016: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Considerando que na prática esta legalidade ainda não encontra-se em aplicação em muitas realidades educacionais, como na cidade de Teresópolis-RJ, pode-se ter no quadro do magistério professores de quaisquer uma dessas formações, inclusive, não ter todas as linguagens contempladas na rede de ensino.

A relevância acadêmica desta pesquisa sobre usos e contribuições da Abordagem Triangular ao ensino de Arte na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ fundamentou-se na lacuna de pesquisas em Mestrado Profissional sobre a temática no contexto educacional em particular, mediante consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Em pesquisa realizada no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre 05 a 14 Abril de 2020 realizei dois tipos de consulta por trabalhos acadêmicos com o termo Abordagem Triangular. A primeira, realizada sob o filtro “busca por título”, ou seja, como tema principal da pesquisa, retornou treze pesquisas *stricto sensu*, sendo seis na área de Arte³, a seguir.

³ As outras seis pesquisas pertenciam às áreas de: 05 em Matemática, 01 em Ciência da Computação e 01 era repetição da dissertação de Mauro Roberto Vieira.

Quadro 1 – Busca por título de "Abordagem Triangular" na BDTD

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)				
Abordagem Triangular – no Título	Instituição	Autor(a)	D/T	Defesa
<i>Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual</i>	USP	Giuliano Maurizio Ronco	Dissertação	2018
<i>A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: conexões possíveis para o ensino de Artes Visuais</i>	UFMG	Mauro Roberto Vieira	Dissertação	2018
<i>Uma proposta de jogo digital educacional para artes visuais usando a abordagem triangular</i>	UNINTER	Tatiane Kuckel	Dissertação	2016
<i>A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educação</i>	USP	Mauricio da Silva	Dissertação	2016
<i>A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora</i>	UFPE	Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo	Tese	2014
<i>Abordagem Triangular: concepções e práticas pedagógicas de professores de arte dos anos iniciais do ensino fundamental</i>	FURB	Elisiane Souza Saiber Lopes	Dissertação	2015

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados da BDTD, 2020.

Na segunda consulta utilizei o filtro “busca por assunto”, opção que permite pesquisar o tema como referencial teórico das pesquisas acadêmicas. Foram apontados 19 trabalhos *stricto sensu*, onde 18 faziam menção à área artística e 1 era duplicação da dissertação de Mauro Roberto Vieira.

Quadro 2 – Busca por assunto de "Abordagem Triangular" na BDTD

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)				
Abordagem Triangular – em Assunto	Instituição	Autor(a)	D/T	Defesa
<i>A Proposta Circular: um caminho em busca de aulas de artes além das muralhas</i>	UNESP	Amanda Carvalho de Oliveira	Dissertação	2016
<i>Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora</i>	UFPE	Roberta de Paula Santos	Dissertação	2014
<i>Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual</i>	USP	Giuliano Maurizio Ronco	Dissertação	2018
<i>Arteeducação: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede</i>	UNB	Sheila Maria Conde Rocha Campello	Tese	2013
<i>A Contribuição da Linguagem da arte nos espaços do Terceiro Setor da Cidade de São Paulo</i>	UNINOVE	Maria Cecília do Amaral Campos de Barros	Tese	2014
<i>Arte/educação e museologia: a relação profunda entre sujeito e objeto no museu Casa Guilherme de Almeida</i>	USP	Suellen de Sousa Barbosa	Dissertação	2016
<i>O estampar na arte-educação: um estudo de caso no Ensino Médio</i>	USP	Aymê Okasaki	Dissertação	2016

<i>A construção do conhecimento na disciplina de arte: práticas pedagógicas por meio das tecnologias móveis sem fio</i>	UNILASALLE	Adriana Beatriz Pacher Raach	Dissertação	2016
<i>Instalação-Performance no ensino médio: uma proposta interartes</i>	UFMG	Welber Carlos Santana lima	Dissertação	2018
<i>A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora</i>	UFPE	Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo	Tese	2014
<i>Currículo de Arte: continuidades e mudanças para propostas contemporâneas, a partir de uma análise curricular da Educação Artística do período da ditadura civil-militar</i>	UFSCAR	Bruna Cristiane Grandó	Dissertação	2019
<i>Arte-educação: leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo</i>	MACKENZIE	Eduardo Mosaner Júnior	Dissertação	2008
<i>A poética do olhar: a imagem do trabalhador rural na pintura de Candido Portinari e na fotografia de Sebastião Salgado no processo ensino-aprendizagem</i>	MACKENZIE	Silvia Rosa Marques Paulo	Dissertação	2008
<i>Afluentes e confluências: O desaguar dos sentidos na arte/educação inclusiva</i>	UFPB	Caroline Moreira Bacurau	Dissertação	2017
<i>Ensino de arte, educação de surdos e museus: interconexões possíveis</i>	USP	Daniella Zanellato	Dissertação	2016
<i>A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educação</i>	USP	Mauricio da Silva	Dissertação	2016
<i>A arte na educação escolar: entre concepções e práticas</i>	UNISANTOS	Ana Marcia Akauí Moreira	Dissertação	2015
<i>A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: conexões possíveis para o ensino de Artes Visuais</i>	UFMG	Mauro Roberto Vieira	Dissertação	2018

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados da BDTD, 2020.

Da análise dos dois cenários de consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), repositório que concentra 117 Instituições de Ensino Superior cadastradas, percebi ausência de pesquisas sobre a Abordagem Triangular nos ambientes acadêmicos do Estado do Rio de Janeiro, por conseguinte, não há pesquisas sobre a temática na cidade de Teresópolis. Ademais, no quadro busca por “título” observei ausência de dissertações em Mestrado Profissional, característica da minha pesquisa.

Conforme ressalta Rizzi (2014, p. 347), ainda há necessidade de maiores pesquisas sobre a Abordagem Triangular para a compreensão prática de seu alcance e desdobramentos:

A Abordagem Triangular, no seu início, foi apresentada como uma experimentação, aberta às contribuições, a partir do Museu de Arte Contemporânea da USP. Desde então vem sofrendo reformulações, explicitações e aprofundamentos. Esse processo tem colaborado significativamente para o amadurecimento conceitual da área de arte/educação; o crescimento numérico e qualitativo das publicações da teoria e prática da arte/educativa tem possibilitado uma maior consciência das pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem em artes, a respeito do seu *status* epistemológico. No entanto, há ainda muita necessidade de pesquisa a respeito.

Quanto à justificativa profissional vislumbrou contribuir às pesquisas realizadas sobre a prática escolar em Arte e com seus profissionais, ajudando a valorizar os professores e a disciplina enquanto campos de conhecimento, providos de conteúdo, além de validar e dar visibilidade à área como produtora de pesquisa científica.

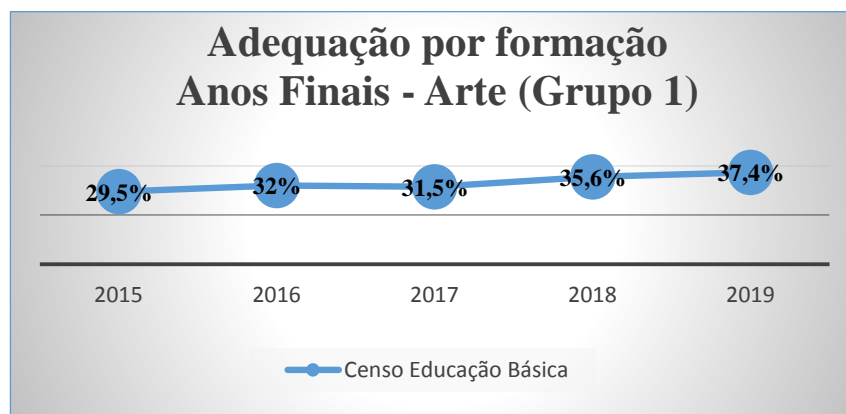
A justificativa social baseou-se na contribuição que o estudo sobre a prática da Abordagem Triangular propiciou às escolas e ao ensino de Arte, como ajudou a democratizar o acesso artístico-cultural à população, propondo a reflexão do homem como agente pensante e produtor cultural na sociedade, que por sua vez se constitui plural de linguagens artísticas.

1.2 Relevância da pesquisa

Passados vinte e nove anos da primeira edição do livro “A Imagem no Ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos” (1991), onde Ana Mae Barbosa apresentou ao grande público sua concepção e experiência de ensino de Arte, por meio da Abordagem Triangular, ressaltando a importância da leitura de imagens pelas crianças/adolescentes, qual relevância teria para a Academia e para a Escola realizar em tempos atuais uma pesquisa sobre a temática?

Ao analisar as notas estatísticas dos Censos da Educação Básica dos anos 2015, 2016 e 2017, além dos resumos técnicos do Censo da Educação Básica de 2018 e 2019, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), é perceptível que a relação entre a formação docente em Arte e sua respectiva atuação no segundo segmento nas escolas brasileiras trata-se de uma demanda insuficiente e persistente, apesar de apresentar crescimento percentual em cinco anos. O gráfico abaixo apresenta percentual de professores com formação acadêmica adequada para o ensino de Arte no Brasil, indicado pelo grupo 1.

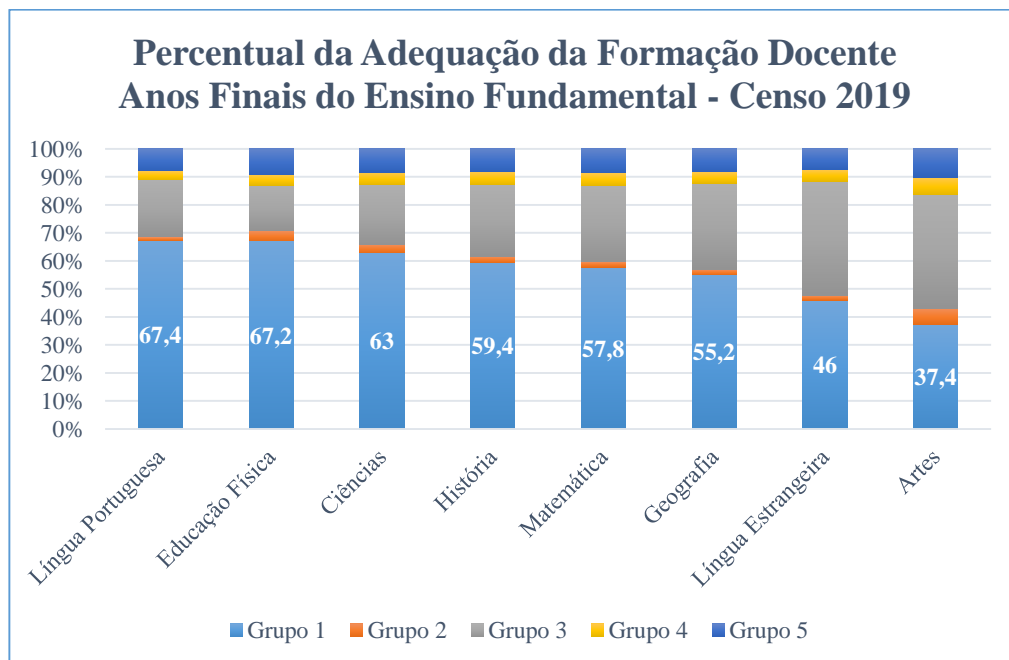
Gráfico 1 – Percentual de formação superior em Arte conforme o indicador de adequação da formação docente para os Anos Finais da Educação Básica - INEP



Fonte: Feito pela autora a partir de dados do INEP, 2020.

Considerando os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2019, os anos finais do segundo segmento ainda apontam números preocupantes em relação à disciplina Arte quanto à formação docente e sua respectiva atuação na área, expressando a maior distorção entre formação docente *versus* atuação nas escolas: “apenas 37,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (grupo 1 do indicador)” (INEP, 2020, p. 54). Ou seja, a disciplina Arte continua tendo o pior indicador de formação acadêmica para o segundo segmento da Educação Básica entre as oito disciplinas curriculares, vide gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Indicador por formação docente para os anos finais do ensino fundamental segundo Resumo Técnico Preliminar do Censo da Educação Básica 2019 – Grupo 1

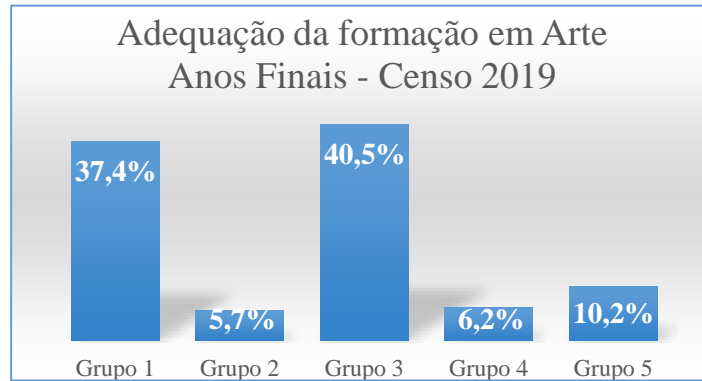


Fonte: Feito pela autora a partir de dados do INEP, 2020.

O gráfico a seguir, baseado nos dados do resumo técnico do Censo da Educação Básica de 2019 e nas informações contidas na nota técnica nº 020/2014, enquanto o grupo 1 concentra os docentes com formação adequada para atuação docente que exercem, ou seja, licenciatura na disciplina que atua, ou bacharelado na área com complementação pedagógica, por sua vez, 62,6 % dos profissionais não possuem formação adequada para lecionar Artes no segundo segmento: 5,7% possuem graduação na área na forma de bacharelado, sem possuir licenciatura ou complementação pedagógica (grupo 2); 40,5% possuem licenciatura em outra área distinta de Artes, ou é bacharel em disciplinas da base comum com complementação pedagógica distinta da área que trabalha (grupo 3); 6,2% possuem outras formações superiores diferentes

dos grupos anteriores (grupo 4); e 10,2% são profissionais que não possuem formação em nível superior (grupo 5).

Gráfico 3 – Percentual docente lecionando Arte e sua respectiva formação em 2019.



Fonte: Feito pela autora a partir de dados do INEP, 2020.

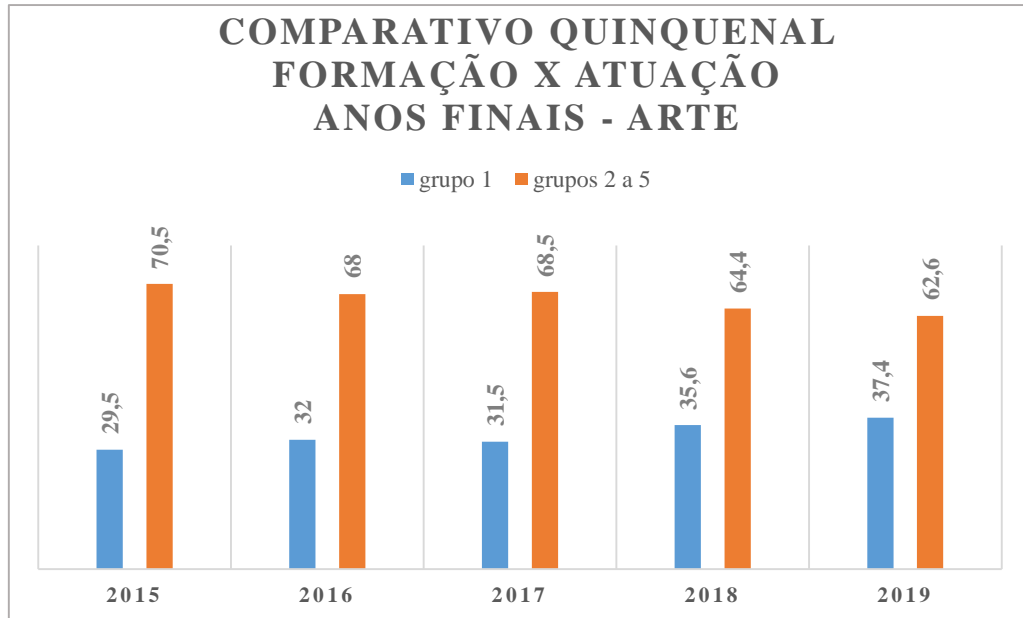
As informações acima demonstram ainda ser precário o número de licenciaturas em Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) para a demanda nacional, acarretando desigualdades no ensino da disciplina, possibilitando que seja lecionada por profissionais não formados nas linguagens artísticas exigidas pela LDB/96. Situação já alertada na tese de Rosa Iavelberg (2015) quando apresentou dados sobre a formação de professores de artes regentes no segundo segmento no país, baseados no censo de 2012:

[...] o total de docentes lecionando a disciplina de Artes (sic) é de **536.488**, sendo que entre estes apenas **29.195** possuem formação em Artes (Licenciatura ou Bacharelado-L/B), assim distribuídos: 19.400 (bacharelado interdisciplinar em Artes); 8.377 (Artes Visuais – L/B); 406 (Artes Cênicas – L/B); 122 (dança L/B); 1435 (Música L/B) e temos ainda 185 docentes com mais de uma formação específica. Aos dados acima se acrescem gritantes diferenças regionais. Dos 29.195 docentes com formação em Artes, 982 estão na região Norte; 2.133, na nordeste; 18.041, na Sudeste; 6.202, na sul; e 1.857, na centro-Oeste. **Com base nesses dados, verifica-se que 94,7% dos professores que lecionam Arte no país não possuem formação em arte.** (IAVELBERG, 2015, p.198, grifo nosso)

Os números estatísticos dos Censos da Educação Básica dos últimos cinco anos apresentados no próximo gráfico demonstram preocupação com a formação de professores aptos ao ensino de Arte no Brasil, que, por sua vez, está relacionada à qualidade de ensino prestado nas escolas. O fato do país não ter conseguido formar professores de Arte suficientes para a demanda nacional remonta ao cenário de 1971, quando o ensino tornou-se obrigatório mas não havia graduações nas áreas artísticas, e atenta para que tipo de ensino em Arte existe nas escolas brasileiras hoje. A coluna azul representa percentual de docentes com formação acadêmica adequada ao ensino de Arte (licenciatura na disciplina que atua, ou bacharelado na

área com complementação pedagógica), enquanto a vermelha abrange as demais formações existentes na prática da disciplina pelo país.

Gráfico 4 – Comparativo entre a formação adequada (grupo 1) com as demais formações docentes (grupos 2 ao 5) em cinco anos



Fonte: Feito pela autora a partir de dados do INEP, 2020.

O gráfico acima revela sutil acréscimo percentual de professores lecionando Arte com formação acadêmica adequada nos últimos cinco anos, mas evidencia preocupante cenário nacional quanto ao ensino da disciplina por profissionais que não estudaram para tal campo de conhecimento. Que ensino de Arte estaria presente nas salas de aulas pelo Brasil?

Nesse contexto nacional, com tantas questões de estudo em potencial no ensino de Arte, a escolha em pesquisar a Abordagem Triangular nessa dissertação de mestrado profissional adveio da minha trajetória no magistério, por compreender ser uma diretriz pedagógica rica de possibilidades de ensino, por ter contribuído à democratização do ensino-aprendizado em Arte no Brasil, conferindo maior respeitabilidade à disciplina e aos seus docentes, mas também por se manter atual diante das necessidades que o ensino de Arte ainda requer no país, inclusive sendo referência em parte dos livros didáticos enviados às escolas pelo PNLD em 2019. Das seis coleções consultadas⁴, apenas uma não mencionou a Abordagem Triangular na fundamentação teórica do livro, as quais já apresentam a BNCC como propositora curricular.

⁴ A consulta apenas verificou se o livro didático mencionava a Abordagem Triangular enquanto referência, não analisou se no conteúdo didático, de fato, a triangulação acontece.

Quadro 3 – Coleções de livros didáticos para escolha via PNLD em 2019

	Coleção	Abordagem Triangular
1	Rumos da Arte	Sim
2	Teláris Arte	Sim
3	Apoema	Não
4	Por toda Parte	Não consultei
5	Se liga na Arte	Sim
6	Mosaico Arte	Sim
7	Janelas da Arte	Sim

Fonte: Feito pela autora a partir dos livros recebidos em sua escola em 2019

Outro campo que merece atenção para comprovar relevância em pesquisar a Abordagem Triangular em dias atuais é a continuidade de sua presença/citação em anais de Congressos, Seminários e outros encontros de profissionais da área artística.

Em busca simples pelo termo “Abordagem Triangular” nos anais do evento do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), seja no corpo dos textos ou nas referências bibliográficas, é perceptível a pertinência atual da teoria, sendo reflexão contemporânea de um dos encontros mais importantes de Arte no país.

Tabela 1 – Vezes que a Abordagem Triangular foi mencionada nos Anais do CONFAEB

Anais CONFAEB	2018	2019
Abordagem Triangular	125	24
Proposta Triangular	33	33
Metodologia Triangular	2	2

Fonte: Feita pela autora a partir dos Anais do CONFAEB, 2020

Sendo assim, ter pesquisado as contribuições que a Abordagem Triangular proporcionou ao ensino de Arte no segundo segmento da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, como parte da prática pedagógica docente e suas ressignificações, foi investigar parte de um todo, ou seja, viabilizou conhecer um pouco da realidade escolar do ensino de Arte em Teresópolis-RJ entre 2018 e 2020, tempo que durou essa pesquisa, mas abarcando percepções, memórias e opiniões docentes de outras épocas. Além disso, oportunizou situar o campo de estudo dentro da perspectiva nacional mostrada pelo INEP.

A partir dos três eixos da Abordagem Triangular - ler, contextualizar, fazer – a pesquisa pôde dar um espelho de como essas ações pedagógicas são concebidas e trabalhadas na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, produzindo informações para a elaboração do produto educacional, “Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar

a Abordagem Triangular nas aulas de Arte”, que poderá auxiliar outros docentes na adoção da Abordagem Triangular em suas aulas, vislumbrando um ensino mais fundamentado e contextual para a disciplina Arte diante das inconsistentes formações docentes que ainda persistem na área.

2 ENSINO DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ATALHOS E CAMINHOS INCERTOS

O ensino público no Brasil é marcado por influências majoritariamente europeias, devido à colonização portuguesa e posteriormente pelas pautas entre educação e políticas internacionais. Essa condição não sofreu alterações durante o período imperial, tampouco quando o país passou a ter a República como regime de governo, em 1889.

Durante os anos que sucederam a virada do século XIX para o XX, os rumos que o sistema educacional público brasileiro seguiu sempre esteve atrelado aos acontecimentos de outras realidades estrangeiras, sobretudo de países europeus como França e Inglaterra e dos Estados Unidos da América, mais recentemente.

Ferraz e Fusari (1999, p. 27) dizem que “A correlação histórica e a contextualização do processo educativo em arte nos fazem compreender as correntes sociais e os rumos pedagógicos que marcam o desenvolvimento dos conhecimentos artísticos na escola”. Concordando com as autoras e relembando um dos objetivos específicos da pesquisa, relatar o histórico da disciplina Artes no Brasil é essencial para mostrar sua relação com as políticas públicas em Educação no país. Consequente, evidenciar como as legislações interferem na prática em sala de aula, seja pelo cumprimento da lei ou seu oposto.

Nesta ótica, o ensino de Arte nas escolas públicas brasileiras, seguindo as mudanças que acometeram todo o cenário nacional, não ficou isento das influências externas nas políticas públicas para a Educação no país. E compreender como filosofias de ensino foram implementadas, entendidas e praticadas em solo nacional é essencial na percepção e avaliação do dever da disciplina Arte e conceitos a ela atribuídos ao longo de sua implementação escolar:

[...] é fundamental uma análise crítica das tendências pedagógicas, contudo, inserindo-as no contexto histórico e cultural que lhes dá sentido. É nessa perspectiva que se pode entender por que as aulas de artes, espremidas entre as atividades sérias, são jogadas para segundo ou terceiro plano no sistema educacional. (SCHLICHTA, 2012, p. 301)

Durante o início do século XX no Brasil o ensino de Arte era baseado no desenho e restrito a partes seletas da sociedade brasileira, em ambientes privados como museus, cursos e residências particulares, e ainda possuía a instrução artística promovida pela Missão Artística Francesa no país, sobretudo no Rio de Janeiro, capital da República. Baseado no estudo das obras de artistas renomados do passado clássico, o ensino era direcionado à observação e cópia fiel das obras apreciadas, e quando havia criação inédita pelos artistas, estas seguiam os cânones das Belas-Artes.

Essa tendência educacional de absorver conteúdos pré-estabelecidos, copiar modelos prontos, sendo o professor o único responsável em transmitir o conhecimento, é conhecida por Pedagogia Tradicional. No contexto da realidade brasileira perdurou desde os ensinamentos jesuítas e encontra-se remanescente até a atualidade nas escolas.

A expressão educação bancária de Paulo Freire (2013) descreve com exatidão o que significa essa concepção pedagógica na prática. O aluno é um acumulador de conteúdos e o professor o transmissor, e entre ambos não há relação mútua de compartilhar experiências.

A partir dos anos 30 houve no Brasil a iminência de uma nova concepção de ensino: Escola Nova. Fundamentada nos estudos de John Dewey⁵ (EUA), teve na pessoa de Anísio da Teixeira seu porta-voz nacional, e permitiu aos educadores brasileiros adeptos da tendência pedagógica um contraponto à Pedagogia Tradicional. A Escola Nova propunha um lecionar focado na experiência do aluno, no processo da criatividade individual da criança e teve forte influência da Psicologia. No Brasil ficou conhecida por “aprender fazendo”. Entretanto, o exagero interpretativo de não intervir na construção individual da criatividade da criança, levou o ensino de Arte a um esvaziamento teórico da experiência artística. Na concepção de Arte-Educação durante a Escola Nova o professor passou de detentor do conhecimento para espectador, sendo o aluno o próprio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

Em 1961 houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 – que reformulou o ensino primário no país, destinado às crianças a partir dos sete anos de idade. Previa a duração de quatro anos nesse estágio, podendo em alguns sistemas de ensino ampliá-lo até os seis. Nesses dois anos extras de ensino, nota-se a primeira vez que a arte apareceu no corpo da lei: “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”. (BRASIL, 1961, não paginado)

A LDB/1961 (BRASIL, 1961, não paginado) denominava a área como mera atividade, sem contornos definidos, com pouco tempo destinado para seu ensino, pelo entendimento da mesma como aplicação de técnicas, além de haver uma indicação de gênero e faixa etária. A denominação artes aplicadas também nos remete à uma finalidade bem específica e vaga, longe de ser epistemologia de como se aprende Arte. O segundo momento em que aparece uma menção ao ensino artístico é no parágrafo trinta e oito, na organização no grau médio, prevendo ter “atividades complementares de iniciação artística”.

⁵ John Dewey baseou seus estudos na experiência singular como fator essencial à aprendizagem mas sua obra foi mal interpretada em muitos países, como o Brasil, ao equiparar experiência com espontaneidade.

Uma década depois nova reformulação curricular. Instituída pela Lei 5692/1971, a segunda LDB entrou em vigor em território nacional tornando obrigatório o ensino de Educação Artística nas escolas primárias e secundárias no país, mas acarretou sérios problemas ao ensino de Arte, como a indicação polivalente do professor da disciplina e uma corrida contra o tempo para formar profissionais com nível superior para a área, inexistente até o momento. Em 1973 os primeiros cursos superiores em Educação Artística foram criados e em dois anos de estudo – licenciatura curta – os professores estavam “aptos” a lecionarem nas salas de aulas Artes Visuais, Teatro, Dança, Desenho, Música e Desenho Geométrico. Eis a polivalência, que somente com as reformulações na LDB de 1996 e o delineamento das quatro linguagens artísticas deixaria de ser indicada na legislação oficial. Deixar de “existir” é outra história.

A orientação “confirma-se a inequívoca importância da educação artística, que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 138), reforça a concepção que a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas públicas no país não significou, necessariamente, transformá-la em disciplina, tal como as demais áreas de conhecimento, tampouco um espaço para discussão das linguagens artísticas enquanto instrumento democrático para a construção cultural e social dos alunos.

O foco tecnicista dado ao ensino nas escolas nesse momento histórico exigia uma instrução voltada às exigências do mercado de trabalho e ficou conhecida por Pedagogia Tecnicista. Nas aulas de Educação Artística, o foco era o desenvolvimento das habilidades manuais por meio da repetição de modelos prontos e, como aponta Ferraz e Fusari (1999, p.32), “faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma ‘modernização’ do ensino”, além de forte apelo aos livros didáticos, cuja produção no país foi impulsionada no fim dos anos setenta.

Nos anos que sucederam o fim do período militar no país até a consolidação da democracia, por meio da outorga da Constituição Federal em 1988, diversas organizações de arte-educadores foram criadas Brasil afora. É o caso da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), constituída em 1987, entidade atuante pela manutenção da obrigatoriedade do ensino de Arte na nova LDB/1996, pois tramitavam no Congresso Nacional Projetos de lei (PL) retirando a presença da disciplina na nova Lei de Diretrizes e Bases, como a PL 1258 – A/1988, organizado pelo Deputado Federal Octávio Elísio, e a PL 67/1992, apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro.

A virada para o ano 97 não poderia ter sido melhor! Desta vez vencemos e vamos gritar do Oiapoque ao Chuí, “ARTE NA LDB”! Sim! Após 8 anos entre debates, fóruns, emendas, “impeachment”, substitutivo Darcy Ribeiro, moções, inúmeras manifestações e telegramas (fax), solicitando a permanência da obrigatoriedade da arte na escola, geramos o espírito de união e luta pelos direitos da arte frequentar a escola. (FAEB, 1997, não paginado)

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a primeira já em tempos de democracia no Brasil, trouxe avanços à disciplina Arte: ratificou a obrigatoriedade de seu ensino em toda Educação Básica, reconheceu as peculiaridades regionais e indicou o fim da polivalência docente em Arte, ao menos na lei. Outra modificação foi denominar a disciplina por “ensino da arte”, e não como “Educação Artística”, expressão atrelada à condição polivalente do professor e à disciplina enquanto mera atividade, como na versão de 1971.

Em 2016 houve a promulgação da Lei 13.278, que definiu o ensino de Arte na Educação Básica em quatro linguagens específicas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Esta lei conferiu contornos mais nítidos acerca do que seria o ensino em Arte, tornando clara a menção contrária à polivalência docente, uma vez que reconhecia a especificidade de cada linguagem, dando, inclusive, cinco anos para que municípios e estados se adequassem à nova exigência.

Conforme Ferraz e Fusari (1999, p. 43), o devir histórico das mudanças legislativas ocorridas no âmbito do ensino de Arte no Brasil não significou nos ambientes escolares de estados e municípios a automática substituição das práticas adotadas por docentes e dirigentes educacionais, persistindo concepções e ações de épocas distintas e de forma concomitante sobre o que seria o ensinar Arte e como processaria tal conhecimento: “hoje, as aulas de Arte apresentam influências das três pedagogias enunciadas – tradicional, novista e tecnicista – em maior ou menor grau. Estas pedagogias, embora descritas separadamente, na prática se imbricam”.

Conhecida como Pedagogia Libertadora, foi a concepção pedagógica desenvolvida pelo educador Paulo Freire como proposta de alfabetização de adultos entre 1961-1964. Repercutiu no cenário nacional por inovar na relação professor-aluno e no método de ensino, propondo que fosse dialogal e voltada para a “libertação” do sujeito pela aquisição do conhecimento contextualizado à sua realidade, e a partir daí, ser capaz de atuar criticamente na sociedade.

A Pedagogia Libertadora não preconizou em seu método pedagógico o ensino de Arte, mas teve por intermédio de Ana Mae Barbosa e sua relação com Paulo Freire a transposição de concepções para a construção da Abordagem Triangular, como a importância da leitura visual, a conscientização crítica do indivíduo diante do mundo e a relação dialogal entre educador-educando.

Também compõem o baluarte das concepções pedagógicas em exercício na educação formal brasileira as que seguem a “Pedagogia Histórico-Crítica”, de Demerval Saviani, e, a “Crítico-Social dos Conteúdos”, defendida por Carlos Libâneo.

Os pressupostos das três últimas tendências pedagógicas (Libertadora, Histórico-Crítica e Crítico-Social dos Conteúdos), apesar de específicas, confluem para um mesmo propósito em Educação: o conhecimento precisa ser dialogal entre professor-aluno e mediado pela sociedade, para uma compreensão crítica de mundo.

Saviani (1980, p. 60-61 apud Ferraz e Fusari, 1999, p. 34), acerca dos métodos de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica, diz:

Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente [...]. Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizam mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais.

Explicar um pouco o que cada tendência pedagógica propusera ao ensino nas escolas brasileiras de forma geral, o que significou à prática em Arte-Educação, e o percurso legislativo trilhado até a disciplina Arte ser reconhecida enquanto área de um saber específico e obrigatório no currículo escolar, talvez contribua para desmitificar conceitos arraigados e perpetuados por anos de questionáveis políticas públicas para o ensino de Arte no país que culminaram na prática escolar.

2.1 Navegantes perdidos no mar da polivalência: a LDB de 1971

Em 1971 foi homologada a segunda Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional no Brasil que instituiu o ensino obrigatório da Educação Artística em território nacional. No entanto, essa obrigatoriedade não partiu de iniciativas de educadores nacionais:

Isso não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo (Acordo MEC-Usaid), reformulou a educação brasileira. Estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal n.5.692 de Diretrizes e Bases da Educação. (BARBOSA, 2014, p. 09):

Ao implementar em solo brasileiro uma política educacional pensada e/ou influenciada por estrangeiros, no caso, os Estados Unidos da América (EUA), o que aconteceu foi um descompasso entre a exigência instituída pelo novo currículo para as escolas primárias e secundárias e profissionais para trabalharem na disciplina recém-criada. Eis um problema, não

havia até o momento faculdades em Arte no Brasil. Houve uma necessidade emergencial de criar profissionais para lecionarem na área.

Conforme Barbosa (2014b) e Peterson e Coutinho (2017), até então, o que havia de locais formadores desses educadores eram as Escolinhas de Arte do Brasil, espaços particulares de ensino em sua maioria e com viés modernista em grande parte dos Estados. Foi criada em 1948 por Augusto Rodrigues e chegou a ter 32 unidades pelo Brasil em 1971. Se por um lado os professores formados por essas iniciativas privadas de educação não puderam ser aproveitados para dar aulas nas escolas públicas pelo Brasil, pois a nova lei exigia para essa competência a formação em nível superior, exerceram influências na formalização pedagógica do ensino de Arte nas escolas públicas através das classes experimentais (1958-1961) e do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE).

Assim, em 1973 as primeiras licenciaturas em Educação Artística foram criadas no Brasil e sua estruturação adquiriu formato polivalente do professor, segundo Peterson e Coutinho (2017, p. 286), “consequência de uma interpretação das práticas já divulgadas pelo Movimento Escolinhas de Arte”. Além da polivalência, os cursos tinham duração curta de dois anos, e alguns quatro anos, ficando a critério do licenciando continuar os estudos.

Embora não se possa deixar de reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases – 5.692/71 – torna obrigatório o ensino da arte na escola (o que é louvável), não se pode deixar de evidenciar também o abismo cavado entre a letra da lei e a sua aplicação concreta. Esse fato impede que se afirme que a obrigatoriedade por si só tenha trazido reais condições de acesso à arte pela maioria. Pelo contrário, as atividades artísticas, ainda sob influência escolanovista, limitaram-se às técnicas e habilidades. (SCHLICHTA, 2012, p. 301)

Ou seja, a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar não garantia democratização do conhecimento artístico produzido pela humanidade, isso dependeria – e muito – das convicções pedagógicas docentes difundidas nas escolas e como os cursos de licenciatura formavam seus professores de Arte. Segundo Barbosa (1994, p.04) “os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados e os de educação artística foram ensinados pessimamente através desse currículo universitário que está aí”, referindo-se ao arranjo polivalente, e que era necessário aproveitar os docentes que contestavam essa estrutura de ensino para influenciar os pares. Essa afirmação, vale lembrar, data de 1991, quando o livro “A Imagem no Ensino da Arte” foi lançado pela primeira vez. Seu teor está imbricado das ideologias e práticas artísticas que a autora observava na época.

2.2 “Queremos o quê? ARTE na LDB”: os novos ventos de 1996

Se hoje temos a obrigatoriedade assegurada do ensino de Arte entre os parágrafos e incisos da Lei 9394/1996 (LDB/96), já em anos de democracia, é necessário ter ciência que esse pertencimento curricular não era consenso entre parlamentares do Governo Federal.

Após a elaboração e implementação da Constituição Nacional Brasileira em 1988 começou a ser pensada a reestruturação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no país. Nos anos seguintes, até chegar em 1996, quando a terceira LDB entrou em vigor no Brasil, a continuidade do ensino de Arte nos currículos da Educação Básica foi ameaçada por meio de projetos de leis que retiravam tal obrigatoriedade.

Ao ler hoje o artigo vinte e seis da LDB/96, parágrafo segundo, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” há vitória implícita em seu teor, sobretudo, ao recordar como a área era mencionada nas LDB/1961 e LDB/1971. Entretanto, para tal artigo existir articulações de profissionais de Arte foram necessárias em protestos e atos no território nacional pela defesa da manutenção da disciplina na LDB de 1996 e o respectivo ensino de Arte nas escolas brasileiras, inclusive em Brasília, já capital da República.

Figura 4 – Foto de protesto pró Arte na LDB em 1996 em São Leopoldo-RS



Fonte: http://faeb.com.br/textos/documentos/jornalbairros_riograndesul_1296.swf

Foi estranho descobrir, pelas palavras de Barbosa (2014, p. 19), que Demerval Saviani era contra a presença da disciplina no currículo: “Demerval Saviani continuou sua campanha contra a arte no currículo, liderando os que afirmavam que o currículo precisava ser recuperado por meio dos conteúdos e que arte, por não ter conteúdo, deveria ficar fora do currículo”. E gratificante ler sobre a luta de Laís Aderne pelo pertencimento da Arte na Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996.

Dia 05 de dezembro os participantes do IX congresso da FAEB foram à bienal e iniciaram uma série de manifestações. Aproximadamente 150 arte-educadores vestidos de luto (sacos plásticos pretos), caminharam de mãos dadas pelo Pavilhão da Bienal gritando “Queremos o quê? ARTE na LDB”!! Dando continuidade, nossa próxima ação foi no dia 14 de dezembro pela manhã, numa manifestação simultânea em todo território nacional, coordenado pelas associações, nos seus estados. Cada Associação reuniu um grupo (de luto) numa praça da cidade e cobriu um monumento ou obra de arte de preto. Um ato político de repúdio à aprovação da LDB. (FAEB, 1997, não paginado)

No dia 20 de Dezembro de 1996 a Câmara dos Deputados Federais conduziu a LDB para sanção do presidente da república, sendo sancionada no mesmo ano e publicada em Diário Oficial da União três dias depois. A obrigatoriedade da disciplina foi garantida!

No boletim da FAEB do ano seguinte, entre euforia e sentimento de vitória, havia também um chamado à conscientização do trabalho docente em Arte:

Agora está em nossas mãos garantir a qualidade na produção de nosso trabalho. Há muito para fazermos entre as ações de sala de aula o reconhecimento dos órgãos e redes escolares, a efetivação de especialistas no ensino de arte e a formulação dos regimentos escolares. [...] A busca da qualidade exigirá mais de nós, Arte-Educadores. (FAEB, 1997, não paginado)

Posteriormente, a versão inicial da LDB/96 foi modificada por outros dispositivos legais. No tocante à disciplina Arte duas leis foram essenciais no delineamento do que seria o ensino da Arte: Lei 11.769/2008 e Lei 13.278/2016.

2.3 Lei 11.769/2008 e Lei 13.278/2016: definindo as linguagens artísticas

Na primeira versão da LDB/96 não havia de forma detalhada como seria o ensino de Arte na Educação Básica. Essas definições foram acontecendo gradativamente e mediante reivindicações das classes profissionais em Arte.

Em 18 de agosto de 2008 o ensino de música foi adicionado ao artigo 126 da LDB/96 por meio do parágrafo sexto: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. O prazo de adequação para o cumprimento foi de três anos a contar da publicação legal.

A Lei 13.278 foi sancionada em 2016 e modificou novamente o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Retirou o teor conferido pela lei 11.769/2008 na adição do parágrafo sexto, dando a este uma abrangência maior das linguagens artísticas: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Publicada em Diário Oficial da União em 03 de maio de 2016, a lei estabeleceu

prazo de cinco anos para os sistemas educacionais se adequarem, inclusive, formando profissionais para atender a nova demanda.

2.4 PCN e DCN: pertencimentos e subentendimentos curriculares

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina Arte (PCN-Artes), promulgado em 1998, a menção da Abordagem Triangular aparece “subentendida” na frase: “Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associado” (BRASIL, 1998, p.28-29), sendo recomendada, inclusive, para as quatro linguagens artísticas. Não há menção, *ipsis litteris*, à Abordagem Triangular.

Barbosa (2010, p.15) faz uma ressalva quanto ao PCN-Arte trazer a palavra apreciar invés de leitura, pois para a autora significa um retrocesso aos cânones dominantes do século XIX, quando a arte era privilégio das camadas abastadas da sociedade, inviabilizada ao contato popular enquanto experiência estética, social, cultural: o “objetivo era o discurso de convencimento das elites na sua suposta missão de civilizar, mas na realidade exercendo a dominação sobre o gosto das classes subalternas e, assim, ampliando o consumo”.

A própria autora, antes da promulgação do PCN, já havia reformulado o termo “apreciação” por “leitura”:

E nessa época, eu ainda falava de apreciação, que hoje, eu já não falo mais apreciação, pois é um eterno dúvida. Escolhi usar o termo “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar da apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. (BATTISTI et al, 2016, p. 345)

Segundo Ana Mae essa interpretação equivocada que os Parâmetros Curriculares Nacionais fizeram das três ações preconizadas pela Abordagem Triangular configurou um infortúnio na difusão e entendimento de seus pressupostos. Relata que foi consultora dos PCNs de 5ª a 8ª séries, e argumentou substituir “apreciação” por “leitura” ou termo similar, desde que envolvesse decodificação do conhecimento, mas os elaboradores do documento não acataram, alegando a originalidade dos Parâmetros Curriculares como razão para não citar autores.

Assim, no documento final dos PCNs-Artes (BRASIL, 1998) a proposta de ensino para os anos finais⁶ do ensino fundamental baseia-se na articulação de “ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar”. Ou seja, apesar de não mencionar literalmente

⁶ 6º ao 9º ano da Educação Básica

a tríade de ações da Abordagem Triangular, quem conhece a proposta percebe semelhanças ao comparar a diretriz pedagógica sistematizada por Ana Mae Barbosa e os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷.

Entretanto, resguardadas as devidas ponderações críticas ao PCN, há reafirmação da disciplina Arte como componente curricular, que por meio dos temas transversais, propôs ampliação do debate de assuntos importantes ao ambiente escolar como a Pluralidade Cultural, um norteador para se pensar regionalidades apesar de se ter currículo e diretrizes nacionais.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda editaram os PCNs em Ação – uma espécie de cartilha docente sobre como usar o PCN – que para a disciplina Arte resultou em retrocesso, pois indicavam atividades com tempo-relógio para execução.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) representam outro dispositivo legal que estabeleceu peculiaridades a determinados grupos culturais, conferindo-lhes pertencimento ao sistema educacional nacional, mas resguardando seus aspectos socioculturais locais, como Quilombolas, grupos indígenas, além de reafirmar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar brasileiro.

2.5 BNCC: outras lutas e horizontes desconhecidos

Quando foi publicada a Lei 9394/96, a terceira LDB, esta já preconizava a necessidade de elaboração de um currículo único para o território nacional. A ideia era ter uma matriz curricular única que norteasse os currículos regionais, ou seja, uma base nacional comum.

Homologada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cumpre esse papel e encontra-se em fase de implementação nacional a partir de 2020. Trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Ou seja, regula em caráter nacional o que todo discente deverá possuir de competências e habilidades para cada estágio da Educação Básica e em cada disciplina curricular.

Baseada nos fundamentos estruturais do Plano Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC é “Referência nacional

⁷ Importante ressaltar que mais uma vez um documento oficial para a educação brasileira é conduzido por um estrangeiro, no caso do PCN, o espanhol Cesar Coll. Fonte: BARBOSA, 1998.

para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2017).

De forma geral apresenta como norteadora dos objetivos propostos para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno dez competências gerais da Educação Básica. Dentre elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital 3. **Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. **Utilizar diferentes linguagens – verbal** (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), **corporal, visual, sonora e digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 09, grifo nosso)

Nas páginas que alicerçam a BNCC para o ensino fundamental, minha área de atuação profissional, especificamente o segundo segmento, a disciplina é apresentada como “Arte” e encontra-se em “linguagens”, junto com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Além das dez competências gerais mencionadas acima, há na área de linguagens, seis competências específicas para o ensino fundamental. Abarcam preceitos que vão de conhecer e praticar diferentes linguagens, como a artística, ao uso destas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação para promover um uso crítico desses novos canais.

Reforçando o pertencimento das quatro linguagens artísticas que compõem o ensino de Arte, em suas especificidades, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 193) apresenta a disciplina como: “No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro”.

A BNCC ainda aponta nove competências específicas de Arte para o ensino fundamental, a fim de que o aluno possa desenvolvê-las em seu percurso na Educação Básica, como:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 198)

No tocante à área de Arte a BNCC propõe que o processo de ensino-aprendizagem seja “articulado” por “seis dimensões do conhecimento” que perpassam as quatro linguagens

artísticas. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. E cada linguagem artística é constituinte de uma “unidade temática”.

Há outra unidade temática na área destinada à linguagem artística na BNCC: Artes Integradas. Segundo o documento legal:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o **diálogo** entre essas linguagens [...] (BRASIL, 2017, p. 196, grifo nosso)

Importante frisar a palavra “diálogo” no trecho citado da BNCC. Há de reconhecer o mérito da apresentação das linguagens artísticas em suas especificidades de conteúdos e processos de criação. Todavia, reitero que diálogo pressupõe existência e interação entre partes e não o imbricamento que havia na polivalência. Essa observação é necessária para que não haja uma cobrança sobre os docentes de competências e habilidades que são incompatíveis a sua formação acadêmica e às legislações atuais que regem o ensino de Arte no país.

Se por um lado a palavra polivalência soa entre arte-educadores como um fantasma do passado a remoer seus pensamentos e receios, pensá-la criticamente é um caminho para sua própria desconstrução, considerando que na atualidade há reconhecimento legislativo das especificidades entre Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, como na LDB/1996, PCN-Arte e BNCC, além dos cursos de licenciaturas, formadores de professores para a Educação Básica. A convivência em mesmo ambiente escolar com professores de Artes Cênicas e Música me fez deglutir o assunto indigesto – como o Abaporu de Tarsila do Amaral – para refletir como o diálogo entre linguagens artísticas distintas poderia ser materializado na prática escolar.

Figura 5 – “-Ah! Esse bicho ai é famoso!”



Fonte da imagem: <https://coleccion.malba.org.ar/abaporu/>

Fonte da legenda: Fala discente narrada pelo respondente 13 na questão discursiva 09 (Parte IV)

Pensar a unidade temática Artes Integradas de forma crítica e consciente se faz necessária entre os professores de Arte das linguagens Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Pensar para não se submeter ao trabalho polivalente; pensar para perceber que em muitas escolas há professores formados em uma das quatro linguagens artísticas específicas trabalhando juntos, coexistindo no ambiente escolar. Seria possível um diálogo entre as linguagens em uma mesma atividade pedagógica?

Essa inquietação não é nova e tampouco contemporânea ao analisar trecho do livro “Arte-Educação: conflitos/acertos”, publicado por Ana Mae Barbosa em 1984, ano da primeira edição. Referindo-se aos dez anos que sucederam a implementação da LDB/1971, que implementou a polivalência docente em Educação Artística – a autora escreveu sobre a esterilidade polivalente e a angústia docente em querer lecionar sua linguagem mas sem perder de vista o todo cultural:

Nem sempre foi fácil, nestes dez anos, para o professor de arte romper com a generalidade amorfa da polivalência e tentar um trabalho aprofundado na prática de uma das artes sem cair na compartimentação, sem deixar de ter como referência cultural outras linguagens artísticas, na busca de uma organização integradora do conhecimento. (BARBOSA, 1988, p. 25)

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) a unidade temática Artes integradas “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação”. Nessa pesquisa, buscou-se correlacionar o estudo da Abordagem Triangular nas escolas à Cultura Visual para potencializar a educação do olhar discente sobre as imagens e percebê-las em ruas, livros, jornais, propagandas comerciais, capas de revistas, letras/vídeos musicais e como nossos sentidos são usados/atraídos por essas plataformas cotidianas visuais.

A leitura de imagens artísticas e de outras naturezas visuais nessa pesquisa sobre a Abordagem Triangular não volta-se à utilização dos vértices triangulares ler, contextualizar, fazer aos elementos da linguagem Artes Visuais, exclusivamente. Propõe um conhecimento da Abordagem Triangular enquanto bússola para outras contextualizações e leituras de imagens, expandindo a percepção dos sentidos humanos discentes pela alfabetização visual.

3 ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: UMA BÚSSOLA

Conhecida atualmente por Abordagem Triangular, reedição do nome Metodologia Triangular, dado inicialmente por Ana Mae Barbosa no livro “A imagem no ensino da arte: anos oitenta e Novos Tempos”, em 1991, compreende a sistematização de concepções teóricas e práticas de como levar a leitura de imagens ao ensino da Arte, propondo um ensino mediado por três ações interdependentes: ler, contextualizar e fazer.

Figura 6 – Uma Bússola brasileira



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/797137202764708612/>
(a imagem original foi editada pela autora)

Antes de se tornar pública em 1991, a Abordagem Triangular já vinha sendo experimentada e estruturada durante a década de oitenta pelo Brasil: no I Simpósio de Arte em Campos de Jordão, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Entretanto, para Peterson e Coutinho (2017) a sua concepção para o ensino de Arte já estava presente na fala de Ana Mae Barbosa em 1975, ao lançar “Teoria e prática da Educação Artística”.

Nessa obra, a autora chama atenção para um ensino de arte em que o professor deve ensinar a ver, assim como levar os alunos a uma reflexão sobre o fazer. Estas indicações são sugeridas a partir da análise de práticas pedagógicas desenvolvidas nos Estados Unidos e da experiência da autora frente à Escolinha de Artes de São Paulo, ações que, após serem deglutidas, se farão presentes na triangulação pós-moderna para o ensino de arte sistematizada doze anos após o lançamento desse seu primeiro livro. (PETERSON; COUTINHO, 2017, p. 283)

Revisitando a trajetória de estruturação da Abordagem Triangular chega-se ao XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983 que foi, segundo Bredariolli (2010, p.28), o “cerne” na retrospectiva da sistematização da Abordagem Triangular. O evento, criado em 1970, tinha a característica de ser destinado à música erudita e só na edição de 1983 houve amplitude no repertório dos cursos oferecidos, destinando-se aos professores de Educação Artística da rede pública de ensino estadual de São Paulo e do município de Campos do Jordão.

A edição de 1983 do Festival de Inverno de Campos do Jordão-SP, organizada por Claudia Toni, Gláucia Amaral e Ana Mae Barbosa, ofereceu 400 vagas *a priori* mas esse quantitativo ultrapassou durante o festival devido ao interesse de docentes não inscritos. Durante os 15 dias de evento cada arte-educador deveria participar de duas oficinas teóricas, duas práticas, além de grupos de estudo.

Rita Bredariolli (2009, p. 15) em sua tese “XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte” diz que o evento teve por característica o sentimento da redemocratização no país: “O Festival de 1983 nasce em meio à “euforia””, ressalta a autora.

Ana Mae Barbosa (2014) referindo-se aos primeiros passos da Abordagem Triangular dados no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão exclama que foram trilhados entre dúvidas mas certos dos contrapontos diante das convicções artísticas da época. Fala que demonstra o caráter processual da proposta de triangular as ações de ler, contextualizar e fazer no ensino de Arte no Brasil, ou seja, reitera o quanto foi pesquisada na prática antes de ser proposta como um caminho pedagógico no livro “A Imagem no ensino da arte”, em 1991.

Quais seriam as certezas ditas por Ana Mae (2014, p. XXVI) e que estavam presentes na década de oitenta? A resposta está nas palavras da própria autora: “Foi, portanto, naquele Festival de Campos do Jordão que se rompeu com a crença modernista na virgindade expressiva e se começou a trilhar o caminho de reconquista da arte para a arte/educação”. Ou seja, ao propor oficinas que aproximavam ações de ver, refletir e fazer arte, por meio de diferentes mídias e contextos, contestou-se o pensamento do ensino modernista da arte ser apenas produto da espontaneidade infantil (discente), e este, para se manter genuíno, não deveria ser influenciado por obras feitas por adultos (artistas).

É importante repetir que o ensino pós-moderno de arte que implica contexto e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico de construção plástica **não é uma reação contra as conquistas do modernismo, mas uma ampliação dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização do ensino da arte.** O modernismo instituiu a livre-expressão como objetivo do ensino da arte, é importante mantermos as conquistas expressivas do modernismo, ampliando o ensino da arte para incluir a conceituação de arte como cultura. (BARBOSA, 2014, p. 118, grifo nosso)

Na expansão desse olhar sobre o ensino de Arte e abarcando ações de leitura, contextualização e fazer, as oficinas integrantes do Festival de Campos do Jordão propuseram atividades com televisão, fotografias, estimulando a relação entre arte e cultura para percepção e interpretação das visualidades, ótica da pós-modernidade, já antecipando a importância de trabalhar com a Cultura Visual com os alunos.

A leitura de imagens, um tabu para o ensino de Arte à época da proposição da Abordagem Triangular aos arte-educadores, era necessária, segundo Barbosa (2010), para o entendimento dos códigos culturais observados no dia-a-dia, tanto os eruditos, presentes em museus, como os da cultura popular. Essa aproximação entre obra e público era essencial para o sujeito que olhasse uma imagem, soubesse compreendê-la, seja afirmando-a, questionando, recriando.

Após a experiência incipiente no Festival de Inverno de Campos do Jordão-SP, em 1983, outras práticas em arte-educação aconteceram enquanto proposta de praticar a leitura visual com o fazer no ensino da Arte. Mas, segundo Ana Mae Barbosa, foi a experiência no Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP) que os alicerces da Abordagem Triangular foram pesquisados, vivenciados, praticados, com a colaboração de outras pessoas: Sylvio Coutinho, Lourdes Galo, Amanda Tojal, Christina Rizzi, Mirtes Marins.

Durante a gestão de Ana Mae Barbosa na direção do MAC-USP entre 1987 a 1993 houve uma reformulação na agenda no museu, abrindo espaço para exposições de várias expressões culturais:

Fiz uma gestão intercultural e questionadora dos códigos hegemônicos no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), pondo para dialogar os códigos da elite, europeus e norte-americanos brancos com a Cultura Visual do povo brasileiro e de outros países, enfim, que procurei expandir o conceito de arte para além do mundo restrito da burguesia me expondo à ira dos canônicos. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 10)

A experiência desenvolvida no MAC-USP encontrou ecos na Rede Pública Municipal de São Paulo quando Paulo Freire foi secretário de Educação entre 1989 a 1991. Nesse período havia parceria entre a rede de ensino e o museu estimulando a ida de professores e alunos ao MAC além de cursos de verão e inverno para os docentes. Também houve reformulação do currículo municipal com valorização da disciplina Arte.

Ana Mae Barbosa (1998) fala que a Abordagem Triangular constitui-se de uma dupla triangulação, uma de ordem epistemológica e a outra mediada por três influências estrangeiras. A primeira baseia-se na concepção de um ensino de Arte com características pós-modernista e articulador de três ações: ler, contextualizar, fazer. A segunda triangulação aborda outras

propostas de ensino de Arte pós-modernas em outros países e que colaboraram para a estrutura da Abordagem Triangular: o *Critical Studies, Disciplined Based Art Education* (DBAE) e as *Escuelas al Aire Libre*.

Para Barbosa, o *Critical Studies*, de nacionalidade inglesa, foi a primeira manifestação pós-moderna em arte-educação. Segundo Silva (2016) e Iavelberg (2015) o *The Critical Studies in Art Education* (CSAE) questionava a concepção modernista de associar o ensino de Arte somente ao fazer, deixando de lado a leitura crítica de obras.

As *Escuelas al Aire Libre*, sob orientação de Best Maugard, concebiam o ensino valorizando os padrões artísticos e culturais mexicanos como expressão de conhecimento e reconstrutor da conscientização política e cultural após a revolução de 1910, culminando, inclusive, no movimento muralista no México.

O *Disciplined Based Art Education* (DBAE), criado nos EUA a partir de 1960, propunha estudar a Arte através das disciplinas Produção, Crítica, História e Cultura, Estética, reconhecendo seu ensino-aprendizado e refutando a livre-expressão.

Barbosa (2014) comenta sobre uma das críticas atreladas à Abordagem Triangular atribuída a um projeto privado, sem dar nomes: de que seria cópia do DBAE, portanto, importada dos EUA. Na revisão que a autora faz da Abordagem Triangular na 7ª edição de “A Imagem no Ensino da Arte” explana que não se traz algo que não havia, fazendo referência ao DBAE, que tinha sua proposta de ensino por meio de disciplinas e não ações.

Ana Mae Barbosa ressalta que critica o DBAE por apresentar sua proposta pós-moderna baseada em disciplinas, e que essa separação é característica do pensamento moderno. Por sua vez, a Abordagem Triangular propõe ações interligadas dos três componentes leitura, contextualização e fazer.

Refutando enfaticamente essa interpretação e explicando as diferenças entre a Abordagem Triangular, DBAE, *Critical Studies* e *Escuelas al Aire Libre*, Ana Mae Barbosa (2014) fala que a essência de todas as concepções de Arte/Educação pós-modernas mundiais era ensinar fazendo e vendo Arte. Logo, convergências de pensamentos sobre ver-fazer Arte são presenciais na lógica da nova abordagem em Arte-Educação, mas que divergências também existem entre as propostas pós-modernas.

O *Critical Studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular, a manifestação pós-moderna brasileira. Há correspondências entre elas, sim. Mas, essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. (BARBOSA, 2014, p. XXXI)

Após a publicação da primeira edição do livro “A Imagem no Ensino da Arte”, em 1991, a Abordagem Triangular tomou rumos que a própria autora disse em entrevista ser difícil acompanhar os desdobramentos: “Quando você joga uma coisa no mundo, é complicado, porque você não vê todas as variáveis, é impossível conhecer todas as variáveis que aquilo vai provocar”. (BATISTTI et al, 2016, p.345)

Resiliente ao revisar a proposta de triangular ações de leitura, contextualização e fazer a partir de imagens, Ana Mae admite, por sua vez, que algumas críticas à Abordagem Triangular a fizeram recuar na divulgação de seus pressupostos:

Sei que abandonei a Abordagem Triangular à sua própria sorte e me refugiei nos textos teóricos e na História do Ensino da Arte, minha paixão mais duradoura. Cheguei ao ponto de durante dez anos nem sequer mencioná-la nos cursos que dei, nem fazer meus alunos conhece-la melhor. (BARBOSA, 2010, p. 10)

A retomada em prol da Abordagem Triangular veio com a 7ª revisão do livro “A Imagem no Ensino da Arte” quando a autora escreveu “Proposta ou Abordagem Triangular uma breve revisão”, lembrando passos da sistematização, algumas interpretações errôneas e reiterando a importância dos três componentes de triangulação.

Ana Mae Barbosa (2010, p. 9) confere a Imagnol Aguirre Arriaga⁸ importante participação em sua decisão de retornar a escrever e falar da Abordagem Triangular, alegando que o autor “iluminou e estimulou fazendo-me acreditar que minha luta pela Arte/Educação não foi em vão”, ressaltando uma fala do professor em um Congresso em 2007 no México de que se a Abordagem Triangular não fosse sistematizada por uma arte-educadora sul-americana já sido difundida pelo mundo.

Figura 7 – O olhar de uma arte-educadora culturalmente nordestina



Fonte: <https://www.revistaprosaveroearte.com/exposicao-j-borges-80-anos-traz-uma-coletanea-de-30-xilogravuras/>

⁸ Professor da Universidade Pública de Navarra, Espanha.

E no prefácio que Aguirre (BARBOSA, 2014, p. XII) escreveu para a 7ª revisão de “A Imagem no Ensino da Arte” o professor espanhol descreve Ana Mae Barbosa como:

[...] uma navegante capaz de aventurar-se pelos mares mais desconhecidos. Alguém que olha de frente o mar e seu destino porque está ciente de que sabe adequar a marcha e o rumo de sua navegação aos desafios que lhe apresentam as marés e as tempestades. Alguém que navega com a segurança de saber que a bússola de suas concepções educativas sempre marcou o mesmo norte: conjugar seu amor pelas artes com a luta em benefício dos deserdados, dos que não têm oportunidades.

O livro “Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visual” (2010), obra organizada por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, apresenta coletânea de textos sobre os vinte anos de usos e interpretações da Abordagem Triangular. Dividido em quatro partes, aborda textos desde a estruturação inicial da Abordagem Triangular a outros sobre as imbricações das ações triangulares com a educação infantil, a tecnologia e a Cultura Visual – relatos de interpretações e imbricações múltiplas em duas décadas de ler, contextualizar, fazer.

3.1 A bússola apontou: ler imagens é preciso!

Falar atualmente sobre presença de imagens nas salas de aulas parece redundante e até certo ponto óbvio, afinal, as escolas estão repletas de objetos e materiais cheios de imagens. Mas sua presença nas salas de aulas, sobretudo, nas aulas de Arte, não detinha consenso até os anos noventa. Tampouco lograva de opinião majoritária entre arte-educadores que ler imagens nas escolas era viável para alfabetização visual.

Afinal, ler imagens para quê? De quais imagens está se falando ao considerar o ambiente escolar, campo de estudo dessa pesquisa? Na concepção da Abordagem Triangular ler uma imagem pressupõe um comportamento crítico diante da mesma, de compreensão de seus signos, códigos sociais, informações históricas ou outras possibilidades. Exige do aluno posição ativa de ir além do próprio sentido de ver, além de refutar a ideia de ver para reproduzir o que se viu.

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. (BARBOSA, 1995, p.63)

Ao dizer “o diálogo frente a obra é o melhor antídoto contra a “cultura do convencimento” (BARBOSA, 2014, p. XXXIII) a autora atenta para a importância libertadora que a alfabetização visual proporciona ao indivíduo que se percebe cerceado por imagens de diversas naturezas e manifestadoras de mensagens nem sempre ingênuas. Defende que a leitura

de imagens de diferentes códigos sociais e culturais é caminho democrático para conscientização cultural de um povo, pois impede colonizações culturais.

Assim, o eixo “leitura” da Abordagem Triangular questiona a prática tecnicista de conceber o ensino artístico pois não vê sentido na reprodução mecânica de exercícios para o aprimoramento técnico como capaz de levar o aluno à conscientização crítica no mundo. Questiona também a livre expressão como único caminho para a troca de representações sociais entre professor e alunos, exercício fundamental da docência, lembrando Paulo Freire (2013). Na pedagogia do deixar fazer o aluno era estimulado a criar a partir, somente, de sua imaginação e impulsos, sendo o professor uma figura secundária de observação e suprimento de materiais. Não era aconselhável intervir no processo de criação genuíno do aluno.

Louis Porcher (1982, p. 22), no livro “Educação Artística: luxo ou necessidade?”, sobre deixar o aluno aprender sozinho, alertava sobre a função social da escola nessa conjuntura:

Contentar-se em confiar na natureza do aluno equivale, na verdade, a abandoná-lo às suas próprias possibilidades do momento. E todo mundo já deveria saber a esta altura que as possibilidades de um indivíduo não são nunca independentes da sua posição na sociedade, ou seja, no caso do aluno, da sua categoria sócio-cultural. Deixá-lo entregue a si mesmo corresponde portanto a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar de fato as desigualdades sociais do acesso à arte. A escola não desempenha mais o seu papel de igualadora de oportunidades.

Em uma localidade onde o acesso à museus, centros culturais e bibliotecas públicas é limitado devido escassez desses espaços, cenário que descreve o distrito da escola que leciono, percebo na escola a chance de minimizar as desigualdades de contato com produções artísticas e democratizar o acesso às leituras visuais de obras de artes e de outras naturezas.

Figura 8 – "Café" - pintura óleo sobre tela de Candido Portinari (1935)



Fonte: <https://mnba.gov.br/portal/component/k2/item/40-cafe.html>

Nesse contexto, teria o aluno de zonas rurais chance de ver o trabalho no campo representado por um dos artistas brasileiros mais representativos da cultura do interior do Brasil, Candido Portinari? Por sua vez, o aluno de zonas urbanas saberia compreender a lida nos campos, a força de um trabalho braçal e a produção de alimentos que abastecem as cidades?

Afirma Rizzi (2012, p.73): “A leitura de obra de obra envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos”. Ler uma obra de arte ou qualquer outra imagem significa explorar o potencial de informações nela presente. Vai ao encontro do pensamento de Freire (1989) ao expor a importância da leitura, sobretudo, pela leitura de mundo preceder à leitura das palavras.

Sobre a questão da imagem também ter função alfabetizadora, Santaella (2012) diz que a cilada inicial a se evitar sobre o entendimento do ato de ler é considerá-lo apenas como acompanhar as letras do alfabeto. Ao dar destaque às imagens e delas partir para uma outra compreensão do mundo, a leitura visual crítica, emerge um conceito que permeará toda obra de Barbosa (1994, 2014, 2010), a alfabetização visual - “princípio de leitura como interpretação cultural”, nas palavras de Ana Mae Barbosa (1998, p. 35).

A alfabetização visual, assim como a alfabetização verbal, são meios de compreender e se expressar no mundo por meio de seus próprios signos. Como ressalta Santaella (2012), embora possuam universos de representações particulares a cada campo do conhecimento da linguagem, não impede que haja utilização de ambas para a interpretação da realidade por parte do leitor, seja escrita, verbal ou visual.

Longe de estarmos diante de um combate entre titãs – o verbal e a imagem –, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se complementam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro. (SANTAELLA, 2012, p.10)

No início da sistematização da Abordagem Triangular, ainda nos anos oitenta, o componente destinado à leitura de imagens era denominado “apreciação” e preconizava que as imagens do universo artístico estivessem presentes no ensino de Arte.

Isso já significava muito, pois o campo artístico e estético, geralmente atribuído a uma população seleta e erudita, muitas vezes atribuída o ato da leitura de obras de artes a um estado de contemplação praticado no tempo livre, segundo Porcher (1982, p. 13) um “ócio elegante”. Por muito tempo as obras de artes não foram direcionadas à população como um todo, sendo seu acesso destinado às camadas mais abastadas da sociedade. À camada popular da sociedade era instituído um programa educacional pautado em um currículo básico: “era preciso resolver

assuntos mais imediatos. Ler, escrever, fazer contas – eis os instrumentos de que se precisava” (1982, p. 13). E o autor estava se referindo à França...

Com a apropriação e ressignificação da Abordagem Triangular pelos professores de Arte nas escolas brasileiras, o entendimento do componente “leitura” de obras de artes foi ampliado pela própria Ana Mae Barbosa para abarcar as imagens presentes na sociedade; imagens influenciadoras de hábitos e costumes sociais e que na maioria das vezes não estavam dentro de museus ou exposições de artes, e sim nos outdoors, nas capas de revistas e embalagens, em logomarcas, no visor de computadores e smartphones, nos materiais escolares. Uma nova gama de visualidades, construtoras da Cultura Visual, e artistas passam a se apropriar dessas imagens que estão no mundo contemporâneo para criarem suas obras, como Lygia Pape e Andy Warhol.

Figura 9: Lygia Pape e a Cultura Visual



Fonte: <https://asminanahistoria.com/2017/02/19/lygia-pape-e-as-embalagens-da-piraculé/> (Acesso em 23 de Maio de 2020)

Figura 10: Andy Warhol e a Pop Art



Fonte: Site: <https://www.whatsmag.com/artista-andy-warhol/> (Acesso em 23 de Maio de 2020)

A figura 11 exemplifica uma atividade realizada por mim entre 1015-1016 em turmas de oitavos anos ao apresentar a Pop Art, movimento artístico que utilizou embalagens de marcas famosas além de imagens de ídolos da cultura norte-americana para criticar o consumismo na sociedade dos EUA após Segunda Guerra Mundial. Chamada de “Jogo das marcas” a proposta consistia em preencher nas lacunas abaixo o nome de cada logomarca observada, representativas de produtos nacionais e estrangeiros.

Figura 11 – Atividade escolar "Jogo das marcas"



Fonte: Atividade sobre Pop Art elaborada pela autora entre 2015-1016

O objetivo da atividade “Jogo das marcas” não era para os alunos, divididos em grupos, conhecerem todas as marcas, e sim na percepção de como somos rodeados e influenciados por estas em nosso cotidiano, através de produtos comercializados em vestuários, alimentos, produtos de higiene e beleza, meios de comunicação e locomoção, entre outras. Recordo que após a realização da atividade conversei com a turma se alguém já havia comprado um produto só pela marca, se o que importa é o produto ou o nome que estampa a embalagem, falamos de algumas marcas conhecidas e consumidas pelas famílias dos alunos. Também conversamos sobre pessoas serem associadas aos produtos, sendo sua imagem pessoal mercantilizada e comerciável. Só depois desse diálogo a Pop Art foi explicada.

Sobre esse mundo invadido por imagens, que influenciam relações interpessoais e escolhas, nem sempre conscientes, ao passo que atitudes e opiniões são construídas por interpretações daquilo que se vê na sociedade, nos mais diversos objetos e meios de comunicação, Azevedo (2014, p.72) diz:

Na contemporaneidade, nós seres humanos, não escapamos da força sedutora da imagem – compreendida como discurso – que impõe ideologias, vende produtos, cria necessidades de consumo em todos nós. Por exemplo: qual de nós deixa de olhar para uma propaganda bem elaborada? Qual de nós, mesmo sabendo de sua força sedutora, não se deixa envolver, pelo menos por alguns segundos, com as promessas explicitadas nas propagandas? Qual de nós não reconhece a *beleza* de muitas das propagandas que nos são impostas? [...] olhamos vitrines para escolher artigos que precisamos comprar, e muitas vezes pelo prazer de ver coisas que despertam nossa atenção porque são interessantes, estão bem apresentadas. Escolhemos nossas roupas, as estampas dos tecidos, os móveis de nossa casa, os nossos óculos e os cortes de cabelo, por exemplo, pelo *design* ditado pela moda. Vemos TV, assistimos a filmes e fotografamos os acontecimentos da vida; hoje, até o celular fotografa e filma registrando a pulsação dos rituais cotidianos.

Barbosa (2014) comenta que essa nova percepção das imagens pelos professores ocorreu a partir do questionamento destas, seus códigos e locais de exibição, fazendo menção ao museu enquanto espaço sagrado de obras de qualidade e aos interesses diversos que permeiam as relações do mercado de arte. Cita que o pós-modernismo contribuiu para a renovação de análise crítica das imagens artísticas ao conferir a estas os mesmos critérios analíticos de imagens de outras naturezas.

Por sua vez, a Abordagem Triangular não estabelece modelos de leitura de imagens, ou seja, não diz como deve ser observada uma imagem e quais perguntas devem ser feitas diante de obras de arte ou outras fontes imagéticas. A leitura que se pretende diante da imagem abrange a experiência estética empírica discente, para não recair em modelos prontos de arguição:

Em 1987, comecei um programa de arte/educação no Museu de Arte Contemporânea, combinando trabalho prático com história da arte e leituras de obra de arte. A metodologia⁹ utilizada para a leitura de uma obra de arte varia de acordo com o conhecimento anterior do professor, podendo ser estética, semiológica, iconológica, princípios da *gestalt* etc. Temos sido muito cuidadosos para não transformar a leitura de uma obra de arte num simples questionário. (BARBOSA, 2014, p.20)

Pillar (2012, p.72) esclarece que o sentido dado à leitura é nomear o ato de reflexão daquilo que se olha. Fala da ação biológica de olhar e que necessariamente não desdobra-se no ato de ver. Diz: “Em geral, olha-se sem ver. Isto faz parte do cotidiano”. A ação de ver para a autora necessita de maior atenção diante do objeto percebido visualmente, onde se transformará

⁹ Para aprofundamento no tema, ver obras de Edmund Feldman, Robert William Ott, Michael Parsons, Abigail Housen.

em leitura e reflexão visual. E como “ver é atribuir significado” (PILLAR, 2012, p. 73), está diretamente associado às relações de mundo que o leitor tem de experiências objetivas e subjetivas com a realidade, conferindo-lhes sentidos. Pillar, portanto, confere ao ato de ver caminhos múltiplos de leituras um mesmo objeto, sendo então uma ação interpretativa, ou seja, exige que aquele que vê seja participativo e reflexivo.

3.1.1 Imagens e Cultura Visual: para além das obras de artes

O eixo triangular “leitura” destina-se às ações de leitura visual de obras de arte e ícones produzidos culturalmente pela sociedade, indo além do ato de apreciar, como antes era denominado este componente da Abordagem Triangular. Ao ressignificar o termo “apreciação” para “leitura” Ana Mae Barbosa ampliou o olhar e suas imbricações sobre as imagens, conferindo uma ação reflexiva daquilo que vemos na sociedade, e como somos influenciados por esses signos visuais, defendendo a presença das manifestações da Cultura Visual na escola: “Arte e Cultura Visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devam ser analisadas com o mesmo rigor científico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos” (BARBOSA, 2014, p. 22).

Ao transpor para o chão das salas de aula essa proposta de ler imagens, sejam artísticas ou culturalmente construídas, nacionais ou estrangeiras, percebe-se o quanto a vida dos alunos é cercada por produtos imagéticos: roupas, cadernos, borrachas, mochilas com logomarcas ou personagens de livros, filmes, desenhos animados, séries da televisão, pessoas públicas.

A sala de aula está repleta de objetos e materiais produzidos pela sociedade de consumo e representativos do campo de estudo da Cultura Visual. Não perceber que os alunos conhecem e se interessam por signos visuais de diferentes culturas é uma incompatibilidade de interesses discentes-escola, impedindo, inclusive, perceber quais contextos culturais influenciam mais crianças e adolescentes na contemporaneidade, quais são desconhecidas ou estereotipadas.

Quais personagens de livros, desenhos animados, história em quadrinhos e séries de televisão são conhecidos e preferidos pelos alunos? Quais representam culturas internacionais? Que imagens simbolizam a cultura nacional brasileira? O que sabemos – professor e alunos – acerca das imagens estudadas de uma determinada sociedade, grupo social?

Figura 12 – Quinteto de imagens: Alunos, Escola e Culturas Visuais



Fonte: Trabalhos discentes do acervo da autora realizados entre 2012 e 2018

Luciana Nunes (2010) em seu livro “As imagens que invadem as salas de aulas: reflexões sobre cultura visual”, escrito a partir de sua dissertação de Mestrado em Educação, fala sobre como a escola é permeada de imagens produtoras de “significados” entre as pessoas e que este espaço de produção de conhecimento dialoga pouco sobre a influência da cultura visual com seu público, apesar da irrefutável presença das imagens na sociedade:

Estamos submersos em uma sociedade imagética, onde somos constantemente produzidos por imagens. As imagens contribuem para a composição dos olhares sociais e através delas percebemos as diversas identidades e representações. Produzimos e interagimos com imagens que expressam aquilo que pensamos sobre as coisas. (NUNES, 2010, p. 12)

Para Barbosa (2005 apud Nunes 2010, p. 50) o termo Cultura Visual foi estruturado por Fernando Hernández entre o final dos anos oitenta e representou o estudo das imagens produzidas pela sociedade como um todo e seus efeitos entre as pessoas.

Como já apontava em outra ocasião [...], a arte na educação para a compreensão tem como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas. Trata-se de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50)

No âmbito escolar, a utilização da Cultura Visual no processo de ensino-aprendizagem pretende transpor a simples identificação de como as imagens permeiam a sociedade; busca a compreensão de como modulam e contribuem para a construção no modo que as pessoas veem e agem no mundo. Associado à Arte-Educação, os estudos da Cultura Visual contribuem para uma ampliação no repertório de imagens a serem estudadas em salas de aulas, pois, conforme ressalta Nunes (2010) os alunos contemporâneos possuem outros tipos de relações com aparatos imagéticos, que, segundo Azevedo (2014) encontram-se pelo mundo, tornando museus e escolas apenas alguns dos espaços onde pode-se ter contato com Arte, exigindo do professor uma nova abordagem de leitura desses códigos.

Os estudantes contemporâneos apresentam vivências visuais diferentes de outras gerações, pois suas experiências são intermediadas por avançadas tecnologias apresentadas pela televisão, pela publicidade, por filmes e vídeos, por jogos eletrônicos e pela internet. A interação dos alunos com as novas tecnologias interfere diretamente nas maneiras que esses se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende as necessidades dos estudantes que aprenderam a conviver com a variedade visual. (NUNES, 2010, p. 52)

A Cultura Visual “abre portas para que a arte seja vista como um campo de produção de diferentes significados. Não há mais verdades absolutas ou interpretações corretas, mas sim, contextos e lugares que nos contam histórias” (NUNES, 2010, p.53), ou seja, condizente com a ótica da pós-modernidade em Arte, de reconhecer as diferenças entre pessoas e culturas, multiplicando olhares e percepções de mundo. Experiência real vivenciada pela escola que leciono ao receber alunos de dois países internacionais – Irã e Haiti – instigando curiosidades e desafios culturais. Também contribui para a percepção dialógica entre Arte e Vida, pois as imagens estudadas em Arte-Educação deixam de ser apenas de espaços do circuito artístico, como museus, galerias, catálogos, para estarem nas ruas, em bancas de revistas, em roupas e objetos de uso pessoal e ambientes virtuais.

3.2 O que vemos, de onde veio, para onde vai? Caminhos e contextualizações

“Professora, pensei que artes fosse só desenhar...”. A frase descrita foi ouvida várias vezes por mim, sobretudo de alunos que chegam ao sexto ano de escolaridade. Não, Arte não é só desenhar, foi minha resposta. Naquele momento os alunos estavam sendo apresentados à História da Arte.

É possível Arte sem história? Existe Arte sem pessoas? Sem escolhas de materiais e mensagens? Sem questionamentos, sem espaço, sem tempo? Haveria Arte sem Cultura?

A frase ouvida por mim em sala de aula reflete estereótipos que ainda persistem no ensino de Arte no Brasil: disciplina voltada para o exercício da imaginação, estimuladora da criatividade, do ato espontâneo, estéril de conteúdos, que seu ensino é prática destituída de teoria. E contra esses argumentos Ana Mae Barbosa já contestava no livro que lançou a *Abordagem Triangular ao grande público*:

Não apoio o “deixar de fazer” que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural. Para isso precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico associados desde os primeiros anos do 1º grau. Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. (BARBOSA, 1994, p.03-04)

O componente “contextualização” emerge contrapondo-se justamente ao pensamento em Arte-Educação que não há teoria, não há conteúdo, não há o que ensinar, só existe o fazer. Não o “ensinar” como mera transmissão de conteúdos, mas como uma experiência de conhecer os diferentes contextos em que a Arte está vinculada.

O eixo contextualizar objetiva dar à produção artística a dimensão espaço-temporal que a integra nas transformações socioculturais no mundo, como partícipe desses devires. É reconhecer os diferentes contextos em que cada obra foi criada, o que havia de materiais à disposição, quais ideologias e estéticas permeavam o circuito de Arte e artistas, como a função do objeto artístico foi modificado na sociedade, dentre outras possibilidades de conhecimento.

Ao apresentar um dos vícios da educação baseada na prática bancária, Paulo Freire (2013, p.79) diz:

A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

Interpretando o componente “contextualizar”, que outrora chamava-se “História da Arte”, à luz de Freire, trazer o contexto ou contextos à interpretação dos conteúdos curriculares significa dar dinamicidade ao conhecimento que, no âmbito de observar imagens significa fazer pontes entre passado/presente, obra/público, lá/aqui.

Apropriando-se da fala de Freire (2013, p.79) ao “falar da realidade como algo parado, estático” seria como apresentar uma obra de arte de um passado qualquer e não trazê-la à interpretação de quem a observa no presente. A obra de arte traz consigo a bagagem histórico-

cultural da época em que foi criada, assim como seu criador, mas a sua permanência atemporal anseia novos olhares na relação dialética arte-público, arte-aluno.

Recorrendo novamente à Freire (2013, p. 95) ao dizer “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, pensamento corroborado por Barbosa, sua ex-aluna, o enunciado aponta não ser viável, pela opinião de ambos, que o conhecimento aconteça na relação onde o professor só transmite e o aluno, ouvinte, recebe. Nessa conjectura, o narrado seria estanque e pronto, sem espaço para reinterpretções e outros pontos de vistas.

Por meio da Abordagem Triangular experimentei em sala de aula atividades para compreender movimentos artísticos passados por meio de vivências no presente entre os alunos, mediadas pela realidade local. Um exemplo foi estudar o Impressionismo ao observar e fotografar a natureza para captar as mudanças que a luz solar provocava nas paisagens.

Os alunos, impressionistas do seu tempo, perceberam luz, cores e movimentos ao ar livre na serra fluminense, fora da sala de aula e longe dos cenários parisienses da virada do século XIX para o XX. Experimentaram no cotidiano os preceitos e os desafios que outrora viveram Claude Monet e demais impressionistas. E ao chegar na sala de aula as perguntas e respostas sobre o conteúdo abordado fizeram mais sentido pois o conhecimento não foi dito, ouvido e acumulado em gavetas; foi vivenciado.

Figura 13 – Paisagens da zona rural de Teresópolis-RJ em três momentos de um dia



Fonte: Trabalhos discentes do acervo pessoal da autora realizados em 2016-2017

Barbosa (2014, p. XXXIII), comenta que “talvez seja em relação à contextualização que a abordagem Triangular mais tenha se transformado nos últimos anos pela ação recriadora de professores e pesquisadores”. Para a autora, foi a partir da resignificação do eixo contextualização que a metáfora do triângulo foi adquirindo um movimento em ziguezague, pois os docentes têm demonstrado que a ação de contextualizar acontece/continua nas ações de leitura e produção.

Figura 14 – Ziguezague Triangular



Fonte: Imagem gratuita do site *Canva.com*

Nessa outra percepção do triângulo, Ana Mae destaca como a sala de aula é dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. Reitera que o triângulo estanque não existe; as relações de leitura de imagens, suas contextualizações e os fazeres estão em constante movimento, nessa busca por uma compreensão que faça sentido do conteúdo estudado. Assim, no ato de leituras visuais já há mediações de contextos, como na ação do fazer não se esgota de questionamentos.

O problema de uma democratização da cultura coloca-se com extrema precisão neste terreno: **a escola deve assegurar a igualdade das oportunidades, ou seja, fornecer a cada criança os meios de acesso à arte existente.** Não é mais necessário demonstrar, hoje em dia, que as crianças dos ambientes sócio-culturais desfavorecidos se acham prejudicadas no acesso à cultura estética porque as condições para esse acesso não lhes são oferecidas dentro das respectivas famílias. [...] A instituição escolar – e isto, bem entendido, a começar pela escola primária – deve contribuir da melhor maneira possível para anular este *handicap* e, portanto, elaborar métodos pedagógicos adequados que lhe permitam preencher esta função. (PORCHER, 1982, p. 16, grifo nosso)

Um dos caminhos possíveis da contextualização, a História da Arte, minha área de formação acadêmica, constitui-se na minha prática em sala de aula como motriz do conhecimento artístico a ser construído com os alunos. No distrito onde localiza-se a escola que leciono não há bibliotecas públicas, cinema, centros culturais. Compreendo que o conhecimento artístico historicamente produzido na sociedade é direito dos alunos e necessário para uma

formação cidadã, concordando com Porcher, que a escola tem o papel de minimizar as desigualdades observadas no contexto escolar.

Contudo, Ana Mae Barbosa demonstra preocupação da História da Arte ser abordada linearmente. Ao dizer que “na história da arte o objeto do passado está aqui hoje. Podemos ter experiência direta com a fonte de informação, o objeto”. O caráter linear dito pela autora significa falar da História da Arte como algo sem dinamicidade, indo do passado para o presente, narrado, sempre narrado, como disse Freire (2013).

Essa linha de mão única criticada por Ana Mae impede que as obras sejam vistas fora do seu tempo-espaço, como se só fosse possível analisar a Pré-História em si mesma, ou comparar artistas e obras do seu próprio movimento artístico. Não haveria, assim, diálogo com a obra. Barbosa (2014, p. 39) reitera a presença do objeto artístico como a fonte de interpretação e que “analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria [...]”.

Para Azevedo (2014, p.79) a grande modificação conceitual realizada na percepção da Abordagem Triangular não foi a ressignificação de Metodologia para Abordagem/Proposta Triangular, mas em relação ao eixo “contextualizar”, conferindo-lhe liberdade para que cada professor interprete junto aos seus alunos as imagens estudadas, não necessariamente adotando a História da Arte como fundamentação:

E, como tal, pode e deve ser recriada de acordo com os lugares históricos e sociais dos quais *pensam/falam* todos aqueles envolvidos no processo de leitura da imagem, ou seja, arte/educadores e arte/educandos. Nesta perspectiva o processo de leitura da imagem requer a produção de sentidos, exigindo ultrapassar a ideia recorrente de que contextualizar é referendar a obra em estudo no contexto da História da Arte, muitas vezes de uma visão de História da Arte conservadora, que enaltece o código europeu e/ou norte-americano branco.

O argumento de Azevedo (2014) faz sentido e cria um alerta aos professores de Arte que adotam a História da Arte como caminho de contextualizações, afinal, em seu aspecto abrangente, tanto o conceito de arte (FRANZ, 2012) quanto a História da Arte são idealizações europeias e, portanto, norteadoras de parâmetros inclusivos e exclusivos ao sistema artístico-cultural. Esta percepção reforça a necessidade da presença docente nas reformulações curriculares locais para o documento não ser porta-voz de um segmento social e sim porta-vozes, em seu aspecto mais amplo e democrático ao ensino.

[...] a quem nossos acervos artísticos representam e a quem excluem? Onde e como estão representadas as mulheres? Onde está a arte dos pobres, dos negros, dos índios e de outras populações consideradas periféricas à cultura hegemônica? Por que a arte de certos segmentos da população se encontra separada e isolada em museus de antropologia? Ou ainda, exposta em feiras de artesanato como curiosidades para vender aos turistas (por qualquer preço), enquanto a arte erudita, oficial, acadêmica, contemporânea e moderna ocupa os museus de arte e outros espaços públicos privilegiados? (FRANZ, 2012, p. 238)

Assim, o vértice triangular contextualizar adquire na escola a função de não ser reproduzidor de histórias já contadas pelo passado sem ouvir as vozes do presente. É um momento de busca por outras culturas negligenciadas pelo complexo sistema artístico, inclusive regionais e, portanto mais próximas à realidade discente, além de compreender a Arte enquanto produto da manifestação humana em um dado contexto sociocultural e, que, por fatores diversos, perpetuam valores e funções nem sempre inclusivos. Se o cenário contextual for a História da Arte, portanto, que seja uma História da Arte comparada, problematizadora de ideias, tempos, lugares, pessoas, espaços sociais, entre outras pontes de conhecimento.

3.3 O fazer discente: olhares, ouvires, moveres...saberes

O fazer, outro componente estruturante da Abordagem Triangular, seja ele artístico ou de outra natureza criadora, pressupõe uma identidade discente participativa no processo de ensino-aprendizagem. Almeja não ser o aluno receptáculo de conteúdos pré-determinados transmitidos pelo professor. Nem o professor é impelido, por sua vez, de participar da construção desse fazer. A mediação do conhecimento a ser trabalhado de forma artística é dialógica entre professor-alunos e considerando as vivências de ambos.

Durante os anos da Escola Nova no Brasil era comum ter o fazer artístico como desfecho de atividades de outras disciplinas, sempre nessa ordem, como lembra Barbosa (2014, p. 2), ao citar Scaramelli: “a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto”.

A Abordagem Triangular, por mais que seja mencionada em muitas produções textuais pela sequência “ler-contextualizar-fazer” nunca assumiu, por parte de Ana Mae Barbosa, ser a única relação possível entre as três ações de inter-relacionar o conhecimento. Esse equívoco precisa ser desfeito para o fazer artístico não ser associado novamente à última etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Interpreto o movimento “ziguezague” na Abordagem Triangular proposto por Ana Mae (2014) como dinamicidade entre as ações de leitura, contextualização e fazer, além da importância de inter-relacioná-las no processo de busca do saber, rechaçando hierarquização entre os componentes triangulares. Ao afirmar “O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto”, Barbosa (2014, p. XXXIII) explica a justaposição que a Abordagem Triangular propõe. Ou seja, na prática escolar não é correto atribuir o momento do fazer à livre-expressão, assim como a leitura de imagens não deve seguir manuais prontos; o que se vê e faz precisa ter o olhar contextual da realidade que cerca obra e leitor.

Outro engano que permeia o vértice “fazer” está o entendimento do desenho como único caminho do fazer, sendo este um eixo exclusivo à área artística. Na compreensão da Abordagem Triangular o fazer é o momento de externar materialmente aquilo que foi aprendido na relação dialógica entre conteúdo-realidade.

Nas aulas de Arte é comum o professor ouvir, como a pesquisa em campo demonstrou, alunos dizerem “mas eu não sei desenhar...”, como se o desenho precisasse ser cópia fiel de algo analisado ou uma manifestação discente como especialistas plásticos. A aula baseada em representações fidedignas de imagens pode ocasionar frustrações entre os alunos que não conseguirem copiar aquilo que foi visto, levando-os a acreditarem que não sabem desenhar, indo ao desestímulo de observar obras de artes ou outras imagens. Barbosa (2014, p.118) atenta para o professor não requerer de seus alunos “representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem”.

Concordando com Aguirre (BARBOSA, 2014), a intenção de Ana Mae ao propor a leitura crítica das imagens no ensino de Arte não visava preparar artistas ou especialistas nas salas de aula mas sim consciências artístico-culturais. E citando Paulo Freire, diz que conhecer é tomar consciência. Ou seja, na ação do fazer o que se almeja é a conscientização de um saber aprendido manifestado em materialidades, podendo ser desenho, fotografia, pintura, poesia, entre outros processos de criação.

Por sua vez, um equívoco conceitual remete o fazer como sinônimo da releitura. Muitas vezes nas escolas é simploriamente associado às cópias e, estas, às releituras. A releitura é justamente o oposto da cópia e, segundo Barbosa (2010) uma opção do fazer, sendo este a ação essencial no processo triangular.

Os principais enganos de interpretação da Abordagem/Proposta Triangular não encontrei em teses ou dissertações, mas na prática de professores de Arte ou em mal-intencionadas reformulações de caráter destrutivo. Trata-se da identificação da Abordagem/Proposta Triangular com a releitura e do uso da releitura como cópia. (BARBOSA, 2014, p. XXIX)

Essa interpretação equivocada de fazer ser cópia e cópia ser releitura, de acordo com Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2010), pode ter sido gerada a partir da leitura das legendas das imagens de desenhos infantis presentes no livro “A Imagem no Ensino da Arte”, após publicação em 1991. E ao dialogar com sua mãe, Ana Mae Barbosa, acerca da palavra releitura, como surgiu, obtive a resposta que possivelmente do exercício cotidiano no museu, referindo-se ao MAC-USP.

Pillar (1999, p.18) explica quando a releitura torna-se um processo de reconstrução do aprendido:

Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. Quando interpretamos, através da pintura, um objeto do meio ambiente natural ou construído, um objeto de nosso cotidiano, feito pelo homem, estamos fazendo releitura? E quando interpretamos, em pintura, uma obra de arte, uma imagem produzida por um artista é releitura? Depende de nossos propósitos. Se a ideia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido, penso que sim.

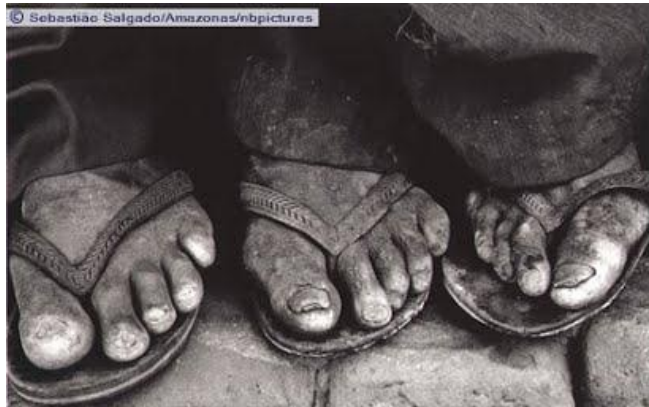
Na nona edição de “A Imagem no Ensino da Arte” Ana Mae Barbosa (2014) comenta como a associação fazer artístico-releitura tomou dimensão e encorpou-se à concepção da Abordagem Triangular, equívoco por parte de muitos professores e alguns críticos. Salienta que na edição em questão mudou o termo releitura, abaixo dos desenhos, para interpretação, tamanho descontentamento que essa questão causou. Mas a palavra releitura adentrou o vocabulário escolar, logo, se faz necessário escrever sobre o termo para tentar sanar dúvidas e enganos a ele atribuídos na prática escolar.

A cópia, segundo Rizzi (2012), não é transformadora porque seu propósito não é interpretativo e sim aperfeiçoar uma técnica, logo não há algo novo a ser criado. A releitura, se for corretamente proposta, permite transformações pois seu foco é conferir outras leituras e produções. Inclusive, artistas contemporâneos utilizaram-se da releitura como propositora de críticas, ideias novas, recriações, sem dar-lhe necessariamente esse nome, mas conferindo ao ato interpretativo uma materialidade contrária à originalidade modernista.

Ana Mae Barbosa tentava nos mostrar que muitos artistas contemporâneos pouco se importavam com a originalidade como valoração da Arte, ou seja, eles se apropriavam e/ou citavam obras de outros artistas enaltecendo-as ou criticando-as, eles eram ecléticos em suas produções visuais, trabalhavam com suportes estranhos à tradição e não estavam, como os modernistas, ocupados em romper com o passado. (AZEVEDO, 2014, p. 30)

A partir da importância dada a contextualização das Artes Visuais e das imagens da cultura visual, a obra do artista Sebastião Salgado transpôs sua plasticidade fotográfica e materializou-se em fotografias de alunos do 9º ano, ao olharem para as lavouras de Teresópolis-RJ. O olhar de Salgado denunciou as condições do trabalho agrário e a busca por um chão no território brasileiro; o olhar discente capturou a força da lida nos campos rurais na serra fluminense. Exemplo do fazer artístico trabalhado na escola ao estudar o Realismo em 2017.

Figura 15 – Fotografia de Sebastião Salgado - sem título



Fonte: <https://sites.google.com/site/7e5histfoto/sebastiao-salgado>

A opção por trabalhar fotografias de Sebastião Salgado na sala de aula ao falar do Realismo veio da minha associação ao ver imagens do fotógrafo com as paisagens observadas por mim nesses anos de trabalho na zona rural de Teresópolis-RJ, sejam de perto ou da janela do ônibus a caminho e na volta da escola – o trabalho braçal no campo.

Essa lida diária é a realidade de muitos de meus alunos e seus familiares que têm no plantio e colheita seu sustento. Um trabalho sujeito às intempéries do tempo – dias com sol ou com chuva, estão nas lavouras roçando, plantando, colhendo. Um ciclo que muitas vezes não se efetiva, por exemplo, se as chuvas forem recorrentes ou fortes, como ocorreu em janeiro de 2011, data do maior desastre ambiental na Região Serrana Fluminense, vitimando, inclusive, alunos meus - episódio que ficou conhecido na cidade como “Tragédia”. E as lembranças visuais que tenho desse momento misturam-se com trechos da música Marvin, do grupo Titãs, reiterando que leitura de imagem pode e deve ser estudada pela ótica musical: “E então um dia uma forte chuva veio. E acabou com o trabalho de um ano inteiro. E aos treze anos de idade eu sentia todo o peso do mundo em minhas costas. Eu queria jogar, mas perdi a aposta” (Fonte: www.letrasdemusica.fm/nando-reis/marvin).

As fotografias a seguir demonstram como o fazer artístico, que se utilizou do celular como instrumento pedagógico, pode ser extensão da leitura visual de obras da História da Arte

de outros séculos sem reproduzir as imagens analisadas. A contextualização, por sua vez, constrói as pontes do conhecimento que se pretende alcançar nesse “diálogo frente a obra”, como chama Barbosa (2014, p. XXXIII), afinal, o trabalho braçal no campo não foi exclusividade de um século, de um país ou movimento artístico.

Figura 16 – Irrigação da lavoura em Teresópolis-RJ



Fonte: Trabalho discente do acervo pessoal da autora

Figura 17 – Mãos de um lavrador em Teresópolis-RJ



Fonte: Trabalho discente do acervo pessoal da autora

Figura 18 – Trabalhador rural em Teresópolis-RJ



Fonte: Trabalho discente do acervo pessoal da autora

Paulo Freire (2013) ao explicar a relação hierárquica entre professor e alunos na concepção bancária de educação já externava a dicotomia entre o conhecimento armazenado e o experimentado. O saber bancário, acumulador e alheio às experiências humanas diante do objeto de conhecimento e da realidade que insere ambos – homem e saber – anula a possibilidade de interferir no que é dado, impedindo transformações e novos olhares. Logo, é mantenedor do *status quo*, e este em Arte, é permeado pelos códigos da cultura dominante.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2013, p. 81)

A Abordagem Triangular vai em busca de outra ação sobre a prática, a transformadora – práxis – segundo Freire (2013), dialógica entre ação e reflexão que os homens exercem com o mundo visando transformá-lo. O fazer baseado na cópia do observado, sem ali estar presente as escolhas do leitor da imagem ou o fazer espontâneo, sem problematização do que é visto e criado, são insuficientes para mediar o conhecimento artístico e, portanto, incompatíveis com o conceito pós-moderno de ser da Abordagem Triangular.

3.4 Abordagem Triangular e a práxis escolar: outros chãos, algumas interpretações

Retomando o terceiro objetivo específico desta dissertação, descrever as metodologias, interpretações, reflexões e experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores de Arte do segundo segmento da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ no contexto da aplicação da Abordagem Triangular, assim como as minhas, essa parte do capítulo dedica-se ao diálogo da teoria com outras interpretações e práticas em sala de aula.

Para Ana Mae Barbosa (2010, p.10) a Abordagem Triangular “trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudança frente ao contexto e enfatiza o contexto”. Isso é importante, pois um dos campos de sua experimentação inicial foi um museu (MAC-USP) e não uma escola. Enfatizando o seu caráter interpretativo e cogitando as razões pelas quais a Abordagem Triangular sofrera equivocados ou frutíferos usos, a autora completa seu pensamento dizendo:

A Abordagem Triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula. A Abordagem Triangular é aberta a reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram [...]. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.11)

Entre as análises equivocadas da Abordagem Triangular estão a concepção desta enquanto prática de releitura e da releitura ser indicativo de cópia (BARBOSA, 2010), além da ideia de haver uma hierarquização entre os componentes triangulares, ou uma ordem sequencial de adoção dos mesmos. Interpretações que demandam pesquisas e leituras complementares para compreender onde está o equívoco, por que acontece, pois as práticas distorcidas da Abordagem Triangular não efetivam a sua intencionalidade, que é propor ações ao ensino de Arte relacionando três componentes do triângulo: ler, contextualizar, fazer.

Acompanhar por meio da leitura as novas publicações ou reedições das obras de Ana Mae Barbosa seria válido para desfazer possíveis pré-conceitos adotados no uso da Abordagem Triangular ou em seu entendimento. Rer o livro “A imagem no Ensino de Artes” a partir da 7ª edição e o mais recente “A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais” é fundamental para quem adota a Abordagem Triangular.

Na oportunidade da realização da Oficina¹⁰ “Ensino de Arte: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular” em novembro de 2019 para teste e validação do produto educacional resultante da pesquisa, disse aos participantes que eu tinha adquirido outro olhar sobre a Abordagem Triangular após ter experiência de 12 anos no magistério. Expliquei que ler

¹⁰ Oficina realizada nos dias 19 e 26 de Novembro de 2019 no Colégio Pedro II, ministrada por mim.

o conceito na graduação foi importante para conhecê-la e saber da existência de uma diretriz teórico-prática crítica para o ensino da Arte, porém, os anos em sala de aula que contribuíram para vivenciar o que a Abordagem Triangular diz.

Um texto presente no livro “A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais” chamou minha atenção entre os demais, ajudando na idealização e construção do caderno de atividades vinculado a essa dissertação. Intitulado “Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular” (MACHADO, 2010), traz a metáfora da bússola para explicar a Abordagem Triangular como concepção de caminhos múltiplos a serem percorridos. Ou seja, por mais que seja uma abordagem específica, e tal como bússola apresenta um norte - a leitura crítica de imagens pela triangulação ler, contextualizar, fazer - não exclui que percursos sejam escolhidos para buscar o conhecimento em Arte. É como se imaginar com uma bússola na mão, podendo indagar: onde quero ir, onde pretendo chegar, como, com quem, por quê? E perceber que escolhas são possíveis.

Figura 19 – Caminhos e escolhas: uma teoria aberta



Fonte: Designed by Freepik.com

Assim, propondo ser dialógica, contextual e aberta às necessidades metodológicas de cada professor de Arte, a Abordagem Triangular não restringe suas ações de leitura, contextualização e produção ao campo das Artes Visuais, como a literatura vem demonstrando. Essa adaptação metodológica vai de encontro com a própria intenção da proposta triangular em não ser caminho único a seguir, necessitando ser experimentada e interpretada pela autonomia do professor e seus alunos.

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre outras as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar [...]. (RIZZI, 2012, p. 77)

Adequando os três componentes triangulares à sua linguagem artística, o professor terá em mãos orientação de como trabalhar com seus alunos os conteúdos próprios de sua área. Dessa mediação, lacunas do que e como ensinar serão preenchidas pelos seus múltiplos saberes, e suas metodologias criadas em função do contexto onde trabalha. É como recorda Isabel Marques (2010, p.52) ao encontrar Ana Mae em 1989 e perguntá-la sobre como utilizar a Abordagem Triangular na dança: “Ana Mae, e como fazemos tudo isso com a dança? Não tenho a mínima ideia, isso é com você! ”. E então lançou-se ao desafio de ressignificar os eixos triangulares às suas necessidades docentes no ensino da dança nas escolas brasileiras por meio de um duplo tripé fundamentado entre as relações “arte-ensino-sociedade”.

Reforçando a justificativa mutante da Abordagem Triangular por ser um proposta teórico-prática pós-moderna, Pimentel (2010, p. 212) diz:

A abordagem Triangular é, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em arte/educação; cabe ao arte/educador levar em consideração as diversas possibilidades de expressão abordadas pelas abrangência dos objetivos artísticos e as especificidades educacionais de formação que pontue como relevantes.

Assim, é do contexto da prática em sala de aula que emerge o questionamento proposto por essa pesquisa, pois, ao pensar a Abordagem Triangular enquanto pós-moderna e, portanto, susceptível às transformações que a sociedade contemporânea vivencia, pergunta-se como seria a utilização desta pelas linguagens artísticas que compõem a Educação Básica? Seria viável, oportuna, eficiente? Afinal, o ambiente escolar atual ainda pode ter resquícios de outras orientações pedagógicas do início do século XX vigorando em seu cotidiano.

Desta forma, após leitura dos resumos dos trabalhos acadêmicos encontrados na busca por teses e dissertações sobre a Abordagem Triangular no BDTD, selecionei 04 pesquisas por apresentarem ressignificações e/ou usos da Abordagem Triangular em sala de aula, evidenciando ser possível utilizar a triangulação ler, contextualizar, fazer em diferentes estágios da Educação Básica e com variadas propostas pedagógicas, sendo a metodologia docente o diferencial. Essas pesquisas ajudam comprovar o potencial da Abordagem Triangular para as linguagens artísticas e seus desdobramentos.

A primeira, Azevedo (2014) apresenta em sua tese de doutorado a Abordagem Triangular não como metodologia e sim teoria aberta interpretativa do universo das Artes e Culturas Visuais e reconhece em seus pressupostos triangulares argumentos defendidos pela pós-modernidade: crítica ao modelo dominante e universal caracterizado construído pelas óticas homem-branco-europeu. Identifica a Abordagem Triangular como responsável pela “Virada Arteducativa” no Brasil, por criar/buscar condições de promover o ensino-aprendizado

em Arte por meio da leitura de imagens na transição da concepção Modernista para a Pós-Modernista.

A Virada Arteducativa desloca, assim, o eixo do *fazer* para a *elaboração*, ao acrescentar à ideia de Arte como expressão, à ideia de Arte como conhecimento histórico, social e cultura. Propõe a Arte não como objeto de mera contemplação, mas de produção de sentidos. Transforma a postura do arte/educador de fazedor em um pesquisador de Arte que visa, por meio da leitura da obra de Arte, e da cultura visual a democratização desse conhecimento pelo processo arteducativo. Ser arte/educador no contexto da virada arteducativa caracteriza-se pela busca da leitura do discurso visual por meio de interpretações que articulam as ideologias, o inconsciente, a história e as linguagens. [...] A ideia de virada arteducativa parte, portanto, do princípio de que as obras de arte (e a imagem) são construções históricas, sociais e culturais, reconfigurando o papel (social e histórico) do arte/educador e o da própria Arte no contexto da educação. Requerendo do arte/educador não ser um mago das técnicas, um mero fazedor de arte, como nos anos de 1970, mas propõe outros desafios. Entre esses, cabe ao arte/educador se compreender como um proponente de situações, um problematizador *da* e *na* mediação entre a Arte e o público, no caso de museus, e com os estudantes no caso da escola. (AZEVEDO, 2014, p.89)

Apresento a seguir três outros trabalhos acadêmicos: Tatiane Kuckel (2016) utilizou em sua pesquisa de Mestrado Profissional a Abordagem Triangular como conceito pedagógico para construir um jogo digital, ou seja, em associação às tecnologias da informação e comunicação (TIC). Aymê Okasaki (2016), por meio dos conceitos da Abordagem Triangular, pesquisou em “O Estampar na Arte-Educação: um estudo de caso no ensino médio” como a estamparia poderia ser utilizada nas aulas de arte em turmas do primeiro ano do ensino médio, tendo na professora regente da turma a mediação entre os alunos. Ronco (2018) pesquisou em “Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual” o uso do cinema no ambiente escolar com alunos do 8º ano do segundo segmento do ensino fundamental em um colégio particular de São Paulo.

Essas interpretações docentes da Abordagem Triangular que desponta na pós-modernidade enquanto necessidade de ser “bússola” e não “bula” (MACHADO, 2010), dá a esses profissionais lugar de fala sobre sua profissão e histórias de vida, conferindo a esses saberes um olhar analítico sobre os desdobramentos que os cercam no cotidiano escolar. Assim, no caso da relação entre Abordagem Triangular e chão da escola, é oportuno que se pergunte ao professor de Arte sobre sua experiência com tal diretriz pedagógica para o ensino de Arte.

Interpretando Nóvoa (1995) Rejane Coutinho (2012, p. 171) diz que “nos últimos 30 anos, depois de ter sido ignorado, esmagado e controlado pelo próprio sistema educacional, o professor passou a ser objeto de pesquisa em produções acadêmicas e tanto sua atuação profissional quanto sua história de vida ganharam relevo”. Esse interesse pelos saberes docentes também é comentado por Tardif (2012), compreendendo que este constitui-se sob quatro

aspectos: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, e dessas vivências constrói sua bagagem de informações.

Interpretando Tardif (2012), a prática docente não é homogênea, e sim resultante de uma construção dinâmica das várias relações sociais que esse professor está imerso, seja na vida privada quanto na profissional. Assim, se a prática docente é específica e contextualizada a cada ambiente de ensino, a adoção por parte de um grupo de professores de uma proposta de ensino dos conteúdos artísticos, no caso a Abordagem Triangular, não daria a essas aulas um viés igualitário e reducionista acerca do fenômeno artístico e das experiências vivenciadas entre professores e alunos, pois as metodologias utilizadas para este fim são próprias de cada arte-educador além de suas histórias de vida, que segundo Tardif (2012), são carregadas de subjetivismos.

Os professores, na perspectiva do pensamento de Tardif (2012), ao praticar seu laboro no magistério não separa de sua ação profissional suas concepções de vida social e pessoal. O sujeito que leciona é o mesmo que na sociedade atua com outros papéis sociais. E é justamente das trocas simbólicas de papéis sociais entre docentes-discentes que Freire (2013) diz ser viável o ato de educar.

Assim, é oportuno falar em interpretações docentes ao pesquisar considerações e usos da Abordagem Triangular associados à prática em sala de aula. Pois, se os papéis sociais que os professores representam se imbricam no contexto profissional, não há como separar das escolhas de sua prática docente os seus pressupostos de vida. Ferraz e Fusari (1999, p. 98) destacam:

Por metodologia do ensino e aprendizagem em arte estamos entendendo os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de idéias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São idéias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas.

Foi em consequência dessa percepção que Ana Mae Barbosa ressignificou as expressões “Metodologia Triangular” para “Abordagem Triangular” e “História da Arte” para “Contextualização”, pois percebeu o caráter pessoal/profissional dos professores nas escolhas de suas metodologias de trabalho, que, por sua vez, dependem das realidades escolares onde lecionam, envolvendo alunado, estrutura física, questões curriculares, materiais pedagógicos, recepção pela comunidade escolar, além da própria formação docente.

Azevedo (2014, p. 77) ao afirmar ser necessária a apropriação da Abordagem Triangular pelos professores de Arte nas escolas (além de museus), reitera que essa interpretação, autônoma, seja também sensível às múltiplas percepções de leituras de imagens.

O arte/educador assume, diante dos desafios expostos, a difícil tarefa de ser interpretante de imagens, problematizando-as e compreendendo que suas interpretações como produção de sentidos não são mais verdadeiras do que a de seus estudantes, pois não há um modelo *certo* de interpretação, todas elas representam (apenas) uma tentativa de aproximação com a imagem; todas elas são marcadas pela incompletude de nossos dizeres.

O uso de imagens nas salas de aula por meio da Abordagem Triangular é considerado nessa pesquisa como recurso para proporcionar o que a BNCC chama de Artes Integradas, ou seja, na condição de haver existência e relacionamento entre as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e/ou Dança), resguardadas suas especificidades de ensino, as imagens seriam o elo interdisciplinar entre professores de Arte que trabalhem nessa perspectiva, pois como a literatura demonstrou, a imagem e sua compreensão leitora crítica não é facultativa às Artes Visuais, é de percepção de mundo e de relação entre os homens com o mundo.

Portanto, as contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular no ensino de Arte na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ são percepções docentes decorrentes do uso da Abordagem Triangular entre as variáveis presentes no cotidiano escolar, identificando potencialidades e limitações às ações de ler, contextualizar e fazer nas salas de aula na contemporaneidade. São compartilhamentos de saberes docentes para uma reflexão profissional e acadêmica, além de um convite ao uso de imagens nas salas de aulas como meios de comunicação entre linguagens artísticas para uma educação do olhar, dos sentidos, do corpo.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

4.1 Processo teórico-metodológico da pesquisa

Pesquisas com abordagens qualitativas são relativamente novas se comparadas às quantitativas. As primeiras produções científicas remontam a década de oitenta e eram vistas com desconfiança no meio acadêmico, ambientado majoritariamente pelo paradigma positivista, caracterizado por estabelecer comprovações estatísticas do objeto estudado. A abordagem qualitativa surge da necessidade de pesquisadores analisarem questões de natureza sociais, como comportamentos, sentimentos, opiniões, nem sempre passíveis de mensuração numérica de causa e efeito.

A opção pela natureza qualitativa decorreu em consonância à fala de Lüdke e André (2015), de não haver uma neutralidade científica entre o pesquisador e o que ele estuda, como considerava o paradigma positivista, a fim de garantir uma perfeita objetividade dos fatos. A pesquisa qualitativa busca compreender questões sociais em certos contextos, como exemplo, os ambientes escolares, e não promover testes de causalidade destes ou estabelecer regras gerais para transpor o resultado final. Nessa perspectiva, meu interesse de pesquisa adveio da vivência escolar de professores de Arte, grupo que faço parte, abarcando suas interpretações, como atuam, o que sabem sobre o objeto da minha pesquisa, a Abordagem Triangular e seus desdobramentos nas salas de aulas.

As possíveis identificações com as informações presentes na pesquisa, conhecidas por generalizações naturalísticas, poderão ou não existir, pois conforme Lüdke e André (2015), “ocorre, no âmbito do indivíduo, através de um processo que envolve conhecimento formal, mas também impressões, sensações, intuições”. Ou seja, caberá ao leitor estabelecer as relações de semelhança e/ou diferença com os dados apresentados de um contexto particular, pois a transposição vai além da teoria estudada, requer também flexibilidade daquele que a lê.

Por sua vez, a presença do pesquisador no campo que ele observou, enquanto partícipe, reflexivo, não confere a este um facilitador na coleta, organização e análise dos dados. Segundo Lüdke e André (2015, p.01) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Assim, é necessário que a pesquisa seja vista como um todo e não algo que dependa exclusivamente do trabalho em campo. Os dados sozinhos não farão das informações uma pesquisa.

A partir da definição da natureza qualitativa na observação do fenômeno escolar pretendido, optei pelo estudo de caso como delineamento do tipo de pesquisa realizado, mediante amostra de professores de Artes da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ. Segundo Gil (2010, p. 37), o estudo de caso é indicado “no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

O estudo de caso analisa algo do seu particular, inerente àquele contexto social específico, onde as relações de identificação ou não com o relatado na pesquisa dependerá unicamente do que o leitor possui de experiência e afinidade com o tema em sua própria realidade. Por isso, conforme Lüdke e André (2015), pode ter similaridade a outros contextos e ainda assim ser específico.

A configuração do estudo de caso trabalhado nessa pesquisa ocorreu por ser meu cenário de atuação profissional e espaço de convívio entre meus pares, os professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, configurando os critérios de inclusão: serem professores de Arte concursados da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ. É desse grupo de atores sociais que emergiram população e amostra dos pesquisados.

Por mais que o objeto de estudo esteja situado em um contexto macrosocial, limitar o espaço e o tempo em que é observado se faz necessário para a viabilidade da pesquisa. Assim, seu recorte transversal em dois anos (2018-2020) não isola o fenômeno do seu contexto social, nem limita a importância do problema, e sim, ajuda o pesquisador na localização do seu objeto de estudo, em particular, dentro do contexto social em que pesquisa.

As potencialidades apresentadas na pesquisa vieram das vivências profissionais dos pesquisados, carregadas de experiências individuais e coletivas acerca do fenômeno abordado, mas, sobretudo, ricas de reflexões da prática docente como um todo. Afinal, nem sempre nas pesquisas em Educação é possível isolar o fenômeno observado do seu contexto social.

Dessa forma, o olhar qualitativo dessa pesquisa não foi testar professores que usam a Abordagem Triangular *versus* professores que não utilizam, para do confronto das informações averiguar a contribuição positiva ou negativa da teoria estudada. Tampouco pretendeu fazer essas ponderações a partir da minha observação *in loco* sobre a prática docente dos professores pesquisados, conferindo juízo de valor. O objetivo foi propor reflexão de nossas experiências pedagógicas quanto ao uso da Abordagem Triangular em sala de aula na contemporaneidade.

4.2 Campo, população e amostra

O campo estudado é composto pelos Professores de Artes do Segundo Segmento da Rede Pública Municipal de Teresópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro.

O ingresso em campo constituiu-se em fases diferentes, a seguir: autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Teresópolis para entrada em campo (nas escolas) através da apresentação do Projeto de Pesquisa, da Carta de Apresentação do Pesquisador e da assinatura da Carta de Anuência. Na ocasião pedi à SME uma lista nominal dos professores de artes efetivos da rede municipal e suas respectivas escolas; os professores que eu já havia contato, fiz o convite por meio do *WhatsApp* e solicitei seus *e-mails* para envio dos questionários; já dos professores que não possuía conhecimento prévio, consegui seus contatos através de docentes conhecidos ou fui pessoalmente nas escolas para conhecê-los e convidá-los.

A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores que aceitaram participar da pesquisa foi combinada individualmente com cada docente. O envio do questionário semiaberto em branco e a devolutiva do instrumento respondido ocorreram por e-mail. No corpo da mensagem havia minha identificação, detalhes da pesquisa e explicações sobre confidencialidade.

O Pré-teste do questionário semiaberto com dois professores da amostra considerou a devolução dos dois primeiros questionários respondidos, sendo esses respondentes indagados sobre possíveis dificuldades em responder o instrumento e se havia sugestões para adequação. Como não houve tais indicações pelos respondentes, mantive o formato do questionário.

A partir das considerações de não haver necessidade de correção do questionário, o envio foi destinado à amostra como um todo, à medida que conseguia os contatos dos professores.

A aplicação de entrevista semi-estruturada com alguns professores da amostra que demonstrassem informações adicionais a serem esclarecidas após leitura e análise prévias dos questionários entregues na fase anterior foi desconsiderada por já demonstrarem informações suficientes para análise final.

Inicialmente, para realização do projeto de pesquisa, em consulta informal ao Recursos Humanos (RH) da Secretaria Municipal de Educação no final de 2018, obtive a informação de haver na rede municipal 22 matrículas docentes de Arte (População), contando minha matrícula. Em abril de 2019, já com a autorização em mãos, tanto da SME de Teresópolis quanto do

Comitê de Ética, em nova solicitação ao respectivo RH, houve mudança no número de matrículas docentes: **23**.

Assim, por critérios de inclusão fizeram parte da pesquisa somente os professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ estatutários, compreendendo **23 matrículas docentes**, número no qual me incluo, definindo a população. Essa observação quanto à matrícula é importante para explicar a amostra constituída após os critérios de exclusão, pois um mesmo docente (pessoa) pode ter duas matrículas de professor.

Para compor a amostra, os seguintes critérios de exclusão foram utilizados: minha exclusão enquanto pesquisadora; a não aceitação em participar da pesquisa; desconsideração da segunda matrícula se o professor tivesse duas na mesma rede de ensino; não entrega do questionário no prazo determinado e professores de contratos temporários.

A exclusão de professores de Arte com vínculo empregatício via contrato temporário com a Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis ocorreu por representar um vínculo sem estabilidade com a respectiva rede de ensino, de 2 anos de duração, prorrogável por igual período. Para a pesquisa as considerações docentes ganhariam maior fidedignidade dos dados se fossem respondidas por professores com perfil estatutário, o que se confirmou na análise. Assim, os três professores de Arte contratados que lecionavam na rede de ensino estudada durante a pesquisa em campo não foram computados para constituir a amostra.

Após realizar exclusão do critério da segunda matrícula, por haver 03 (três) docentes nessa condição, somaram-se 20 respondentes. E desconsiderada minha participação por ser pesquisadora, obteve-se **19 professores de Arte passíveis de participação na pesquisa**.

Desses 19 professores de Arte, um não foi localizado por estar em licença prêmio. Os demais foram convidados a participar e receberam o questionário para conhecimento do teor da pesquisa. Após o prazo da entrega do questionário respondido findar, 12 questionários foram devolvidos. Logo, **12 professores de artes compuseram a amostra final**.

A permissão para entrar no campo da pesquisa veio após autorização do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do Colégio Pedro II, vinculado à Plataforma Brasil, em 16 de Abril de 2019.

O primeiro convite a um dos professores de artes da Rede Municipal de Teresópolis-RJ aconteceu em 08 de Maio de 2019 e o último ocorreu na data de 17 de Junho do referido ano. Nesse período foram realizados 18 (dezoito) convites aos possíveis respondentes.

O prazo limite para entrega dos questionários foi estipulado a princípio para final de Junho, mas como alguns professores foram contactados no meado desse mês, houve necessidade de postergar essa data para o dia 14 de Julho de 2019. Ao findar o prazo

contabilizou-se ao todo, **12 (doze)** questionários respondidos e devolvidos. A saída de campo ocorreu em novembro de 2019, segundo o cronograma da pesquisa.

4.3 Instrumento de coleta de dados

A opção pelo questionário semiaberto como instrumento de coleta de dados¹¹ ocorreu por permitir mesclar perguntas objetivas e discursivas em um mesmo documento. Também contribuiu por ser um instrumento de coleta de fácil envio e devolutiva, adaptável ao tempo que o professor pesquisado disponibilizasse para responder, interferindo o mínimo possível na rotina profissional e pessoal do partícipe.

O questionário foi dividido em quatro seções, sendo as duas primeiras objetivas e as duas últimas discursivas. As três primeiras seções foram obrigatórias a todos da amostra; a última destinada apenas ao docente que respondesse conhecer a Abordagem Triangular.

A primeira seção continha 08 (oito) perguntas e destinou-se ao preenchimento do perfil pessoal e profissional do pesquisado, como formação acadêmica, idade, tempo total de magistério e em Teresópolis-RJ, número de escolas que leciona na atualidade. Tais informações ajudariam na composição do perfil docente na rede de ensino estudada.

A parte II comportou 19 (dezenove) questões objetivas sobre práticas e observações do exercício docente em Artes, além de perguntas relacionadas à Abordagem Triangular e seus componentes.

A terceira seção conteve 09 (nove) questões discursivas direcionadas a todos da amostra. Abordou perguntas sobre o exercício docente baseado nos pressupostos da Abordagem Triangular, sem necessariamente mencionar o nome da teoria, a fim de não influenciar a resposta docente, e percepções de sua experiência em sala de aula.

A última parte também abarcou 09 (nove) perguntas discursivas e foi destinada apenas aos professores que admitissem conhecer a Abordagem Triangular. Todas questões foram direcionadas ao exercício docente baseado na Abordagem Triangular, assim não tinha certeza que todos responderiam essa parte.

Após aplicação e devolutiva dos questionários respondidos optei por não realizar entrevista por já haver no questionário informações suficientes para prosseguir com a análise de dados, visto que todos pesquisados responderam o questionário por completo, que abarcava

¹¹ O modelo do questionário está no apêndice da dissertação

45 questões, entre objetivas e dissertativas, inclusive a parte IV, facultativa aos professores que conhecem a Abordagem Triangular.

A presença de questões abertas (discursivas) no questionário permitiu obter respostas de cunho particular de cada docente pesquisado: reflexões, interpretações e vivências de sua prática profissional. Sendo assim, a exclusão da entrevista como instrumento de coleta de dados não inviabilizou captar opiniões e experiências dos pesquisados.

O questionário fez parte da etapa antecessora à construção final do produto educacional. Este, por sua vez, dependeu, em parte, dos dados coletados no instrumento citado. Por meio da análise preliminar dos dados organizei a estrutura do caderno de atividades, produto educacional vinculado a esta dissertação. Este foi apresentado em oficina na Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) em São Cristóvão, nos dias 19 e 26 de novembro de 2019, e avaliado pelos participantes presentes.

4.4 Metodologia de análise de dados

A Análise de Conteúdo foi estruturada a partir da teoria da comunicação e trata-se de uma metodologia para observar, organizar e interpretar dados, sendo a mensagem seu ponto de partida, verbalizadas ou de outras naturezas.

Segundo Gomes (Minayo, 2009) a metodologia Análise de Conteúdo remonta ao início do século XX, período de influência da teoria behaviorista, que vinha na descrição absoluta do comportamento humano o rigor científico. Assim, o foco inicial da Análise de Conteúdo foi quantitativo, vide a formulação conceitual de Berelson. Entre debates quanto ao seu uso em pesquisas quantitativas e/ou qualitativas, a metodologia foi se modificando e ganhando contornos flexíveis de aplicabilidade, perceptível na obra inaugural de Laurence Bardin (1979).

Para Bardin (2011, p. 37):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A partir da concepção híbrida apontada por Bardin em sua obra na década de setenta, permitindo maleabilidade ao pesquisador na condução da análise dos dados, a Análise do Conteúdo também ganha espaço nas pesquisas qualitativas. Por ser um conjunto de técnicas, a autora apresenta opções técnicas e procedimentais para analisar dados produzidos na pesquisa,

cuja escolha, adoção e caminho metodológico competirá ao pesquisador e do que almeja alcançar com sua pesquisa.

Para fins de análise da minha pesquisa, adotei a Análise por categoria temática como base metodológica para tratar o material produzido no questionário, tendo a unidade de registro temática como auxiliadora para averiguar/extrair conteúdos implícitos nas respostas dos pesquisados. Para Bardin (2011, p. 135) “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc”. A definição da unidade de análise, baseou-se no perfil semântico entre as respostas analisadas.

Laurence Bardin (2011, p.125) propõe a organização das fases da análise de conteúdo em “três polos cronológicos”, a seguir: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para a autora na fase da **pré-análise** acontece a organização do material a ser analisado, mediado por intuições mas com foco operacional onde as ideias preliminares sejam organizadas para posterior análise. Compete a esse estágio cinco momentos distintos na organização do material a ser analisado, já preenchidos com os passos da minha pesquisa, em particular:

- *A leitura flutuante*: li o questionário semi-aberto de forma superficial, me familiarizando com as respostas objetivas e subjetivas; identifiquei possíveis formas de categorizar o material, rascunhando-os; percebi quais pressupostos teóricos da Abordagem Triangular poderiam balizar a análise.

- *A escolha dos documentos*: os 12 questionários foram utilizados na análise das mensagens objetivas e discursivas presentes em seu teor.

- *A formulação das hipóteses e dos objetivos*: no caso da minha pesquisa a hipótese e os objetivos foram definidos em fase anterior à entrada em campo, portanto, antes da elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados.

- *A referência dos índices e a elaboração de indicadores*: conforme a questão da pesquisa, os indicadores de análise serão os usos e interpretações docentes da Abordagem Triangular, entre potencialidades e limitações percebidas no ambiente escolar.

- *A preparação do material*: tabulei as questões objetivas conforme frequência de marcação em cada pergunta; juntei em um mesmo documento as respostas discursivas de todos respondentes de acordo com as indagações proferidas; elaborei gráficos com as questões objetivas que não apresentaram unanimidade entre as respostas; criei duas categorias para prosseguir a análise: “**Perfil, Interpretações e Reflexões Docentes: potencialidades e**

limitações” e “**Metodologias e Experiências Docentes: potencialidades e limitações**”. Após leitura atenta e interpretativa, reordenei as questões objetivas e discursivas nessas categorias, mediante orientação temática e semântica.

Segundo Bardin (2011) a análise em categorias acontece por desconstrução do material em categorias criadas por rearranjo analógico dos dados, podendo ser através da análise temática. Conforme encaminhamento analítico descrito acima, a partir da escolha das duas categorias de análise, o próximo passo foi realocar perguntas e respostas do questionário na categoria que mais se adequasse ao seu perfil. A unidade de registro por tema e o perfil semântico da unidade de registro permearam essa orientação. As questões que se aproximassem do viés interpretativo da teoria foram reunidas na **categoria 01: “Perfil, Interpretações e Reflexões Docentes: potencialidades e limitações**”. Já as que demonstravam informações da prática escolar foram agrupadas na **categoria 02: “Metodologias e Experiências Docentes: potencialidades e limitações**”.

Franco (2007) diz que o processo de definir categorias é a questão chave na Análise do Conteúdo. Para a autora, apesar de constituir um momento exaustivo no *corpus* da pesquisa, não precisa seguir um protocolo rígido de categorização e impedir reformulações, adendos, supressões, retornos ao referencial teórico e aos materiais analisados. Salienta não existir fórmulas mágicas na condução da análise dos dados, conferindo ao pesquisador destreza para esmiuçar as informações coletadas, sem destacar o lado intuitivo e sensível nesse processo.

O segundo polo cronológico da Análise do Conteúdo, conforme Bardin (2011), abrangeu a **exploração do material** e significou o momento de decompor os dados conforme encaminhamento decidido nas fases anteriores.

O último polo cronológico destinou-se ao **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**. Nas palavras de Bardin (2011, p. 131), “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A análise desenvolvida na pesquisa buscou não se distanciar dos objetivos enunciados no escopo da dissertação, como lembra Franco (2007, p. 27) “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. Portanto, seus parâmetros serviram de base para a articulação dos dados presentes no instrumento de coleta com o referencial teórico: descrever metodologias, interpretações, reflexões e experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores de arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ no contexto da aplicação da

Abordagem Triangular, com intuito de compreender potencialidades e limitações de seu uso para as linguagens artísticas.

É importante mencionar que durante o processo da análise onde os dados foram lidos e relidos para internalização de seus significados, houve a busca pela identificação das potencialidades e limitações de uso da Abordagem Triangular nas escolas, mesmo quando as perguntas não eram diretamente voltadas a este fim. Comparadas ao referencial teórico e minhas próprias considerações, os recortes das falas da amostra seguiram tal encaminhamento.

Segundo Franco (2007) fazer inferências é a razão de ser da análise de conteúdo. Significa ir além da mera descrição dos dados coletados para neles buscar outras informações que irão fazer da pesquisa uma contribuição nova à teoria estudada, comparando-os com a literatura estudada - um embate entre ideias.

Uma das prerrogativas da pesquisa qualitativa é a triangulação dos dados para uma maior fidedignidade dos resultados produzidos. É uma maneira de confrontar no devir da pesquisa os vários pontos de vistas que possam existir. No caso da dissertação em questão a triangulação baseou-se no referencial teórico sobre a Abordagem Triangular, nas opiniões dos docentes de arte pesquisados por meio do questionário aplicado e na minha experiência profissional enquanto professora-pesquisadora, que não é isenta de significados.

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 05)

Após escolha das duas categorias de análise e reordenação das questões e respostas presentes no questionário, optei realizar o processo de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação em uma escrita mais fluida, como um diálogo direto com o leitor pretendido – o professor. A setorização dos resultados em outras subcategorias poderiam deixar a análise exaustiva e compactada demais, desviando-se do foco qualitativo da pesquisa, que é uma narrativa integrada do contexto social pesquisado. Além do mais, segundo Gil (2008), o uso de *softwares* na análise de dados apenas auxiliam no tratamento dos dados, ou sejam, por si só não realizam análise qualitativa. O pesquisador é essencial na percepção e interpretação dos dados obtidos em campo junto ao seu referencial teórico.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

5.1 Análise do questionário aplicado aos professores de Arte em Teresópolis-RJ

Os 12 (doze) questionários analisados foram denominados numericamente à medida que os convites eram feitos aos professores. Como houve 18 (dezoito) convites e 12 (doze) entregas efetivas do instrumento de dados respondido, ficaram fora dessa pesquisa os respondentes 03, 06, 12, 14, 16 e 18.

Permaneceram para a fase da análise de dados os questionários dos respondentes **01, 02, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 13, 15 e 17**. A denominação por respondentes numerados foi adotada para preservar o sigilo nominal dos professores participantes, como estipulado no TCLE e termo de confidencialidade.

5.1.1 Categoria 1: Perfil, Interpretações e Reflexões Docentes: potencialidades e limitações

A categoria de análise chamada “**Perfil, Interpretações e Reflexões: potencialidades e limitações**” abarca o desdobramento das questões que continham em seu enunciado teor reflexivo, empírico diante do que achavam ser importante ou não sobre os componentes da Abordagem Triangular.

A primeira parte da análise destinou-se à construção do perfil docente pesquisado, abrangendo as informações da primeira seção do questionário, destinada às questões pessoais e profissionais. Tais dados eram necessários para compreender as formações acadêmicas presentes no elenco de professores de Arte na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, visto que o acesso por concurso público se dá por prova ainda com formato polivalente, além de possibilitar análises e inferências cronológicas de idades e tempo de magistério.

Apesar da amostra não abarcar a totalidade dos professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, a quantidade representa mais da metade desses profissionais efetivos na atualidade. Este número tornou-se relativo ao analisar as unidades escolares onde os docentes lecionavam em 2019, a fim de conhecer a extensão percentual que a pesquisa alcançou na rede de ensino, pois como há carência de professores de Arte no município, possibilita que o corpo docente efetivo realize hora-extra em escolas distintas de sua lotação com matrícula.

Quadro 4 – Escolas Municipais de Teresópolis com segundo segmento em 2019

N.º	<i>Unidades Escolares (Zona Urbana)</i>	<i>Endereço (Bairro/Distrito)</i>
01	CE Beatriz Silva	Barra do Imbuí
02	CE Helena Paula Tavares	Araras
03	CE Nossa Senhora de Fátima	Bairro de Fátima
04	CE Roger Malhardes	Bairro São Pedro
05	CE Rose Dalmaso	Bairro São Pedro
06	EM Antônio Santiago	Agriões
07	EM Ginda Bloch	Alto
08	EM Manoel da Silveira Medeiros Sobrinho	Vale Paraíso
09	EM Paulo Freire	Vale Paraíso
10	EM Sakurá	Ermitage
	<i>Unidades Escolares (Zona Rural)</i>	
11	EM Francisco Maria Dália (EEM)	Bonsucesso - 3º distrito
12	EM Alcino Francisco da Silva	Volta do Pião - 2º distrito
13	EM Profª Mariana Leite Guimarães	Bonsucesso - 3º distrito
14	EM Profª Neidy Angélica de Souza Coutinho	Vargem Grande
15	EM Nadir Veiga Castanheira	Três Córregos

Fonte: Listagem obtida na Secretaria Municipal de Teresópolis em 2019 e adaptada pela autora

A Rede Pública Municipal de Teresópolis no ano de 2019 disponibilizava segundo segmento¹² em 15 unidades escolares, sendo 10 na zona urbana e 05 na zona rural do município. Pelas razões explicitadas no parágrafo anterior, a amostra docente representou alcance de 80% das escolas presentes no sistema de ensino de sexto ao nono anos da Educação Básica, ficando fora do computo três unidades¹³: CE Rose Dalmaso, EM Manoel da Silveira Medeiros Sobrinho, EM Alcino Francisco da Silva.

Quadro 5 – Perfil acadêmico dos professores da amostra

Respondente	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
01	Licenciatura em Música	Educação Musical	-	-
02	Licenciatura em Artes Visuais	Educação/Pedagogia Waldorf	-	-
04	Educação Artística - História da Arte	-	-	-
05	Licenciatura e tecnólogo - Arte e produção cultural	Produção Cultural e Design	Hist. Arte	-
07	Licenciatura em Educação Artística- Artes Plásticas	História da Arte Sacra- Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro	-	-
08	Educação Artística - Artes Plásticas	Gestão educacional e inspeção escolar	-	-

¹² E.M. Nadir Veiga ofereceu somente 6º ano; E.M. Francisco Maria Dália apenas 6º e 7º anos e E.M. Antônio Santiago só 9º ano.

¹³ Houve o convite aos professores de Arte dessas unidades para participarem da pesquisa não sendo contabilizada a participação destes após o prazo final de entrega do questionário enviado.

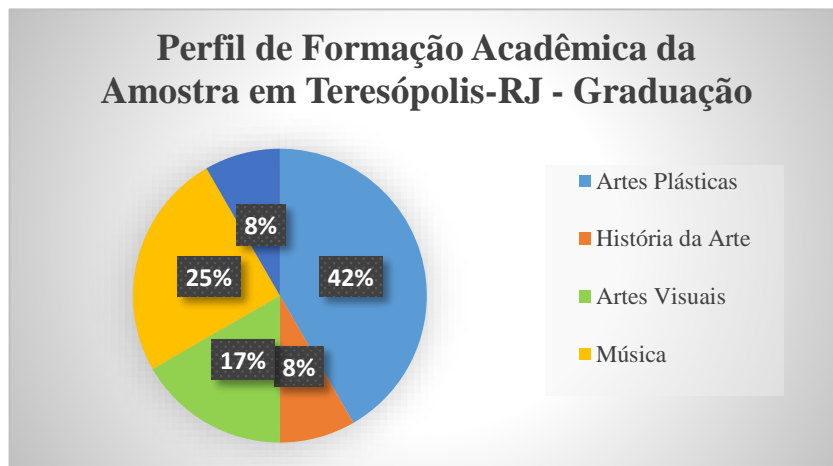
09	Educação Artística e Pedagogia	Arteterapia em Educação e Saúde	-	-
10	Licenciatura em Educação Artística- Habilitação Artes Plásticas	Artes Plásticas	-	-
11	Lic. Plena em Ed. Artística Habilidade em Música	Arte e Educação	Educação	-
13	Licenciatura Em Educação Artística	Administração, Supervisão e Orientação Educacional; Ensino de Artes: Técnicas e Procedimentos	-	-
15	Licenciatura em Artes Visuais	Psicopedagogia	-	-
17	Música	Educação musical	-	-

Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

A primeira potencialidade a destacar se dá pela formação docente adequada, ou seja, composta apenas por professores de Arte com licenciatura em uma das quatro linguagens artísticas representa um diferencial positivo diante da realidade nacional mostrada no censo do IDEB 2019, ainda mais por serem profissionais efetivados por concurso público, o que permite estabilidade para trabalhar, criando laços de cumplicidade com alunos além de conhecimento da realidade escolar.

A análise dos 12 (doze) questionários demonstrou haver variedade na formação acadêmica entre os docentes, mas não se constatou nenhum docente graduado em Teatro e Dança. Dentre as quatro linguagens artísticas que estruturam o ensino de Arte no Brasil, conforme LDB/1996 e BNCC/2018, a grande concentração de docentes da amostra pertence às formações acadêmicas vinculadas às Artes Visuais (Artes Plásticas, História da Arte e Artes Visuais).

Gráfico 5 – Perfil das formações acadêmicas da amostra em porcentagem

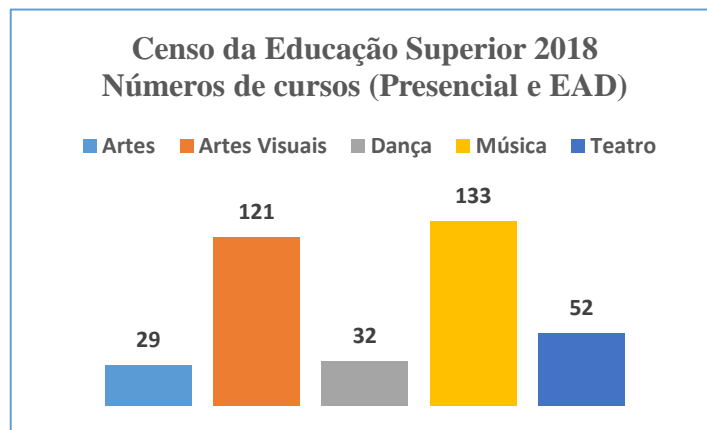


Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

Esses dados corroboram a tese de Iavelberg (2015) onde apresenta números de licenciados em Arte pelo Brasil, mostrando as distorções de atuação docente entre as quatro linguagens artísticas nas escolas brasileiras. Os professores formados em Artes Visuais representam majoritariamente as licenciaturas presente na disciplina Arte, seguidas de Música, Teatro e Dança, respectivamente. Esses números, por sua vez, ecoam na prática do magistério em sala de aula.

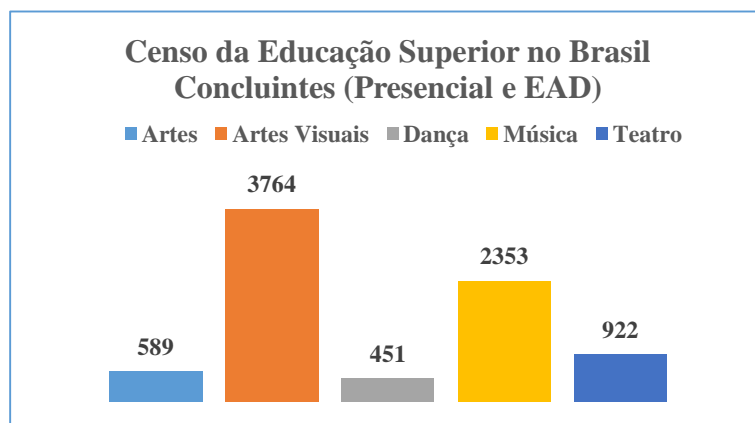
Assim, não é um dado estranho encontrar a área de Artes Visuais em maior evidência na amostra docente em Teresópolis-RJ (Artes Plásticas, História da Arte e Artes Visuais: 67%). Isso reflete em parte a política nacional para o ensino em Arte no Ensino Superior, ainda aquém para formar profissionais em todas as linguagens que a Lei 13.278/2016 determina, sobretudo em Teatro e Dança, como mostram os dados do Censo da Educação Superior de 2018, sobre número de cursos de graduações oferecidas e concluintes, apresentados nos gráficos abaixo.

Gráfico 6 – Linguagens Artísticas e cursos no Ensino Superior - 2018



Fonte: A autora com base nos dados do INEP, 2020

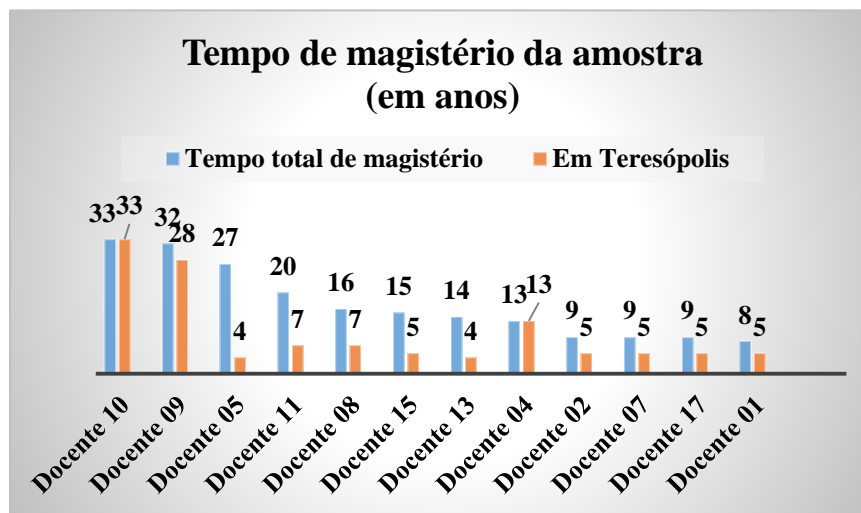
Gráfico 7 – Linguagens Artísticas e professores formados - 2018



Fonte: A autora com base nos dados do INEP, 2020

As informações sobre o tempo de magistério que os professores possuíam na época da coleta de dados (2019) demonstram haver na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ docentes em cronologias de trabalho por faixas etárias que dão à pesquisa maior segurança nos dados obtidos, visto que o docente com menor tempo no magistério possui 8 anos de experiências, e a maioria, 8 professores, tem mais de 10 anos de trabalho docente. No tocante ao magistério na Rede Pública do Município de Teresópolis, esta experiência temporal docente compreende a faixa de 5 anos aos 33 anos, ou seja, temos representantes no início ao final da carreira, dando à pesquisa um olhar amplo de observações da prática em sala de aula.

Gráfico 8 – Tempo de magistério dos professores pesquisados



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

Ao subtrair 28 anos (tempo da publicação da Abordagem Triangular em 2019) da idade de cada pesquisado, percebe-se na tabela 2 que a **maioria dos professores eram crianças** e, portanto, alunos do antigo 1º grau: 09 docentes. Nesse intervalo de 28 anos, como vimos, houve a promulgação da LDB/1996, que assegurou a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas.

Logo, esses professores foram alunos das tendências pedagógicas propostas pelas LDB/1971 e LDB/1996, podendo ter de sua formação discente lembranças de atividades que não consideravam leitura, contextualização e fazer, interligados no processo de aprendizagem em Arte. Uma fala da amostra externou essa recordação, ao falar da contribuição que a Abordagem Triangular trouxera à disciplina após 29 anos de chão escolar:

Ela contribui porque utilizando-a não se produz uma atividade apenas por fazer. Aquelas experiências em aulas de arte, do tipo, desenho livre sempre, ou enfeitar o desenho mimeografado, **que eram as aulas de artes no tempo que eu estava no ensino fundamental**, e não trazem aprendizado ao aluno deixam de existir. (Respondente 13)

Tabela 2 – Idade dos pesquisados versus publicação da Abordagem Triangular em 1991

<i>Idade do pesquisado em 2019</i>	<i>Tempo de publicação da Abordagem Triangular em 2019</i>	<i>Idade do pesquisado em 1991, ano da publicação do livro "A Imagem no Ensino da Arte"</i>
34	28	6
36	28	8
38	28	10
49	28	21
33	28	5
36	28	8
48	28	20
56	28	28
38	28	10
39	28	11
40	28	12
34	28	6

Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

Os professores foram perguntados “Conhece a proposta pedagógica "Abordagem Triangular" da autora Ana Mae Barbosa”¹⁴? Entre três opções de respostas - Sim, Não, Não sei dizer - a amostra demonstrou unanimidade acerca do **conhecimento da Abordagem Triangular**. Dado que demonstra **continuidade** na divulgação dos pressupostos da teoria, considerando a faixa etária dos participantes da pesquisa: de 33 a 56 anos de idade.

Associada a essa informação está o local ou modo onde o professor conheceu a Abordagem Triangular. A amostra revelou de forma majoritária **ter conhecido a Abordagem Triangular na Universidade**, enquanto alunos da graduação. Foram 10 respostas apontando a faculdade como local de conhecimento, 02 menções para estudo de concursos públicos e 01 para pesquisa e descoberta pessoal do que fazia em sala de aula. Uma das 10 respostas referindo-se à Universidade foi concomitante com preparação para concurso público. Nota-se quanto o Ensino Superior é importante para o conhecimento da teoria e sua continuidade, independente dos 29 anos da publicação da primeira edição do livro.

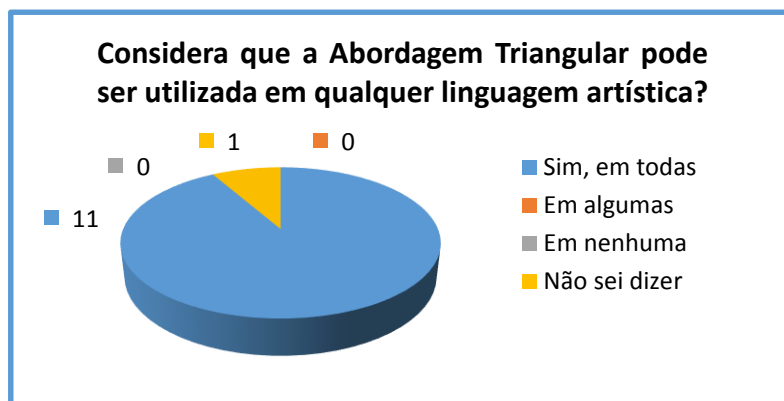
Essa **importância conferida à universidade** para o conhecimento de uma teoria tão presente na prática escolar remonta também serem os **locais de formação dos profissionais** que irão atuar nas escolas, o que torna o estreitamento entre professores regentes na Educação Básica e licenciandos essencial para minimizar impactos de início de carreira, como a transposição de conteúdos em atividades aplicáveis em sala de aula, valorizando programas

¹⁴ Questão objetiva nº 16 - Parte II

como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e os produtos educacionais elaborados em Mestrados Profissionais, como deste programa.

Por sua vez, essas formações em Arte, como demonstra a LDB/1996, são baseadas em quatro licenciaturas distintas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Seria a Abordagem Triangular “interpretada” de forma interdisciplinar entre as quatro linguagens? Perguntados se “*considera que a Abordagem Triangular pode ser utilizada em qualquer linguagem artística*”, 11 docentes responderam positivamente.

Gráfico 9: Pergunta objetiva 18 (Parte II) do questionário



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

Por correspondência, se 10 professores responderam terem conhecido a Abordagem Triangular na Graduação e 11 responderam ser possível sua utilização em qualquer linguagem artística, há uma **concordância empírica de que a teoria é referencial para as quatro linguagens¹⁵, portanto, interdisciplinar**. Reafirmando essa percepção, dois professores formados em música disseram que conheceram a Abordagem Triangular na faculdade, confirmando que os pressupostos teórico-práticos ler, contextualizar, fazer estavam presentes no currículo de licenciaturas em música, constatando a interdisciplinaridade da teoria para a respectiva linguagem artística.

A divergência apontada na opção “não sei dizer” encontra justificativa nas considerações que este docente apontou ao comentar na discursiva a seguir questões sobre polivalência e necessidade do professor ressignificar a Abordagem Triangular à sua área de trabalho e contexto, mas não identifica barreiras à esta ressignificação. Essa observação reitera a importância da pesquisa em mãos em ouvir professores formados nas quatro linguagens

¹⁵ Não houve na amostra professores com formação em Dança e Teatro. A análise foi feita a partir das experiências e opiniões docentes em Artes Visuais e Música.

artísticas sobre suas considerações acerca da Abordagem Triangular no contexto escolar contemporâneo; infelizmente Teatro e Dança não houve representatividade docente.

Os professores foram questionados se “*a Abordagem Triangular favorece o ensino de uma única linguagem artística dentre as quatro instituídas para a Educação Básica (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança)?*”¹⁶. A intenção era descobrir se no âmbito da sala de aula há “facilidade” de uso da Abordagem Triangular por uma linguagem artística diante das outras, dada a estrutura física escolar. A análise dessa questão apresentou que no plano teórico os professores acreditam que a Abordagem Triangular não favorece uma única linguagem, sendo sua utilização adaptável à linguagem artística do professor e suas metodologias. Alguns docentes não se sentiram aptos a afirmar categoricamente sobre a prática das linguagens que não fossem de sua formação acadêmica, refutando a polivalência de seu trabalho – uma atitude consistente e atualizada sobre a legislação que rege a disciplina que leciona além de conscientização política contra um formato de ensino que precarizou a Educação Artística no passado e deixou resquícios à disciplina Arte em tempos atuais.

Não, ela pode ser aplicada em outras linguagens, embora elas sejam deixadas de lado na maioria das vezes (pelo menos no contexto onde trabalho) por **fatores diversos**. (Respondente 01)

Não posso afirmar, não tenho contato com a prática das linguagens de dança, música e teatro. **Teoricamente me parece possível utilizar** a Abordagem Triangular, mas **não sei se no dia a dia realmente cabe seu uso**. (Respondente 02)

Não. Porém **o foco profissional é individual e conforme a formação do profissional**. (Respondente 07)

Não sei dizer ao certo, pois acabo trabalhando mais com minha formação acadêmica e **não acredito na polivalência da disciplina**. Contudo, **minha percepção é que não há entaves, mas se faz necessário adaptações por linguagens**. (Respondente 08)

Não, **favorece todas as linguagens se aplicada de maneira adequada**. (Respondente 09)

Acredito que sim, apesar de não ter propriedade pra falar de todas essas habilidades. (Respondente 10)

Sem sombras de dúvida lógico que não. **Pode e deve ser utilizada em todas linguagens artísticas**. (Respondente 17)

Vale ressaltar no momento que a interdisciplinaridade é uma prática diferente do conceito atribuído à polivalência, e fundamental para compreender o termo Artes Integradas na BNCC. A polivalência fazia/faz do professor de Arte um malabarista entre as áreas que a LDB/1971 estipulava para a Educação Artística. Atualmente, sob regimento da LDB/1996 e da

¹⁶ Questão Discursiva 3 – Parte IV

BNCC as quatro linguagens artísticas são consideradas em suas particularidades, sendo o professor formado em apenas uma nos cursos superiores: Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança. A interdisciplinaridade seria o “ponto de encontro” explicado na unidade temática “Artes Integradas” na BNCC, sendo fundamental o professor compreender tais diferenças para não retroceder até 1971.

Considerando o tempo de publicação do livro “A Imagem no ensino da Arte”, em 1991, perguntei se “*após 28 anos da publicação da Abordagem Triangular você a considera atual para as demandas das aulas de artes?*”¹⁷. O questionário foi aplicado em 2019; em 2020 essa contagem já está em 29 anos. Entre quatro opções objetivas de resposta: Sim, Não, Talvez e Não sei dizer, foi unânime a consideração dos docentes pela **atualidade da Abordagem Triangular** diante das demandas que o ensino de Arte requer atualmente na sala de aula.

Relembrando uma das citações que compõem o referencial teórico, Barbosa (2016) disse em entrevista que “A AT foi importante para dar certa respeitabilidade à área o, que eu não imaginava. Eu não imaginava que a AT pudesse conquistar respeitabilidade para a área e para o professor de Arte”. (BATISTTI et al, 2016, p. 345). Partindo dessa reflexão de Ana Mae Barbosa, da qual compactuo, a amostra foi indagada: “*Considerando a história da disciplina Artes no país, considera que a Abordagem Triangular trouxe benefícios à matéria?*”¹⁸. Todos professores manifestaram argumentos afirmativos, destacando a presença da História da Arte e distintos códigos culturais, a inserção e abordagem do conteúdo teórico à prática artística, a importância da contextualização sociocultural da obra analisada para a percepção crítica discente, além de desvincular a disciplina como espaço de experimentação de técnicas, apenas.

Com certeza trouxe avanços, já que **antes dela todo o conteúdo era voltado tão somente para técnicas de desenho**. (Respondente 01)

Considero que a abordagem proposta por Ana Mae Barbosa ampliou a abordagem da História da Arte, **integrando o estudo teórico com o prático**. (Respondente 02)

Sim, como já explanei, a correlação, o **uso de um leque de possibilidades com diferentes códigos culturais** traz dinamismo e fluidez às aulas. (Respondente 05)

Com certeza, ela **estrutura** de maneira **didática** a aprendizagem-ensino em sala de aula. (Respondente 08)

Acredito que trouxe muitos benefícios, pois a **construção do ensino-aprendizagem** faz muito mais sentido **para o aluno que compreende o contexto das criações**, o temperamento do artista, **analisa criticamente, construindo seu próprio juízo de gosto e se expressa a partir da sua própria produção**. (Respondente 15)

¹⁷ Questão Objetiva 19 – Parte II

¹⁸ Questão Discursiva 2 – Parte IV

Em paralelo foi perguntado também “*como a disciplina Artes é compreendida pelos alunos e pela comunidade escolar (diretor, professores, etc.)?*”¹⁹. As respostas divergiram: cinco manifestaram opiniões com viés pejorativo e/ou reducionista, três docentes expressaram considerações positivas e quatro relativizaram valorização e descrédito.

Nota-se que a disciplina Arte ainda é vista em tempos atuais pela comunidade escolar sob definições das antigas Lei de Diretrizes e Bases: 1961, quando a disciplina era denominada “mera atividade” e 1971 de “Educação Artística”, quando o professor de arte tinha formação e atuação polivalentes. A **recorrência de estereótipos** permeia esse imaginário escolar com concepções de um ensino recreativo, passatempo, decorativo de murais, destinado ao ensino de desenho. Uma resposta remete, inclusive, aos anos de ensino com professores polivalentes e/ou por profissionais sem a devida formação acadêmica específica para atuar na disciplina – cenário que o censo da Educação Básica demonstrou persistir.

Infelizmente, é vista muitas vezes como uma **aula de recreação de menor importância**. (Respondente 01)

Complicado. **Muitos ainda chamam de Educação artística** e compreendem as aulas de Arte como o **ensino de técnicas** e, não como um dos principais propulsores da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional. (Respondente 05)

A disciplina de Artes ainda é **muito discriminada**, talvez pelo contexto histórico de **anos sendo lecionada por professores que não tiveram uma formação específica** [...] (Respondente 09)

Na minha visão e vivência como uma **matéria secundária**, com a **importância formativa diminuída em todos os quesitos** pela comunidade escolar no geral. (Respondente 17)

Ainda está **dividida** entre os que consideram uma **disciplina importante para o desenvolvimento do aluno**, e os que acreditam ser uma **forma de ornar a escola e servir de apoio para demais disciplinas**. (Respondente 04)

No geral entendem a importância da aprendizagem da disciplina. Mas as maiores **dificuldades** são demonstrar aos pares e as secretarias de educação a **necessidade de valorizar e horizontalizar todas as disciplinas** sem coloca-las em graus de hierarquia. (Respondente 08)

Outras considerações externam uma mudança gradativa que veio/vem acontecendo após a promulgação da LDB/96 e a legitimação da disciplina como autônoma e obrigatória no currículo escolar, além da atuação docente nas salas de aulas.

Entendem como uma **forma de expressão** e como uma **maneira de desenvolver as habilidades dos alunos**. (Respondente 10)

Acredito que seja entendida como uma **disciplina ligada a criatividade, produção artística e ludicidade**. (Respondente 11)

Ela é vista como as **demais disciplinas, com respeito e seriedade** (Respondente 15)

¹⁹ Questão Discursiva 7 – Parte III

Duas respostas refletem concepções que permeiam o entendimento discente da disciplina Arte no âmbito escolar: percebe-se quanto mais cedo for o contato dos alunos com as linguagens artísticas melhor será sua receptividade e compreensão da manifestação artística como produção sociocultural a qual tem direito de conhecer e usufruir.

Pelos alunos eu trabalho a tempo **acredito que bem**, pois sempre explico e converso sobre. Pela maioria dos adultos, como sabemos, como **“disciplina menor”**. (Respondente 07)

Felizmente, vejo, da parte dos colegas de outras disciplinas e também da equipe gestora **um olhar para a disciplina de Arte como importante para os alunos** e como uma **disciplina capaz de ensinar conteúdos fundamentais para criação de bons hábitos e atitudes nos mesmos**. Além de **possibilitar ao aluno o conhecimento de cultura, e de torná-lo reflexivo, observador e atuante nas mais diversas situações**. Aos alunos, sinto uma certa **resistência para entender que a aula de Arte não é apenas um momento de distração e descanso**, principalmente nos anos iniciais, quando o aluno não teve aulas de artes antes ou não teve contato com alguma outra linguagem, mesmo sem ser no ambiente escolar. (Respondente 13)

A análise comparativa entre as dissertativas *“Considerando a história da disciplina Artes no país, considera que a Abordagem Triangular trouxe benefícios à matéria?”* e *“como a disciplina Artes é compreendida pelos alunos e pela comunidade escolar (diretor, professores, etc.)?”* revelou dois cenários visuais. As respostas da primeira questão demonstraram que os benefícios conferidos à disciplina Arte pela prática da Abordagem Triangular, dado o histórico da Arte-Educação no país, apresentam potenciais pedagógicos para o aluno, como um ensino mais contextualizado e integração da teoria ao fazer. A percepção dessa análise foi o professor analisando uma sala de aula de seu interior, ou seja, da porta para dentro, onde convivem docente, alunos, metodologias.

Trazendo esse raciocínio para a reflexão sobre as formas de fazer relativas ao seu ensino, saber ver uma obra de arte pressupõe o domínio do conhecimento artístico necessário à compreensão dos seus sentidos ou daquilo que pretende exprimir. Daí a importância da escola, pois, se a escola não possibilita o acesso a esses saberes, o conhecimento continua nas mãos de uns poucos privilegiados. **Contudo, não há como ignorar que, embora principal, o saber artístico e sua socialização continua em um patamar secundário no espaço onde deveria ser privilegiado: a escola.** (SCHLICHTA, 2012, p. 297, grifo nosso)

Por sua vez, a análise sobre a compreensão da disciplina pela comunidade escolar remete a imagem do professor analisando sua disciplina fora da sala de aula. As considerações docentes explanadas desse exterior demonstram reflexos de concepções pedagógicas atribuídas à disciplina Arte por leis que instituíram o perfil da disciplina, como as LDB de 1961 e 1971, por mais que edição em vigor seja a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além da BNCC. As interpretações da disciplina como mera atividade recreativa continuam existindo nos

espaços formais de educação - as escolas - apesar das mudanças proporcionadas no interior das salas de aulas, como as decorrentes dos 29 anos de exercício da Abordagem Triangular.

5.1.2 Categoria 2: Metodologias e Experiências Docentes: potencialidades e limitações

A segunda categoria de análise reuniu as questões referentes às observações docentes provindas do laboro em sala de aula. São informações que pretenderam dar à pesquisa um panorama atual do uso da Abordagem Triangular no ambiente escolar, considerando a dinamicidade que este cenário possui.

Importante ressaltar que as respostas foram oriundas de professores acerca do que cada um observa e reflete sobre a prática escolar da disciplina Arte. Por questão de tempo útil para a realização da pesquisa e pela metodologia de trabalho ser diferente e mais complexa com alunos, por serem menores de idade, não foi possível abarcar a opinião discente nessa dissertação, pois o projeto de pesquisa aprovado pela Plataforma Brasil em Abril de 2019 previa consultar somente professores. Mas fica registrado quão valioso seria oportunizar esse olhar em outro momento de minha formação acadêmica.

Vértice Leitura: ao analisar as respostas docentes sobre três questões objetivas²⁰ que tratam do componente “ler” da Abordagem Triangular foi **nítida e unânime a importância dada à leitura de imagens de obras de artes ou da cultura visual no ambiente escolar**. Foi consenso entre a amostra da pesquisa que é importante trabalhar com leitura de imagens nas salas de aula, que o ensino para **“ler imagens” é uma forma de alfabetização visual** e que através desse aprendizado **o aluno é capaz de compreender a linguagem visual cultural no mundo**. É a ratificação do uso da imagem no ambiente escolar nas linguagens Artes Visuais e Música.

Os dados acima demonstram um cenário diferente de quando Ana Mae Barbosa começou a experimentar a leitura de imagens para o ensino de Arte Visuais nas décadas de oitenta e noventa, sistematizando o que seria a Abordagem Triangular. O fato de 100% da amostra responder afirmativamente ao uso de imagens em sala de aula na atualidade e considerar importante a leitura desses códigos de informação demonstra não haver mais o tabu

²⁰ Questões Objetivas: Você considera importante trabalhar com leitura de obras de arte e/ou imagens de outros códigos culturais nas aulas de Artes? (Nº1 - Parte II); Considera que ensinar a ler imagens é uma forma de “alfabetização visual”? (Nº2 - Parte II); A leitura de imagens ajuda o aluno a compreender a linguagem visual cultural no mundo? (Nº3 - Parte II).

que outrora existia quanto à presença de imagens de obras de artes na sala de aula e estas serem passíveis de compreensão pelos alunos.

A ideia da autoexpressão e do preconceito contra a imagem no ensino de arte para crianças é dominante nesses cursos²¹. A primeira tentativa de analisar imagens em cursos de arte/educadores teve lugar durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (1980) através de workshop utilizando a imagem de TV, mas a maioria dos participantes considerou aquilo uma heresia. (BARBOSA, 2014, p. 15)

Além disso, conferir à leitura de imagens como forma de alfabetização visual encontra ressonância na obra de Freire (1989) ao considerar que não somente palavras são capazes de dar significados ao ato de educar. Somar a leitura de imagens como caminho para alfabetizar visualmente o aluno ganhou maior significância ao associar esta percepção ao mundo das visualidades que permeiam a sociedade e as culturas nela presentes. Essa educação do olhar (PILLAR, 2012) se expande para uma educação corpórea, estimuladora dos sentidos humanos.

Na parte discursiva, todos professores foram instruídos a responder *“como desenvolve a leitura de obras de arte ou outras fontes artísticas na sala de aula? Quais recursos utiliza”*?²² Observei diversificação nos meios didáticos utilizados em propor leituras de imagens aos alunos, ressaltando falas de alguns docentes quanto a essa dinamicidade: “Não existe uma prática tão regular” (respondente 02), “várias formas” (respondente 10), além de duas outras observações potenciais quanto à interpretação empírica discente diante da imagem analisada e o trabalho docente em selecionar e propor imagens conforme ano de escolaridade, alunado, conteúdo e objetivos, confirmando Iavelberg (2012, p. 285) “Uma situação didática requer a criação de estratégias afeitas ao perfil do grupo de alunos e aos conteúdos em jogo no estudo de cada conjunto de imagens de um contexto de leitura”.

Ao observarmos, gosto que eles digam o que a obra representa, mesmo sem terem conhecimento sobre ela, um trabalho intuitivo. Depois que já estudamos um movimento artístico, por exemplo, as leituras começam a ter a preocupação com os elementos que a obra apresenta, com os traços que a caracterizam como pertencente de determinado movimento. (Respondente 13)

O desenvolvimento de leituras de obras de artes ou outras fontes **depende muito do conteúdo a ser desenvolvido com os alunos.** A partir deste, **escolho a melhor estratégia e recursos a serem utilizados.** (Respondente 15)

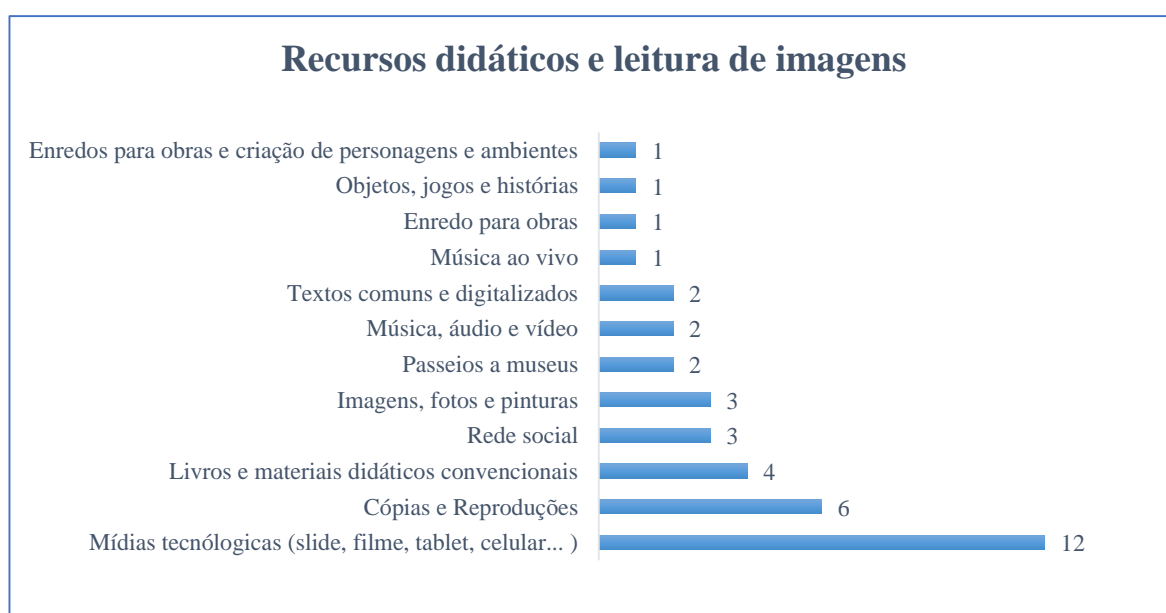
O contato empírico discente com a imagem observada encontra ressonância na gênese da Abordagem Triangular no MAC-USP e propõe “promover um encontro do leitor com os

²¹ Cursos de especialização para professores de arte oferecidos a partir de 1983 por universidades estaduais e federais para minimizar os reflexos da formação precária nas graduações.

²² Questão discursiva 4 – Parte III

sentidos da imagem, por outras palavras, de promover que o universo simbólico do leitor dialogue com o da obra” (IAVELBERG, 2012, p. 285). Deste contato particular e da mediação promovida pelo professor ao apresentar contextos sobre a imagem estudada, abrangendo conteúdo, propostas de experimentações artísticas, questionamentos, possibilita que o aluno reflita sobre o que viu, interpretando além da subjetividade inicial, construindo assim, outros significados para o objeto visual que lhe foi apresentado, seja familiar ou novidade ao seu repertório imagético.

Gráfico 10: Recursos didáticos usados na leitura de imagens em sala de aula



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

A análise dos recursos didáticos revelou que uma das formas habituais de promover **leitura de imagens é por meio de reproduções** (xerox) – 6 citações –, sejam coloridas ou preto e branco; a isso atribui-se a presença de máquinas de cópias em muitos ambientes escolares pesquisados. A plastificação das cópias também foi citada uma vez como meio para facilitar o manuseio discente.

O livro também foi apontado como suporte de observação (03 menções), assim como material didático convencional (uma vez) - **não necessariamente o livro didático**, não citado literalmente. Entre outras fontes de observação para leitura de imagens estão fotografias, pinturas, alguns objetos, mostrando a inclusão de plataformas visuais bidimensionais e tridimensionais na leitura de imagens, que ajudam o aluno a compreender esculturas, arquiteturas além do design em objetos de uso cotidiano.

Os **instrumentos tecnológicos aparecem em muitos relatos docentes** (12 referências), fazendo parte dos novos meios pedagógicos para o estudo das imagens: slides, tablet, celular, vídeos, filmes, Datashow, arquivos de imagem e textos ilustrados escaneados. Tais recursos tecnológicos e digitais propiciaram às salas de aulas percepções e leituras de imagens em movimento. Outra mídia presente na mediação de leituras imagéticas na contemporaneidade é a rede social, citada três vezes, como compartilhamento de imagens por grupos provisórios de *WhatsApp*. O uso pedagógico de tais equipamentos aproxima o interesse tecnológico discente dos conteúdos escolares, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas à geração nativa digital.

Em menor incidência de respostas está a ida dos alunos a museus e centros culturais (duas considerações), uma em referência às unidades escolares da zona urbana próximas a estes espaços – Ginda Bloch e CENSF – outra lamentando justamente a falta deste espaço como ambiente de leitura visual: “Não tenho conseguido levar meus alunos para observar algumas obras ao vivo, o que é uma pena”²³. Tais ponderações comprovam que a logística de aulas passeio em escolas que dependem de transporte para tais eventos ainda interferem no estreitar relações entre escolas-espaços culturais. Um contraponto à época de sistematização e experimentação da Abordagem Triangular nas escolas, quando o MAC-USP fez o inverso, levando materiais didáticos aos ambientes de ensino e facilitando o acesso das escolas às exposições e seu acervo fixo.

Outros recursos mencionados uma vez pelos docentes ajudam a exemplificar a variedade de meios disponíveis que podem ambientar leituras de imagens nas salas de aulas: histórias, jogos, criação de enredos para as obras, personagens e ambientes. Além da própria **aproximação audiovisual**, tão explorada pela Arte Contemporânea, potencializada pelo estudo de músicas, seja ao vivo, áudio e vídeo.

Os indicadores mostram a **intenção** dos professores de Arte da amostra em utilizar fontes variadas para instrumentar leituras visuais e **atenção** às novas tecnologias de informação e comunicação como meios pedagógicos, diversificando a ação de leitura de imagens através dos recursos didáticos à disposição na escola ou de propriedade pessoal docente. A **ampliação no uso de recursos visuais** que permitem leituras de imagens não só dinamizam os planejamentos das aulas, tornando-as atrativas ao público discente juvenil, conectados com as novas tecnologias contemporâneas, como reforça a **quebra ao tabu da presença e leitura da imagem por crianças e adolescentes nas salas de aulas** – interpreto como consequência dos

²³ Fala do Respondente 13

29 anos de experimentação, apropriação e ressignificação docente da Abordagem Triangular nas escolas.

Se por um lado a logística de ir à museus e equivalentes espaços de forma assídua não traduzem as realidades de muitas escolas - o que é um fator limitante ao contato com imagens artísticas originais - não ir frequentemente ou não ter tais ambientes à disposição da escola não pode ser impeditivo de dar aos alunos chances de conhecer sobre Arte e seus meandros. Do contrário, reafirmando Porcher (1982, p. 22), “A escola não desempenha mais o seu papel de igualadora de oportunidades”. Se o meio social é desfavorável a este saber, não pode ser este o fator determinante para se ter contato com o conhecimento artístico.

Nesta conjuntura, as reproduções e outros recursos didáticos apontados na pesquisa (livros, vídeos, música ao vivo, entre outras), além da presença do professor de Arte, suprem com propriedade determinadas carências que há nos espaços em que situam-se as escolas, democratizando o acesso e aprendizagens sobre imagens de obras de artes e afins.

A leitura na sala de aula, na maioria das vezes, se dá por intermédio de reproduções, e é nesse contexto que a imagem é mostrada, que o aluno criará seu próprio discurso sobre as imagens. Por sua vez, ao levar os alunos a mostras, exposições, feiras ou ateliês, o professor propicia o contato com produções originais, para que os alunos possam diferenciar os conceitos de objeto artístico original e reprodução e ainda conhecer o contexto original de produção (ateliês e outros espaços de criação) e exibição das produções artísticas. (IAVELBERG, 2012, p. 284)

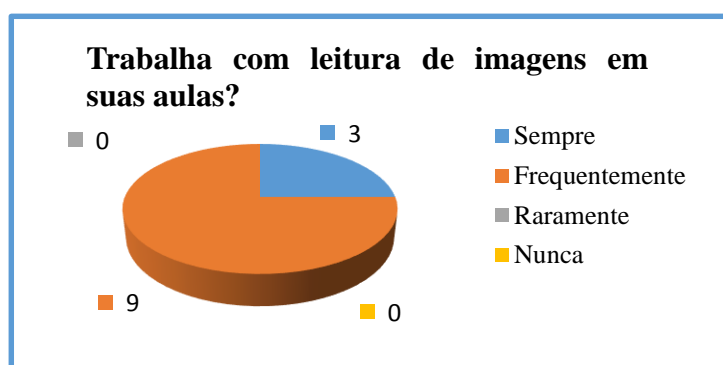
No caso do professor de Arte ser também artista – tocar música ao vivo foi fala de um docente de música - sua própria experiência e acervo podem mediar esse encontro físico/empírico com uma obra original, sejam artistas plásticos ou músicos. Outra potencialidade a ser investida em sala de aula é convidar artistas regionais para expor ou palestrar sobre suas criações artísticas em escolas, ajudando nessa formação de espectador crítico discente.

Em suma, a bandeira levantada pela Abordagem Triangular nas décadas de oitenta e noventa foi o direito das crianças estarem em contato com imagens de obras de artes e de outras naturezas e a partir destas aprenderem conceitos sobre a experiência artística. Até porque as imagens estão no mundo e são códigos sociais e, saber interagir com elas, interpretando-as, é um meio de inserção social. Aprender não no sentido bancário, onde depósitos de conteúdos são acumulados pelo aluno. Aprender na concepção de experiências, de mediações e vivências entre alunos e estes com o professor, tendo a sociedade como propositora.

Enfim, as atividades artísticas são importantes não só porque possibilitam a ampliação do tempo e do espaço de contato com a produção cultural, mas porque respondem também à necessidade de autoafirmação humana, exatamente porque permitem aos diferentes sujeitos experienciar a produção artística não mais como objeto de museu, exposta a uma curiosidade indiferente, mas como via de humanização, de direito e de fato. (SCHLICHTA, 2012, p. 307)

A adoção ou não dos três componentes da Abordagem Triangular foi indagada separadamente aos docentes envolvendo questões sobre importância e uso da leitura, contextualização e fazer artístico na sala de aula.

Gráfico 11 – Pergunta objetiva 14 (Parte II) sobre leitura de imagens



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

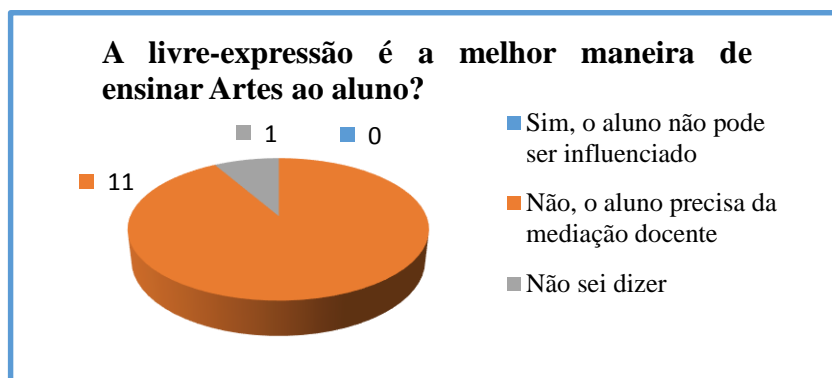
A questão “*Trabalha com leitura de imagens em suas aulas?*”, objetivou conhecer se tal ação era praticada pelos docentes de arte da Rede Pública Municipal em Teresópolis-RJ e qual a importância reportada a essa prática. Importante lembrar que outras perguntas sobre leitura de imagens foram feitas e abarcavam a concepção “*acha importante trabalhar com leitura de imagens?*”. Nessa em específico, a indagação remetia ao uso propriamente dito.

A comparação permite compreender a relação entre “achar importante trabalhar com imagens” e “utilizo leitura de imagens nas aulas”. A relação “acho importante mas não uso” seria um cruzamento de resposta possível. Mas a pesquisa revelou o oposto: toda amostra (12 docentes) **considerou importante trabalhar com leitura de obras de arte e/ou imagens de outros códigos culturais nas aulas de Artes**, 03 responderam trabalhar com leituras de imagens em suas aulas “**sempre**” e 09 disseram fazer o mesmo “**frequentemente**”. Como três professores da amostra são licenciados em música esta percepção evidencia que a leitura de imagens pode ser um ponto interdisciplinar entre Artes Visuais e Música em projetos que tenham a unidade temática Artes Integradas (BNCC, 2017) como propositora.

Vértice Fazer: na época do lançamento do livro “A Imagem no ensino da Arte”, em 1991, a filosofia pedagógica que mais caracterizava o ensino de Arte era a livre-expressão

discente. Nessa concepção, segundo Ferraz e Fusari (1999) o produto era o essencial, o processo de aprendizagem não. Não havia um pensar na proposição do trabalho prático, apenas a expressão individual e subjetiva discente. Partindo dessa conjuntura histórica, perguntei à amostra se “A livre-expressão é a melhor maneira de ensinar Artes ao aluno?”.

Gráfico 12 – Pergunta objetiva 11 (Parte II) sobre livre-expressão



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

A prática docente revelou que no âmbito escolar contemporâneo houve reconsideração sobre o ensino de Arte estar arraigado à livre expressão. Onze professores da amostra pesquisada **não consideraram a auto-expressão como melhor maneira de ensinar Arte ao aluno**. Isso significa que o foco pedagógico característico da década de oitenta no Brasil perdeu força no chão da escola em prol de um ensino em Arte voltado à mediação entre professor-aluno, onde a expressão artística discente continua sendo importante, mas, como vimos acima, relacionada a um processo dialógico com a obra/imagem analisada, abordando-a sob diferentes contextos. A dúvida foi apontada por um docente formado em música, podendo este termo – livre expressão – não ser conhecido nessa linguagem, em específico, cabendo uma ressalva.

Como na prática escolar as tendências pedagógicas se misturam (FERRAZ e FUSARI, 1999), outras duas tendências pedagógicas influenciaram o ensino de Arte ao longo do século XX – tradicional e tecnicista. Nessa perspectiva, a amostra respondeu às perguntas objetivas “A cópia de modelos pré-existentes é a melhor metodologia para o ensino de Artes nas escolas?”²⁴ e “O ensino de Artes se baseia apenas na utilização de técnicas artísticas?”²⁵. Ambas apresentavam três opções de respostas: Sim, Não, Não sei dizer. Nas duas perguntas a marcação “Não” foi unânime. Portanto, a análise **demonstrou que copiar modelos pré-existentes não é a melhor metodologia para o ensino de Arte nas escolas atualmente tampouco este se**

²⁴ Questão objetiva 12 – Parte II

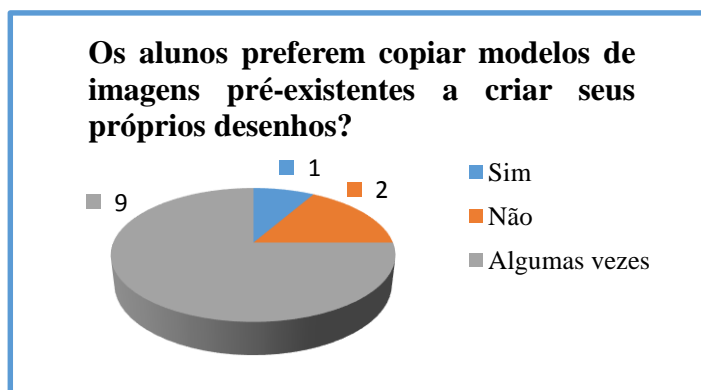
²⁵ Questão objetiva 13 – Parte II

baseia apenas no uso de técnicas, como preconizavam, respectivamente, a pedagogia tradicional e, sobretudo, a tecnicista.

Isso aponta outra realidade de ensino de Arte na sala de aula contemporânea, onde o professor de Arte não é mais o “mago das técnicas” (AZEVEDO, 2010, p.84) e os alunos seus aprendizes. Assim, outra concepção pedagógica permeia a sala de aula da disciplina Arte, ao menos na percepção e prática docentes, diferente de considerá-la – apenas – como momento do fazer. A técnica deixa de ser mais uma entre tantas, “desenho cego, desenho soprado, desenho raspado, pintura a dedo, recorte e colagem, dobradura da casinha ou da florzinha, confecção de carimbos, canto com gestos associados ao tema da música, etc.” (SCHLICHTA, 2012, p. 298), para ser parte da pesquisa de um contexto, o modo encontrado para a expressão de uma ideia, um estilo do artista, além do estudo dos recursos que havia em cada período histórico, representativos de avanços tecnológicos em cada sociedade.

Entretanto, a análise das questões objetivas destinadas ao componente triangular “Fazer Artístico” também apontou informações sobre o olhar do professor sobre comportamentos e preferências discentes no âmbito da prática na disciplina Arte: há na prática discente a escolha em reproduzir modelos observados.

Gráfico 13 – Pergunta objetiva 8 (Parte II) sobre preferências discentes



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

Segundo a amostra, 9 docentes responderam que **os alunos preferem algumas vezes copiar modelos prontos** ao invés de criar os seus próprios. Talvez, essa opção demonstre haver no imaginário discente o ensino de Arte baseado em cópias de outras imagens, evidenciando existir ao longo da formação básica desse aluno indícios de uma educação baseada em atividades das tendências tradicional e tecnicista.

Outra observação é justamente o que a Abordagem Triangular propôs ao ensino artístico – o pensar crítico durante todo o processo da construção da aprendizagem. Há um esforço

docente significativo para que isso aconteça, indo desde o planejamento das aulas, a escolha dos materiais didáticos disponíveis, entre outras questões pedagógicas, nem sempre suficientes para promover mudanças repentinas de comportamentos e pensamentos no senso comum e no coletivo discente.

Para os alunos, pensar criticamente o que viu e fez nem sempre foi a tônica do conhecimento em Arte-Educação, portanto, tem raízes históricas a opção/produção pelo automatismo proporcionado pela cópia de modelos pré-existentes. Ou seja, artistas deveriam ser observados e copiados. Portanto, considerar-se aquém para construir sua própria manifestação artística também se explica historicamente, por outra atribuição equivocada dada ao fazer artístico pelo senso comum - o fazer e o dom de quem faz. Segundo Schlichta (2012, p. 293), nesta concepção:

[...] a arte é vista como um fazer restrito aos talentosos, apenas aos seres dotados *naturalmente* de talento. Essa visão tem por trás a noção romântica de *artista*, do século XIX, e alimenta a ideia de que o artista é dotado, pela virtude do dom, de uma capacidade *natural* para criar. [...] no âmbito da escola, se traduz em um currículo centrado no desenvolvimento da criatividade, uma capacidade dita como pertencente exclusivamente à esfera do talento inato.

Esta percepção pode ser uma explicação à pergunta “*Já ouviu aluno dizer "Professor, mas eu não sei desenhar"?*”²⁶ Os professores da amostra responderam afirmativamente e de forma unânime. Essa questão é preocupante pois a ação do desenho pode estar vinculada à cópia fiel do observado e se porventura não aparentar a matriz gráfica, cause frustração e desestímulo no aluno, que torna-se mais autocrítico em suas produções à medida que avança no segundo segmento. Incentivar a produção artística individual através da observação dos pares poderá minimizar tais inseguranças discentes, pois, segundo Iavelberg²⁷ (2012, p. 288), referindo-se à um saber ainda desconhecido, “o aluno se desenvolve porque aprende na interação, apesar do fato de o desenvolvimento respeitar os limites e as possibilidades de cada corpo biológico”. Por isso a importância de incluir a vivência discente em cada ação triangular.

A triangulação – ler, contextualizar e fazer – busca desconstruir separações arte-sociedade, portanto, promover no aluno a consciência de pertencimento sociocultural, inclusive nos espaços artísticos. Ressalta-se, no entanto, que a opção majoritária na questão analisada não foi afirmação nem negação à cópia de modelos, configurando uma eventualidade discente, explicada também pela heterogeneidade na composição de uma sala de aula.

²⁶ Questão objetiva 10 – Parte II

²⁷ Fazendo menção à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky

A cópia de modelos por muito tempo ambientou as aulas de Arte por ser considerada aprimoramento técnico para o mercado de trabalho. Entretanto, por interpretação equivocada de leitores da Abordagem Triangular, a cópia muitas vezes é associada ao fazer artístico e este à releitura. Ana Mae Barbosa disse que foi na prática que o equívoco de relacionar releitura ao fazer artístico ganhou espaço. Então, para compreender interpretações acerca desse termo tão presente na escola – não somente à disciplina Arte - questionei de forma objetiva à amostra se “releitura significa copiar”²⁸.

A pesquisa revelou que todos os professores da amostra **não consideram que fazer releitura significa copiá-la**. Dado importante para reforçar o pensamento de Barbosa quando diz que o fazer artístico é o que importa, não sendo a releitura um sinônimo desta ação e, sim, uma das possibilidades do fazer. Ou seja, o fazer artístico a partir da leitura de uma imagem nem sempre terá como resultado prático outra imagem, e sim outras formas de manifestação artística, como poesias, encenações, composições musicais, o que reforça a indicação da Abordagem Triangular ser ressignificada e experimentada pelas linguagens de Teatro, Dança e Música.

A fim de perceber significados atribuídos a esse termo perguntei aos professores da amostra “*O que é releitura? Qual sua importância para a compreensão do conteúdo estudado para o aluno?*”²⁹. Todos professores foram unânimes em relacionar releitura à um novo olhar sobre a obra analisada, uma oportunidade de recriação do indivíduo que a interpreta e não uma cópia, um diálogo entre contextos artísticos.

A releitura é uma **segunda leitura ou interpretação**, como o nome já diz, do mundo ou sociedade em que o artista estava incluído. Ao praticar o exercício da releitura o estudante se dedica a observar a obra de arte original identificando características que ele irá relacionar com a contextualização histórica. Acho que pode-se dizer que a releitura é, inicialmente um **aprofundamento no olhar** da obra e em seguida um **recriar, ressignificar a obra**. (Respondente 02)

Releitura é quando o aluno “lê” uma obra e “**conta**” a sua versão desta com suas próprias “palavras”. (Respondente 04)

É uma nova interpretação de uma obra pré-existente, **é um fazer artístico por meio de sua visão de mundo dialógica com uma obra que advém de um outro contexto**. É a cocriação e inserção/conexão de diferentes realidades. (Respondente 11)

Rer ler uma obra de arte, oportuniza observá-la por outros ângulos, pois **não é para que se faça uma cópia**, e sim, inspirado no que ela expressa repensar suas motivações, atualizá-la, contextualizá-la novamente. (Respondente 13)

É um **acréscimo pessoal de ideias a uma obra já produzida**, fundamental para desenvolver a individualidade e a personalidade do aluno. (Respondente 17)

²⁸ Questão objetiva 7 – Parte II

²⁹ Questão discursiva 6 – Parte III

Como ressaltou Ana Mae Barbosa, releitura não é sinônimo do fazer artístico, sendo este a ação materializadora que a Abordagem Triangular se refere. Esta diferenciação está presente na fala de um docente que diz preferir outros meios de trabalhar a produção artística com seus alunos invés da releitura. Esta percepção favorece a busca por outros caminhos para professor e aluno experimentarem no processo triangular, potencializando a produção discente.

Releitura seria relacionar uma determinada obra a um contexto diferente ao qual foi criada. **Não sou um entusiasta desse modo de ensino**, na realidade nunca o pratico. Prefiro a leitura de obras e períodos históricos e a **criação a partir dos pensamentos abordados**. E noto que muitos educandos também não gostam de praticar a modalidade. Contudo, reconheço que os educandos que tiveram contato com algum tipo de releitura conseguem reconhecer as obras e seus autores por mais tempo aos que não tiveram contato. (Respondente 08)

Baseada na percepção docente sobre esse momento para os alunos a questão “*Qual a importância do fazer artístico para os alunos na prática escolar*”?³⁰ foi pensada para averiguar atribuições implícitas ao componente triangular “fazer” na sala de aula, pois como Ana Mae Barbosa ressaltou, este sim é essencial, sendo a releitura uma possibilidade de produção e não sinônimo desse processo.

O fazer artístico permite que o aluno experimente uma maneira pouco usual nos dias de hoje de se expressar e se compreenda e **compreenda o mundo pelo caminho das imagens, dos gestos, do simbólico**. (Respondente 02)

Essencial para a melhor compreensão da Arte e **formação do espectador**. (Respondente 04)

Alta, porém, **nem sempre de possível execução** a contento por conta de tempo e falta de espaço adequado, o que nos leva a fazer **adaptações**. (Respondente 05)

Embora seja limitado e com poucos recursos é de extrema importância oportunizar o fazer artístico para que o aluno possa ter a oportunidade através da **experimentação construir sua aprendizagem**. Fazendo os alunos sentem mais prazer e **aprendem com mais significado**. (Respondente 09)

Construção de conhecimento histórico, **ampliação de campo estético, socialização e formação crítica**, produção e aprendizagem de técnicas artísticas, **interpretação do cotidiano e sua relação com a arte**. (Respondente 11)

O fazer artístico é importante para o desenvolvimento da **expressão** criadora do aluno, exploração de materiais, **compreensão de diferentes linguagens**, é um excelente modo de **interagir com a obra de arte**, fazendo – o entender um pouco como ele pode se expressar através de técnicas ou de modo intuitivo. (Respondente 13)

O aluno tem a oportunidade de **materializar a sua análise crítica**, de exprimir seus sentimentos, sua opinião. (Respondente 15)

Fundamental, pois na maioria das vezes, só assim o aluno tem oportunidade de **experiência a prática artística**, seja ela qual for. (Respondente 17)

³⁰ Questão discursiva 5 – Parte III

A importância conferida pelos docentes à produção artística discente remete ao momento de exercitar o conhecimento artístico em processo, torná-lo significativo ao aluno através da experimentação de materialidades e experiências subjetivas e coletivas. Nota-se que para o professor o momento vai além de notas e avaliações (que também configura-se como verídica no âmbito escolar). Condiz com a fala de Schlichta (2012, p. 299), sobre os exercícios com proposições práticos - “sem os quais toda expressão artística permanece ilusória”. Assim, o fazer torna-se mediado pelas relações que os alunos apreendem com o contexto.

A literatura sobre a Abordagem Triangular mostrou no devir da pesquisa não haver hierarquização entres os três componentes ler, contextualizar e fazer, tampouco uma ordem de início, meio e fim. A proposta é inter-relacionar as três ações. Mas o que a sala de aula diz? A questão “*Na prática em sala de aula algum dos três componentes da Abordagem Triangular acaba se sobressaindo aos outros dois? Explique:*” visava perceber se algum dos três eixos gastava mais tempo e/ou destaque e o porquê de acontecer.

Sim, a **prática** do desenho acaba se sobressaindo para **gerar as notas** necessárias para o processo de **avaliação**. (Respondente 01)

Sim. A **Contextualização**. Dos três, a apreciação e produção são as mais prejudicadas pela realidade da escola, o que atrapalha utilizar a abordagem triangular de forma constante, ou linear. (Respondente 05)

Contextualizar e **praticar**, apreciar é algo difícil para esta geração acelerada atual. (Respondente 07)

Sim, a **prática**. Como leciono para o ensino fundamental, este momento de experiências e experimentação ainda está imerso em um universo lúdico natural da idade. Já no ensino médio, quando lecionei durante 4 anos, a contextualização se sobressaía, pois o Interesse em questões políticas e sociais e a compreensão do mesmo é maior. (Respondente 08)

Sim, o **fazer artístico** acaba sendo sempre a preferência dos alunos, embora eu divida os tempos tentando fazer um equilíbrio tento atrair o aluno produzindo mais vezes. (Respondente 09)

Depende de qual importância o professor quer dar para cada etapa, mas **para o aluno** acredito que seja a sua **própria produção**. (Respondente 10)

Depende do contexto escolar. Tempo de aula, materiais para utilização e interesse discente/docente me parecem os motivos preponderantes. (Respondente 11)

Percebo que os alunos ficam muito empolgados com o **fazer**, principalmente quando utilizamos materiais e procedimentos que saem do cotidiano escolar. (Respondente 15)

A **prática**, porque na educação musical o fazer musical sobressai sobre. (Respondente 17)

Pensar a ação da produção artística – independente da materialidade e processos de criação inerentes à cada linguagem que a utiliza – enquanto parte da construção epistemológica

da Arte discente e não como processo final de uma experiência pré-conceitual aprendida, torna-se ainda mais necessária ao compreender este momento como o preferido pelos alunos, dado apresentado na questão acima. Assim, o momento do fazer, tanto para o professor quanto para o aluno, deve ser acompanhado pela contextualização em seu processo, para não se esvaír em mero exercício ilustrativo de um saber pré-concebido, que sem a realização deste já teria seu sentido findo.

Oportuniza também refletir sobre as considerações docentes apontadas enquanto entraves à sua dinâmica em sala de aula, como tempo escasso, poucos recursos e espaço inadequado. No caso dos oitavos e nonos anos de escolaridade, como criar com qualidade em apenas 50 minutos semanais por turma, tendo 40 alunos para dialogar, coletivamente e individualmente? A conclusão é que perde-se muita potencialidade criadora discente com interrupções por falta de tempo e/ou inadequação física do espaço, limitando este momento tão importante para trocas discentes, inclusive, pois o trabalho terminado em casa não conta com essa interação.

A criança de ensino fundamental já tem consciência que aprende com o outro. Tenta assimilar o jeito de a outra criança desenhar, observando as diferenças entre o seu procedimento e o do colega. Observam, ainda, como os colegas solucionam detalhes de partes de símbolos que, apesar de individuais, tratam de temas comuns. Assim sendo, tanto o modo fazer como a resolução de problemas gráficos são alvos de leitura da criança que tem a intenção de aprender com a produção do par. (IAVELBERG, 2012, p. 289)

A questão a seguir pretendia compreender se na prática da sala de aula havia tendência em seguir uma única direção dos eixos das ações propostas no triângulo e se a triangulação é realizada com os componentes interligados. Ao questionar à amostra se “*considera que os três componentes da Abordagem Triangular são interdependentes e sem uma sequência única de utilização?*”³¹, 11 responderam positivamente, sendo que dois demonstraram em sua afirmativa preferência pela triangulação contextualizar, apreciar, fazer:

Sim, para que a abordagem triangular faça sentido os três componentes precisam acontecer. (Respondente 02)

São eixos, conseqüentemente **podem ser trabalhados de forma independentes**, mas, **em graus diferentes conforme possibilidades de execução.** (Respondente 05)

Sim, acho estranho não realizar os três componentes dessa forma. (Respondente 09)

Considero sim, **pois a ordem de utilização não altera em nada a aprendizagem**, pelo contrário, **torna mais interessante iniciarmos os conteúdos com diferentes abordagens.** (Respondente 15)

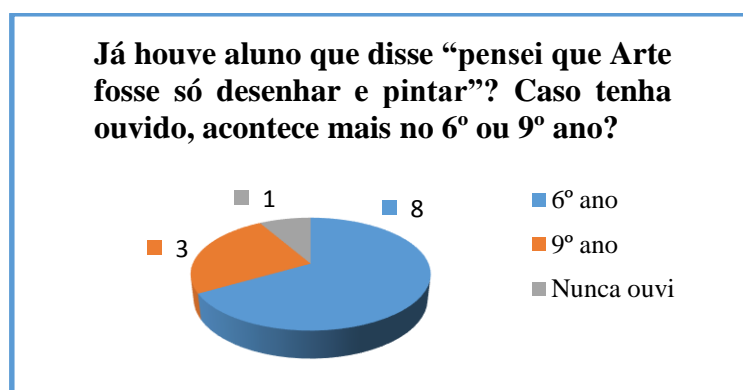
³¹ Questão Discursiva 7 – Parte IV

Como observado acima nas falas dos docentes 05 e 15, da qual compactuo e experimento em minha prática docente, alternar os vértices do triângulo dinamiza sua relação com os conteúdos a serem abordados em sala de aula, potencializando, inclusive, a relação com cada eixo triangular, explorando-os em outras sequências. Isso evidencia que a relação do uso da Abordagem Triangular na sala de aula não é cronologicamente dividida por três momentos iguais, rígidos. O fator tempo de aula, por sua vez, pertence à realidade escolar e ao planejamento dentro de um bimestre/trimestre, considerando que a disciplina Arte está inserida nos calendários de avaliações, entrega de notas, conselhos de classe, entre outras datas de organizações coletivas.

Eixo Contextualização: ao analisar a questão se o professor já tinha ouvido de aluno “Pensei que Artes fosse só desenhar”, evidencia ainda haver a **ideia modernista do ensino de Arte voltado apenas ao exercício do desenho espontâneo**, destituído de um pensar sobre o que viu e fez, e a produção artística ser desprovida de conteúdo teórico.

A afirmativa de ter ouvido “Pensei que Artes fosse só desenhar” foi escolhida por 11 docentes entre os 12 da amostra. A maioria ouviu de alunos do sexto ano de escolaridade. O sexto ano é um divisor na Educação Básica segundo a LDB/1996; até o 5º ano há um docente que leciona todas as matérias e ao chegar ao 6º ano o aluno terá um professor para cada uma das oito disciplinas curriculares obrigatórias.

Gráfico 14 – Pergunta objetiva 6 (Parte II) sobre a frase discente “Pensei que Arte fosse só desenhar e pintar”



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

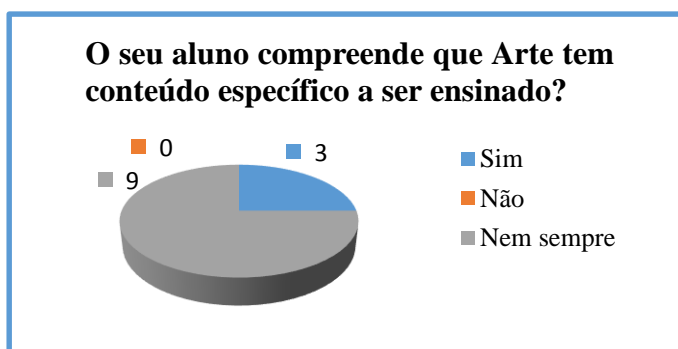
Em Teresópolis-RJ a disciplina Arte está “inserida” na grade curricular da educação infantil ao primeiro segmento, sendo lecionada pelo único professor da turma (generalista). O **primeiro contato com a disciplina específica de Arte com docente formado na área ocorre no 6º ano**. Não se trata de uma crítica às metodologias docentes utilizadas para o ensino de Arte

nos anos iniciais – seria outra proposta de pesquisa – mas de questionar a não presença das linguagens artísticas específicas nesse estágio de aprendizado discente, além de pesquisar/compreender como Arte é ensinada/interpretada nos currículos de cursos de Nível Médio (modalidade Normal) e nas graduações em Pedagogia. Será que a Abordagem Triangular chegou às faculdades de Pedagogia? Como poderia ser apresentada nos cursos de formação de Professores na Modalidade Normal em nível médio?

Então a descoberta exclamativa “Pensei que artes fosse só desenhar” vai ao encontro de outra preocupação da área artística nos ambientes escolares: **ter conteúdo em Arte**. Mas há um dado otimista: essa fala discente foi menos ouvida de alunos de 9º anos. O dado evidencia que ao longo dos quatro anos que compõem o segundo segmento do ensino fundamental há uma mudança na percepção discente sobre os aprendizados na disciplina Arte e como acontecem. Por fatores atribuo a formação adequada docente exigida para lecionar Arte no segundo segmento em Teresópolis-RJ que, por sua vez, cria condições pedagógicas nessa ampliação de horizontes discentes sobre o processo epistemológico em Arte. E como toda amostra disse usar a Abordagem Triangular frequentemente, associo ser também consequência dessa bússola.

Ao responderem “*O seu aluno compreende que Arte tem conteúdo específico a ser ensinado?*”, os professores dividiram-se: 09 responderam que nem sempre; 03 disseram que sim e nenhum optou pelo não. Compreendo ser **reflexo de não haver a disciplina Arte desde a educação infantil** até o quinto ano de escolaridade no município de Teresópolis-RJ. Para que o aluno compreenda que há conteúdo em Arte ele tem que estar habituado a tal manifestação.

Gráfico 15 – Pergunta objetiva 5 (Parte II) sobre conteúdo em Arte



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

A presença do conteúdo na disciplina Arte, como a pesquisa bibliográfica demonstrou, não se restringe ao momento específico de contextualizar; esta ação está presente no fazer e na leitura da imagem, em ziguezague. Como vimos na questão acima, de 12 professores consultados, 09 responderam que **nem sempre seus alunos compreendem que Arte possui**

conteúdo específico. Logo, saber “Como é a recepção dos alunos à contextualização da arte?”³² torna-se essencial para descobrir o que, por ventura, cause essa percepção.

A maioria das respostas expressaram manifestações positivas à receptividade dos alunos à ação de contextualizar (09 falas), mas houve também considerações sobre desinteresse discente e/ou associação da aula de Arte ser apenas de desenho. A atenção para a não homogeneidade discente também se fez presente e revela que em ensino generalizações são pontuais.

Quando parto das percepções deles mesmo, como descrito na questão anterior, eles apresentam mais interesse. Já se encontram envolvidos afetivamente com as obras e ficam interessados em compreender a história. **Quando a contextualização acontece como apresentação de dados e fatos, normalmente, eles não ficam interessados.** (Respondente 02)

Geralmente boa, **melhor que a imposição fria do conteúdo programático** e ainda posso fazer experimentação. (Respondente 05)

Positiva, muitos dizem que liga o conteúdo à disciplina de História por exemplo. (Respondente 07)

No geral, muito boa. Demonstram **curiosidade** em relação as imagens e textos apresentados. (Respondente 08)

Os alunos aceitam bem, **principalmente se utilizar algum recurso mais dinâmico**, por exemplo: vídeos. (Respondente 09)

As falas acima revelam potencialidades a serem tentadas/intensificadas pelos docentes em suas salas de aula, visto que pares de profissão expressaram bons resultados ao contextualizar mediando conteúdo-experiência discente. As considerações dos docentes 05 e 02, respectivamente, “melhor que a imposição fria do conteúdo programático” e “quando parto das percepções deles mesmo, como descrito na questão anterior, eles apresentam mais interesse” trazem da vivência na sala de aula contemporânea observações e práticas docentes que envolvem o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-o ativo, diferente da histórica educação bancária (FREIRE, 2013).

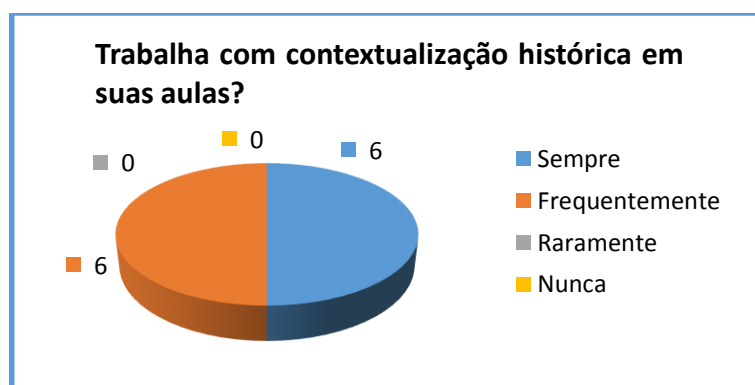
O conteúdo bancário não condiz mais com a necessidade de diálogo que a educação contemporânea requer de ensino artístico onde a percepção cultural faz parte da construção cognitiva crítica discente. Isso é perceptível na fala do docente 02 “Quando a contextualização acontece como apresentação de dados e fatos, normalmente, eles não ficam interessados”. Ou seja, a história sempre narrada (FREIRE, 2013) não abarca o aluno contemporâneo, que olha a história mas, sobretudo, a reflete e transforma a partir do seu contexto histórico.

³² Questão discursiva 3 – Parte III

Esta consideração fica ainda mais latente ao considerar que o aluno contemporâneo nasceu em uma sociedade imagética, com diferentes tecnologias mediando as relações entre sujeito-mundo, onde a escola é apenas mais um entre tantos espaços onde a imagem estará presente como forma de informação e comunicação. O que está implícito nas falas dos docentes 08 e 09 - “Demonstram curiosidade em relação as imagens e textos apresentados” e “principalmente se utilizar algum recurso mais dinâmico” - são reflexos de manifestações discentes inseridos nessa sociedade midiática, interessados em novidades tecnológicas.

O eixo da Abordagem Triangular destinado à contextualização, mencionado no devir dessa pesquisa como momento de dar historicidade/culturalidade à produção artística, se visto pela ótica da História da Arte, meu campo acadêmico, também foi abordado por questões entre “importância” e “uso”. Da comparação entre “*É importante contextualizar a obra de arte ao seu espaço e tempo de produção?*” e “*Trabalha com contextualização histórica em suas aulas?*”, o resultado demonstrou que todos **professores da amostra acham importante contextualizar a obra de arte quanto à tempo e espaço de produção** e dividiram-se quanto à frequência com que fazem; 50% disse “**sempre**” e os outros 50% “**frequentemente**”. Cabe ressaltar que a contextualização histórica, perguntada como via da ação de contextualizar a imagem estudada, é uma das possibilidades de contextualizações, havendo outras a critério do professor.

Gráfico 16 – Pergunta objetiva 15 (Parte II) sobre contextualização histórica



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

Os dados acima são complementados pela dissertativa “*Você considera importante trabalhar a contextualização histórica da arte? Por quê?*”³³. Contextualizar via História da Arte é uma das formas de conferir pertencimento histórico à obra de arte, mas, para Ana Mae não precisa ser de forma linear, sem diálogo entre períodos, ou como algo do passado, sem

³³ Questão discursiva 1 – Parte III

possibilidade de contextualizações contemporâneas, no tempo-espaço do aluno. Toda amostra se mostrou favorável à historicidade no ensino de Arte, considerando que ao conhecer o caráter histórico de artistas, estilos e técnicas o conteúdo faz mais sentido ao aluno, possibilitando uma compreensão mais complexa da obra de arte em seu devir.

Considero que **a contextualização histórica da obra de arte amplie a compreensão dos motivos das características, estilo e técnicas usadas.** A contextualização da obra de arte também permite que o aluno compreenda o processo de transformação da sociedade através da produção artística de cada época. (Respondente 02)

Sim, pois, no geral, as criações artísticas estão intrinsecamente ligadas aos seus respectivos contextos históricos e socioculturais. Dessa maneira durante o processo de aprendizagem se faz necessário que os educandos tenham contato com a história dos diferentes períodos da humanidade o que facilitará **maior compreensão tanto do processo de criação artística quanto do senso estético** que dominava o período estudado. (Respondente 08)

Sim, considero que **o conhecimento histórico favorece na compreensão da linguagem artística apresentada.** Em cada período a produção artística apresenta facetas do contexto social. (Respondente 09)

Sim, ajuda a **criarmos um pensamento crítico contextualizado** e difusionista das produções humanas. (Respondente 11)

Sim, quando contextualizamos, ou seja, **criamos a oportunidade de que o aluno conheça os motivos pelo qual aquela obra foi realizada,** em que tempo, como era a sociedade na época, etc., damos mais sentido ao que é aprendido. (Respondente 13)

Sim, porque que é **importante o aluno saber o espaço e o tempo que a obra foi produzida.** (Respondente 17)

A questão “*Como aborda a contextualização das obras nas aulas de artes?*”³⁴ pretendia observar desdobramentos contextuais praticados em Arte e quais recursos são utilizados nas salas de aulas contemporâneas. Nota-se que a variedade de recursos ambienta o chão escolar além de mostrar o perfil zigzague da Abordagem Triangular, onde a contextualização está presente tanto na leitura quanto no fazer, conferindo-lhe dinamicidade e não fases determinadas.

Trazendo **textos sobre a história da arte, explicando e apreciando imagens** de obras de arte do período/artista estudado. (Respondente 01)

Através de **exposição oral e reprodução de imagens.** (Respondente 04)

Trabalho períodos, estilos e produção artística em um mesmo plano de aula quando há a possibilidade de **correlação**, como, por exemplo, **a arte na pré-história e Artes urbanas.** Assim, possibilito o entendimento de uma Arte rupestre trabalhando grafite e intervenções, e ainda posso incluir música e fotografia e arte digital, só para citar. (Respondente 05)

³⁴ Questão discursiva 2 – Parte III

Geralmente através de **textos** de autores consagrados na **história da arte** (que que escaneio e envio em grupos de redes sociais da turma) e **recursos midiáticos diversos como vídeos, slides, música** etc. (Respondente 08)

Explicando o possível do cotidiano da época com analogias a vida contemporânea e também criando situações ilusórias sendo os alunos participantes da época em questão. (Respondente 11)

Algumas vezes **converso sobre como a sociedade se apresentava na época** em que a obra de arte foi criada, outras vezes **trago vídeos, peço pesquisas**, mas na **maioria das vezes eu trago o material informativo**. (Respondente 13)

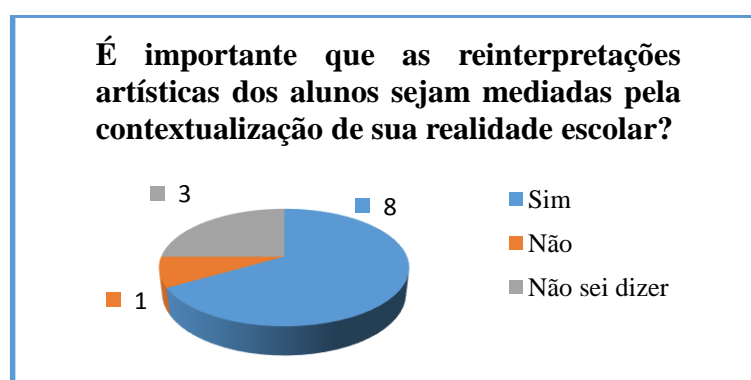
Depende, procuro idealizar as aulas com abordagens bem diferentes, **as vezes começo a partir da produção dos alunos, às vezes, pela análise de uma obra**, até chegarmos ao contexto histórico. (Respondente 15)

Na maioria das vezes quando possível **buscando referências atuais** como exemplos, **para comparação e análise**. (Respondente 17)

A transposição histórica também é um potencial conferido à contextualização, onde o professor correlaciona o conteúdo histórico à percepção discente contemporânea, fazendo destas analogias aproximações de mundos, de conhecimentos. Assim, a História da Arte, apesar de ter sido construída por uma escola europeia, cartesianamente identificada por épocas e períodos, tem sua estrutura revisitada pelo professor de Arte que está nas escolas, nas salas de aulas, ambientada pela diversidade humana e, logo, pela multiculturalidade.

A pergunta “*É importante que as reinterpretações artísticas dos alunos sejam mediadas pela contextualização de sua realidade escolar?*” pretendia verificar o grau de importância dado ao componente “fazer” relacionado ao eixo “contextuar” da Abordagem Triangular, sob a percepção da realidade escolar como propositora de conhecimento.

Gráfico 17 – Pergunta objetiva 9 (Parte II) sobre fazer discente e contextualização



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

A análise da questão demonstrou que a maioria dos professores (08) concorda que no processo de sua produção artística os alunos sejam mediados pelo contexto de sua realidade escolar. Houve uma concepção divergente e três opiniões que expressam dúvidas à questão. A

marcação “não sei dizer” pode estar relacionada à percepção docente em expandir o olhar artístico discente além da sua própria realidade, capaz, portanto, de manifestar-se sob qualquer contexto.

Manifestar em suas criações artísticas as percepções de seu mundo pode ajudar os alunos a compreenderem melhor como eles mesmos se relacionam com este meio e, a partir de então, correlacionar outros horizontes diferentes do seu. Nesta concepção, as reinterpretações discentes expressas em diferentes materialidades ou outras formas de expressão, adquirem contextos variados, mas, a realidade escolar continua ali, sob diferentes aspectos: espaço, materiais disponíveis, meio social, meio ambiente, fator humano.

O contexto de mediação da sala de aula é diferente do espaço expositivo, onde o encontro costuma ser pontual e o foco de leitura reside nas peças selecionadas pela curadoria ou no circuito desenhado pelo educador da instituição. A leitura de imagens na sala de aula não pode repetir os mesmos procedimentos de mediação da instituição cultural porque as estratégias didáticas são ligadas a contextos educacionais específicos e, quando não adequadas a tais contextos, geram desinteresse nos alunos. (IAVELBERG, 2012, p. 285)

Assim, a proposição da atividade pode estar relacionada a outras realidades diferentes de onde situa-se a escola, mas o aluno será o sujeito social que produzirá artisticamente, logo, seu olhar não será isento das manifestações que o cercam. Por isso, quanto mais fizer sentido ao aluno o conteúdo abordado, seu interesse e participação poderão traduzir-se nas suas produções artísticas, manifestando seu ponto de vista e percepção de mundos.

Abordagem Triangular, uma bússola contemporânea: ao sistematizar a Abordagem Triangular, entre convicções e dúvidas, segundo palavras da própria Ana Mae Barbosa, o propósito era propor um ensino de Arte que permitisse criticidade visual ao leitor de imagens para uma conscientização cultural. A Abordagem Triangular criou condições pedagógicas para democratizar o ensino de Arte nas escolas públicas, dando acesso aos códigos artísticos ditos “eruditos”, valorizando as manifestações populares e de diferentes culturas, além de dar ao aluno o direito de ser alfabetizado – também – pelas imagens, interagindo com elas.

A questão “*A triangulação proposta pela Abordagem Triangular – leitura de obras, contextualização e fazer artístico – contribui de que modo à conscientização cultural crítica do aluno?*”³⁵ indagava como seria essa tomada de consciência discente e qual o papel da Abordagem Triangular nessa apreensão:

³⁵ Questão discursiva 4 – Parte IV

Sim, a partir da Abordagem Triangular o estudante pode se aprofundar na história da humanidade, **compreendendo o ser Humano inclusive e além dos processos políticos, sociais e econômicos. Ao compreender o processo histórico do ser humano de maneira integral nos tornamos mais aptos na crítica e construção da sociedade atual e futura.** (Respondente 02)

Forma no aluno uma **consciência mais ampla da relação em a produção artística e sua fruição.** (Respondente 04)

Quando há interação do aluno, ele participa de forma crítica proporcionando um melhor rendimento na aprendizagem, como, por exemplo, em minhas turmas de 9º ano onde aplico a Abordagem Triangular. (Respondente 05)

Justamente **o refletir, estímulo a criticidade** embasada do aluno. (Respondente 07)

Sim, quando o aluno contextualiza, faz uma leitura crítica e pratica a sua compreensão sócio cultural é facilitada, ele será mais **capaz de observar de maneira mais dinâmica o seu próprio contexto e produzir suas obras. Cria um novo olhar, acredito que mais crítico, sobre a sociedade.** (Respondente 09)

Ela **busca ferramentas para a relação aluno, professor e conhecimento artístico.** Bem trabalhada constrói um pensamento difusionista de evolução artística e estética. **Amplia a visão de mundo** contrariando um etnocentrismo, até mesmo bairrismo, condizente com a falta de experiências (acadêmicas e sensoriais). (Respondente 11)

Ela **contribui porque utilizando-a não se produz uma atividade apenas por fazer.** Aquelas experiências em aulas de arte, do tipo, desenho livre sempre, ou enfeitar o desenho mimeografado, que eram as aulas de artes no tempo que eu estava no ensino fundamental, e não trazem aprendizado ao aluno deixam de existir. **Quando se usa a proposta triangular é necessário um planejamento, uma organização, um conhecimento prévio** e oportuniza conhecer mais, criar interesse, buscar aprofundamento no que foi oferecido em sala. **Entender o porquê uma obra de arte plástica, ou uma música, ou uma apresentação teatral, por exemplo, aborda um tema e como esse tema se desenvolve, os motivos pelos quais se fala ou expressa acerca de determinado assunto, traz reflexão, traz discussão, traz entendimento, traz valorização, ou seja traz conhecimento.** (Respondente 13)

A **conscientização cultural crítica se estabelece, pois o discente conhece e entende a cultura através do tempo, reflete fazendo relações com a sua realidade e experiências. E toda esta análise é representada, exposta na sua criação.** (Respondente 15)

Para uma **formação ampla intelectual e prática.** (Respondente 17)

As considerações docentes exploram uma gama de potencialidades proporcionadas por um ensino de Arte baseado nas três ações triangulares. Se antes da Abordagem Triangular as aulas de Arte eram sinônimo de ociosidade e descontração, com os componentes triangulares o conhecimento artístico adquire notoriedade histórica e cultural, condições intrínsecas ao estudo de Arte. As imagens de obras de artes e de outras visualidades tornaram-se presença nas salas de aula, pois enquanto ser histórico, o homem é criador de sua presença no mundo, mas, sobretudo, leitor de mundos. Portanto, o fato de hoje imagens artísticas ambientarem o chão da escola pública não pode ser visto como trivialidade ou consequência natural de um processo

histórico. O direito à História da Arte, seja Artes Visuais, Música, Teatro e dança, é um direito de natureza humana. A escola não pode omitir-se novamente.

Frente à imagem, o aluno é leitor e seu ponto de partida é a cultura que traz consigo e o objeto artístico ao qual irá atribuir e dele extrair significados, dialogando com a mediação do professor e a interlocução com seus pares. A cultura que cada estudante traz consigo, ou seja, seus conhecimentos prévios, seus saberes anteriores, suas experiências – escolar e pessoal –, interfere na leitura da imagem. Sabe-se que a leitura informada pela cultura do universo da arte é marcada pela subjetividade do leitor, porque, na situação didática, não se deve subtrair do leitor aquilo que o caracteriza como fruidor. (IAVELBERG, 2012, p. 287)

A próxima questão ratifica o **uso atual da Abordagem Triangular** no âmbito escolar. A amostra foi indagada: “*Utiliza a Abordagem Triangular em sua prática escolar?*”³⁶ O **uso frequente** apareceu como resposta unânime, entre cinco opções de frequência de uso: Frequentemente, Raramente, Nunca usei, Já utilizei mas não uso mais e Não sei dizer.

A questão objetiva acima foi proposta para ser comparada e complementada pela *discursiva* “*caso não use a Abordagem Triangular atualmente, já utilizou alguma vez? Por que deixou de usar?*”³⁷, pergunta discursiva feita à amostra sem haver noção prévia do uso da Abordagem Triangular pelos professores respondentes. Entre as 12 respostas possíveis, 04 docentes deixaram em branco (acredito pelo fato de usar frequentemente, resposta dada na questão anterior, logo não havia explicação por ter deixado de usá-la, deixando registrado aqui que esta possibilidade não foi antevista por mim na formulação da questão para considerar uma opção de ressalva).

Já utilizei sim. Às vezes que precisei abrir mão dela foi devido a **problemas sérios de comportamento e desinteresse de alguma turma específica**. (Respondente 01)

Algumas vezes, em algumas turmas, em alguns momentos, acabo fazendo a opção de trabalhar no formato de **atelier livre. Sinto que os jovens precisam de alguns espaços onde possam se expressar livremente. Acredito que, idealmente, deveríamos ter os dois espaços, o da formação de leitura de imagem, sociedade e mundo e outro de livre criação e experimentos**. O fazer livre dos conceitos de outros períodos históricos ou artistas, permite que os jovens revelem, em suas criações, as leituras do mundo aonde estão inseridos. (Respondente 02)

Não a utilizo como gostaria, pois, a realidade da escola, **sem espaços**, ou o **tempo** devido (**algumas até têm materiais e acesso a espaços culturais, mas, o pouco tempo disponível não ajuda**), o que prejudica sua aplicabilidade. (Respondente 05)

Sim sempre uso. E na verdade estou **tentando verificar se há necessidade de ampliar essa abordagem**. Já li em algum momento, não me recordo onde, uma tentativa quadrangular onde a análise de mercado de valores das obras estaria em discussão, mas não acho que essa seria uma abordagem relevante para o ensino para uma formação mais cooperativa e solidária, por isso descartei. (Respondente 08)

³⁶ Questão objetiva 17 – Parte II

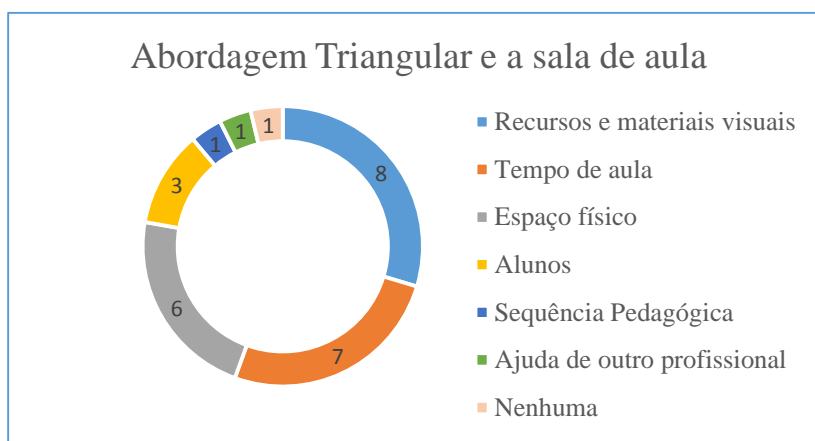
³⁷ Questão discursiva 8 – Parte III

Utilizo, **mesmo quando trabalhando linguagem musical ou cinematográfica**. Fruir, contextualizar e produzir são objetivos constantes. (Respondente 11)

Entre opiniões que reafirmam o uso da Abordagem Triangular, inclusive, na linguagem musical, como esta pesquisa vem demonstrando possibilidade e potenciais, alguns motivos para a não utilização ou interrupção de um trabalho em sala de aula foram elencados: comportamento e interesse discentes, a preferência pelo atelier livre como proposta pedagógica para algumas turmas e ocasiões, questões de estrutura física e tempo de aula insuficiente.

Ampliando a questão dos porquês à não utilização da Abordagem Triangular no âmbito escolar a amostra foi indagada “*Quais os problemas enfrentados na prática escolar ao utilizar a Abordagem Triangular como diretriz pedagógica?*”³⁸. O propósito era verificar se e quais condições de trabalho interferiam no uso das três ações triangulares.

Gráfico 18 – Dificuldades e uso da Abordagem Triangular na sala de aula



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

O gráfico acima mostra os dados apontados nas respostas discursivas da amostra, agrupados por frequência de citação. Para fins de análise e melhor compreensão de cada fator mencionado, estes foram descritos separadamente, mas a maioria dos professores explanaram mais de um em suas considerações, relacionando-os. Entre os fatores apontados como limitadores ao uso da Abordagem Triangular nas salas de aula na atualidade no gráfico, foram analisados os quatro recorrentes.

Recursos e materiais visuais: os livros didáticos são os materiais públicos visuais em comum entre as escolas. O professor que quiser proporcionar aos seus alunos outras fontes de estudos visuais fazem por iniciativa própria, muitas vezes levando acervo pessoal de livros, revistas, recursos audiovisuais, como slides, filmes. Os equipamentos tecnológicos disponíveis

³⁸ Questão discursiva 8 – Parte IV

nas escolas (televisão, data-show, etc) são para uso coletivo e, portanto, agendados conforme disponibilidade. O professor acaba utilizando seus próprios aparelhos tecnológicos, como notebook, tablet, celular como meios de diversificar plataformas e leituras visuais aos alunos.

Tempo de aula: a questão do tempo de aula em Arte configura-se como fator negativo ao uso da Abordagem Triangular nas salas de aulas por ser ainda a única disciplina³⁹ do segundo segmento na Rede Municipal de Teresópolis-RJ a ter uma hora-aula semanal de 50 minutos para cada turma de 8º e 9º anos. Endosso essa limitação à prática da Abordagem Triangular por ser professora dessas séries e já ter ficado semanas sem conseguir iniciar ou terminar uma atividade por falta de tempo de aula, agravado ao conciliar feriados e eventos pedagógicos no dia da aula. Nem sempre o planejamento é suficiente para suprir essa carência de hora-aula e os próprios alunos reclamam por terem que parar a atividade quando estão no ápice da proposta.

Espaço Físico adequado: o espaço físico também foi apontado como entrave ao uso da Abordagem Triangular pois as salas de aulas são comuns para todas as disciplinas e nem todas as escolas municipais em Teresópolis-RJ possuem sala de Arte ou equivalente. Ao tocar do sinal os professores deslocam-se para outras turmas, sendo necessário guardar todo material da aula anterior, desfazer o arranjo das cadeiras, se a proposta foi grupal, desconectar aparelhos tecnológicos para religá-los na próxima sala de aula. Dependendo, se for nos 8º e 9º anos, isso ocorre a cada 50 minutos de aula.

Alunos: os problemas relacionados aos alunos correspondem à indisciplina, à defasagem entre faixa etária-série, número excessivo de alunos nas salas de aulas, resistência em refletir sobre o abordado, preferindo copiar. Ou seja, fatores que permeiam o cotidiano escolar como um todo, cujas explicações possuem causas variadas e demandam pesquisas específicas, não sendo, portanto, adjacentes à prática da Abordagem Triangular. É oportuno ressaltar que o fator humano em uma sala de aula deve ser lembrado em sua heterogeneidade, onde nem sempre o comportamento de uns reflete a postura da turma mas pode interferir no processo da aula, desviando o foco do professor da atividade em curso para resolução de conflitos.

A menção de mais de um fator limitador em suas considerações indica um complexo limitações que os docentes vivenciam nas salas de aulas para propor um ensino dialógico entre professor-aluno mediado por ações de leituras visuais, contextualizações e fazeres artísticos, pois ao combinar espaço físico (sala de aula comum) e tempo de aula (50 minutos - 8º e 9º anos), perdem-se minutos preciosos arrumando e desarrumando os materiais utilizados na aula

³⁹ Ensino Religioso também possui a mesma carga horária mas é facultativa.

a cada soar sonoro indicando seu fim, por vezes atrasando a ida do professor para a próxima turma, um efeito cascata.

Da análise dos possíveis motivos para não utilizar a Abordagem Triangular na sala de aula ou ter deixado de usá-la, percebe-se que as razões foram pontuais e não determinantes, portanto, não foram decisões docentes que desconsideraram de vez as ações ler, contextualizar, fazer na preparação de suas aulas. Os professores, por sua vez, apesar das dificuldades apontadas em “*Quais os problemas enfrentados na prática escolar ao utilizar a Abordagem Triangular como diretriz pedagógica*”, continuam utilizando-a frequentemente em suas propostas pedagógicas, experimentando novos recursos visuais como forma de leitura de imagens, diversificando meios para contextualizar períodos históricos, artistas e obras/imagens, além de conferir ao aluno importante participação no processo de construção do conhecimento artístico. Os professores, como propositores de aprendizagens, foram também responsáveis pelos 29 anos da Abordagem Triangular, por usá-la em suas salas de aulas, ressignificá-la a sua linguagem artística, tornando-a e mantendo-a uma teoria aberta (AZEVEDO, 2014).

Para ilustrar as interpretações e uso da Abordagem Triangular foi requisitado aos professores se “*Poderia descrever alguma atividade escolar que tenha realizado com os alunos a partir da utilização da Abordagem Triangular?*”. Entre as propostas descritas pelos professores, escolhi alguns recortes para exemplificação ao leitor, baseando-me em como promoveram a leitura de imagens com seus alunos, o que utilizaram em suas contextualizações, quais fazeres foram propostos nas salas de aulas de diferentes anos do segundo segmento e como os alunos eram organizados e envolvidos à participação nas aulas.

[...] posso descrever a estudo do Impressionismo com as turmas de **sétimos anos** onde trouxe **vários livros de artistas diferentes** e **pedi que observassem**, em grupos, o livro e escolhessem uma imagem. **Após a apreciação e análise** em grupo **propus um questionário criativo**, com perguntas que motivavam a imaginação do que era o lugar, ou as pessoas representadas, perguntas que os faziam imaginar o que sentia ou pensava o artista. **Depois do questionário** respondido eles apresentaram para a turma suas percepções sobre a obra. **Em seguida eu trouxe o contexto histórico**, reforçando e complementando o que já havia sido observado por eles. **Por fim**, individualmente, eles **fizeram a Releitura** a obra que haviam analisado. (Respondente 02)

Com meus alunos de **9º ano**, estou **trabalhando Cinema**, com **produção de Roteiro**, contextualizando, apreciando e produzindo de acordo com a metodologia. (Respondente 05)

Várias, mas uma que gosto bastante, é quando discuto como os nonos anos de escolaridade as **obras da arte brasileira** do **meado do século XIX** e **refletimos** sobre as principais obras e estes **criam pequenos filmes** encenando as histórias contidas nas obras seguindo os pensamentos filosóficos e estilísticos de época. (Respondente 08)

Produção musical/composição baseado em narrativas históricas com exemplos de **canções populares nacionais. Produção fonográfica de áudio** em estilo hip-hop. (Respondente 11)

Estamos conversando agora sobre **Arte Moderna no Brasil**. E **antes de trazer a história do que se vivia na época**, no Brasil, **conversamos sobre as mudanças nas artes e nos pensamentos acerca disto no mundo**. Então trouxe uma cópia do famoso Abaporu...e o chamei assim porque ouvi isso de um aluno... “-Ah! Esse bicho aí é famoso!”, disse ele. Bom, a partir daí, **os alunos me contaram que no corredor da direção da escola tem um quadro do Abaporu**. Conversamos sobre Tarsila do Amaral, levei um livro e li uns trechos, falando sobre a vida dela. Falando sobre seu amor ao Brasil e das oportunidades de conhecer outros países. **Os alunos puderam pensar que a autora teve a experiência de conhecer novos lugares e ainda assim escolher valorizar sua terra. Após esses relatos e conversas, observamos o Abaporu**, de modo menos intuitivo, **pedi para que olhassem as cores utilizadas e perguntei de que forma elas representavam o Brasil. [...] Tivemos um momento sobre o movimento antropofágico, conversamos sobre a ideia de valorizar o Brasil, o que é produzido aqui e como acontece nos dias atuais, como nossa cultura vem sofrendo influência do que vem de fora. [...]** (Respondente 13)

A prática de conjunto com improvisação, trabalhamos o **contexto** no caso do **estilo ou gênero tocado**, a apreciação saber para onde a linha melódica esta indo, qual tipo de **harmonização (ouvir)**, e a **prática em si que é o fazer musical**. (Respondente 17)

Leituras em grupos de alunos, participação discente no processo de contextualizar o conteúdo, valorizar a cultura nacional/local são algumas das metodologias docentes observadas nas falas docentes que ilustram – um pouco – o baluarte de práticas que cada um possui ao longo de sua profissão e como usar a Abordagem Triangular não dará, necessariamente, a mesma modelagem às aulas.

As descrições acima ajudam a endossar outra fala da amostra ao responder sobre a conveniência de haver um caderno de atividades baseado na Abordagem Triangular e destinado ao professor de Arte – “Experiências devem ser compartilhadas”⁴⁰. Ler o que pares de nossa profissão e disciplina dizem, fazem, experimentam em suas salas de aulas ajudam outros professores que buscam ideias e caminhos diferentes para seu laboro, ainda mais se for um professor recém saído da universidade. Entretanto, a reflexão sobre a prática não é e não deve ser exclusiva dos iniciantes no magistério, mas acompanhar todo docente que compreende sua incompletude (FREIRE, 2013) no mundo.

5.2 Considerações sobre a análise do questionário com os professores de Arte

O chão da escola por meio de sua dinamicidade e relações interpessoais e heterogêneas entre educadores e educandos evidenciaram informações objetivas e subjetivas sobre o uso da Abordagem Triangular nas aulas de arte na Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ.

⁴⁰ Fala do respondente 17

A análise dos dados qualitativos provenientes dos questionários semiabertos respondidos pelos professores de arte que participaram da pesquisa permitiu conhecer um pouco da interpretação e uso da triangulação teórico-prática proposta por Ana Mae Barbosa em uma microrregião educacional, envolvendo escolas localizadas nas zonas urbana e rural. Por meio de seus olhares as ações de ler, contextualizar e fazer deram contornos físicos ao que acontece no dia-a-dia de uma sala de aula, e na maioria das vezes invisível aos olhos da sociedade.

O objetivo geral dessa dissertação de mestrado acadêmico foi pesquisar como a Abordagem Triangular era utilizada/interpretada pelos professores de arte do segundo segmento do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ e quais seriam as potencialidades e limitações de seu uso para as linguagens artísticas e o respectivo ensino de Arte. Por hipótese deduzi que a Abordagem Triangular é mais conhecida nas aulas de Artes Visuais, por ter sido o campo de sua construção, do que nas outras linguagens artísticas obrigatórias na Educação Básica (Música, Teatro e Dança), mas estas também poderiam fazer uso de seus pressupostos, interpretados pelo professor em sua prática escolar através de diferentes metodologias de ensino, mesmo sem haver intenção de usá-la.

A visão de Ana Mae Barbosa contribui para o que estamos chamando de virada artemeducativa e seu sentido histórico de transformações *no* e *do* campo da Arte/educação nacional, pois mesmo tendo sido criada visando os processos de ensino e de aprendizagem das Artes e Culturas Visuais, a AT é reinventada, por muitos arte/educadores, para as outras linguagens da Arte (Teatro, Dança e Música). (AZEVEDO, 2014, p. 92)

Essa reinvenção docente só ocorre, compactuando Azevedo (2014, p. 07), por ser a Abordagem Triangular uma “teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais e não como metodologia” e, justamente, por ser teoria, se manteve aberta às outras interpretações, permitindo, inclusive, o contraditório. A própria Ana Mae Barbosa ao ressignificar a nomenclatura de sua proposta, os vértices estruturais e a metáfora do triângulo ao acompanhar o devir da Arte/Educação no Brasil a ratifica enquanto “teoria aberta” (AZEVEDO, 2014).

Por permitir-se diferentes interpretações e desdobramentos, a Abordagem Triangular completou 29 anos em 2020 e manteve-se atual para as demandas de ensino-aprendizagem que o ensino de/em arte necessita: conhecer e utilizar diferentes linguagens artísticas, falar sobre Cultura Visual, reconhecer diversidades culturais e relacionar-se com as diferenças, utilizar novas tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica, entre outras.

Ao escrever “Situação Conceitual do Ensino da Arte no Brasil: os anos 1980 e expectativas para o futuro”, capítulo dois do livro “A Imagem no Ensino da Arte”, Ana Mae Barbosa (2014, p. 25) projetou três objetivos que seriam responsáveis pelo futuro do ensino de

Arte no Brasil - dois deles foram comprovados na contemporaneidade pelas interpretações e práticas docentes na análise dos dados dessa pesquisa sobre Abordagem Triangular e chão escolar:

O primeiro é o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte, em particular, e na educação, em geral. [...] Outro objetivo que estará presente na arte/educação no Brasil do futuro é a ideia de reforçar a herança artística e a estética dos alunos com base em seu meio ambiente.

Assim, a pesquisa em mãos ajudou na comprovação que as imagens artísticas e de outros códigos e plataformas visuais ambientam os chãos das escolas em Teresópolis-RJ, sob julgo de importância pelos docentes para percepção sociocultural do aluno, pois a leitura de imagens promove a alfabetização visual, permitindo ao discente um aprendizado da linguagem imagética cultural do contexto que o cerca e do mundo que o faz histórico.

Ao buscar ouvir doze vozes docentes o que obtive não foram respostas certas ou erradas, até porque essa relação é relativa para quem trabalha em educação. Ambas permitem aprendizados. A experiência foi a principal certeza encontrada e compartilhada pelas páginas que contam – um pouco – dos 29 anos da Abordagem Triangular no chão da escola através de considerações de professores de arte em Teresópolis-RJ.

No início da apresentação dessa dissertação, ao mostrar alguns passos pessoais quando entrei no magistério e o caminho que me levou a questão central da pesquisa, encontrei nas palavras de Paulo Freire (1989, p.02) um acalanto para explicar tantos aprendizados e perguntas em aberto. Ao dizer que o educador não se faz educador em um único dia, com data e hora marcadas, o dia-a-dia dessa profissão torna-se a chave mestra dessa existência. O sábio professor disse: “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, apresentando a importância de pensar o exercício de nossa profissão.

Essa ação reflexiva de olhar para si enquanto profissional que atua em salas de aula e refletir sobre como ensina, como faz, o que está dando certo, o que pode melhorar, reflete uma pausa que doze professores de arte fizeram em suas rotinas escolares ao responder essa pesquisa, na verdade treze docentes, pois me incluo nesse pensar/agir.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: “UMA BÚSSOLA, VÁRIOS CAMINHOS: CADERNO DE ATIVIDADES COM SUGESTÕES PARA UTILIZAR A ABORDAGEM TRIANGULAR NAS AULAS DE ARTE”

O produto educacional é parte das exigências estipuladas pela CAPES para a conclusão do Mestrado Profissional (MP) e deve estar vinculado à pesquisa realizada pelo mestrando, como forma de aproximar a teoria estudada à prática escolar, tônica do MP.

Os Mestrados Profissionais da Área de Ensino não são variações ou adaptações dos Mestrados Acadêmicos já existentes na Área; são intrinsecamente diferentes. Seu foco está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino. (CAPES, 2012, não paginado)

Considerarei essa orientação para concentrar a pesquisa sobre Abordagem Triangular e prática docente na figura do professor, pois acredito que ouvir suas experiências no magistério seja uma forma de oportunizar trocas de saberes entre esses profissionais. E trocar saberes é fundamental para atualizações em nossa profissão.

Por esta razão, desde minha participação como professora-pesquisadora, considerando também a arte-educadora Ana Mae Barbosa, a amostra de professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, aos docentes de outras áreas de conhecimentos que participaram do teste e validação do produto educacional, todos, cada um com seus olhares e bagagem profissional, contribuíram para a conclusão de “*Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte*”, o produto educacional resultante dessa pesquisa aplicada.

O caderno de atividades proposto pretende ser uma contribuição à prática do ensino em Arte de outros docentes da área, pois muitos professores gostariam de tentar propostas pedagógicas diferentes em suas aulas ou são iniciantes no magistério. Não visa ser um material instrucional ou mais uma das atividades presentes em livros didáticos. Não possui gabaritos; propõe experiências. O objetivo é compartilhar atividades aplicáveis em salas de aulas, oriundas da reflexão da práxis escolar da pesquisadora e amostra de professores de Arte em Teresópolis-RJ, comparada à literatura atualizada da Abordagem Triangular.

A escolha final pelo caderno de atividades como produto educacional da pesquisa sobre a Abordagem Triangular e seu uso no contexto escolar em Teresópolis-RJ foi mediada por consulta aos docentes da amostra por meio da pergunta: “*Considerando sua trajetória no magistério, se lhe fosse apresentado um Caderno de Atividades com exemplos de exercícios baseados na Abordagem Triangular realizados a partir de relatos de professores de artes seria*

válido para sua construção docente?”. Assim, encontrou alicerce nas doze respostas dos professores consultados, unânimes em dizer que seria um recurso positivo, resguardadas algumas ponderações:

Com certeza ajudaria muito. (Respondente 01)
 Sim, com certeza (Respondente 02)
 Acredito que sim, com as devidas adaptações relativas ao contexto escolar (Respondente 04)
 Sim, claro! (Respondente 05)
 Sim. (Respondente 07)
 Sim, Como material de troca de experiências. Nunca como receita (Respondente 08)
 Sim, no início é muito complicado para muitos, principalmente por causa da graduação. (Respondente 09)
 Sim (Respondente 10)
 De boa qualidade, não prolixo e atrativo sim. (Respondente 11)
 Com certeza seria válido, e muito interessante a troca de experiência mesmo eu já utilizando quase sempre essa abordagem. (Respondente 13)
 Acredito que seria muito válido, pois facilitaria o planejamento das aulas. (Respondente 15)
 Sim, experiências devem ser compartilhadas (Respondente 17)

Em vista de haver uma quantidade expressiva de profissionais pelo Brasil lecionando Arte sem a devida formação acadêmica necessária, vide os dados do INEP⁴¹, e tendo a Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ professores de Arte concursados com a formação exigida pelo grupo 1, ou seja, graduação com licenciatura em Arte, a oportunidade de elaborar um caderno de atividades como aporte pedagógico para outros professores, a princípio, de Arte, adquire outro patamar de uso se utilizado pelos grupos de docentes 2, 3, 4 e 5, que o censo demonstrou existir. Significa, apesar do docente não ter a formação adequada para lecionar a disciplina Arte, ser ao menos orientado por uma diretriz teórico-prática pertinente à conscientização artística-cultural crítica do aluno.

Portanto, *“Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte”* trata-se de um aporte pedagógico contendo propostas de atividades escolares baseadas na Abordagem Triangular, teoria que fundamenta essa pesquisa de mestrado profissional. Constitui-se como “convite” ao uso da imagem em sala de aula, ou seja, uma forma de estudar imagens como ponto de partida para as ações do ler, contextualizar e fazer, independente da linguagem artística.

No entender desse aporte pedagógico a presença e o estudo da imagem não inviabilizam o ensino de outra linguagem que não seja Artes Visuais, e também não contribui para a perpetuação da polivalência, pois o professor continuaria dando aulas da sua linguagem de formação acadêmica, pois a triangulação “leitura, contextualização e fazer” seria mediada por

⁴¹ Páginas 32 e 33

ações referentes à sua linguagem de formação, como mostrou Rizzi (2014). Fundamenta-se também na proposta da unidade temática “Artes Integradas” presente na BNCC, como um meio de articular as linguagens artísticas que por ventura coexistam nas escolas.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. (BRASIL, 2017)

Na análise de dados do perfil acadêmico dos professores de Arte pesquisados não teve docentes licenciados em Teatro e Dança, portanto, tais linguagens não tiveram representatividade para averiguar se a Abordagem Triangular é passível de ser usada em suas especificidades em sala de aula e quais seriam suas potencialidades e limitações.

Como a intenção era construir um produto educacional baseado no conceito da Abordagem Triangular junto às interpretações de seu uso pelos professores de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ, assim como às minhas, logo, foi feita a opção de não abordar no caderno de atividades as linguagens não contempladas na pesquisa. Assim, as atividades presentes nesse produto educacional baseiam-se nas Artes Visuais e na Música como caminho para a utilização de imagens em sala de aula.

A elaboração das atividades permeou algumas das considerações apontadas na pesquisa e cruciais para o entendimento e prática correta da Abordagem Triangular, como a questão do fazer não ser sinônimo de releitura, a triangulação sem hierarquia, os eixos interligados, ajudando a desconstruir interpretações equivocadas que a Abordagem Triangular adquiriu ao longo de sua experimentação no âmbito escolar. Também abarcou diferentes plataformas visuais como meio de trabalhar a leitura de imagens nas escolas, uma necessidade apontada pela Cultura Visual: Livros, Fotografia, Pinturas e Jornal.

O material foi composto por 04 (quatro) atividades independentes baseadas nos pressupostos da Abordagem Triangular em associação com outras questões presentes no cotidiano escolar, elencadas por temas que subsidiaram o nome e o devir das atividades.

Os temas escolhidos como contextos para a elaboração das atividades permeiam o universo do que a pós-modernidade conceitua para o ensino de Arte: percepção e reconhecimento das diferenças sociais e culturais e como a escola se comporta diante dessas condições tendo a imagem como instrumento informação e comunicação entre relações pessoais.

Quadro 6 – Número, tema e nomes das atividades do produto educacional

<i>Número da Atividade</i>	<i>Nome da Atividade</i>	<i>Tema</i>
<i>1</i>	<i>Ditado com Imagens</i>	<i>Artes Visuais, Linguagens Artísticas e Escola</i>
<i>2</i>	<i>Cartão-Postal</i>	<i>Artes Visuais e Cidade</i>
<i>3</i>	<i>Retrato, Autorretrato e Selfie</i>	<i>Artes Visuais, Pessoas e Identidades</i>
<i>4</i>	<i>Paciência</i>	<i>Artes Visuais, Música e Relações Cotidianas</i>

Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa, 2020

As atividades são direcionadas às séries que compõem o segundo segmento da Educação Básica, ou seja, 6º ao 9º ano. Entretanto, por mais que a sugestão de aplicação da atividade seja para uma série por mim indicada, o professor que desejar desenvolvê-la com seus discentes terá total autonomia para promover adaptações para sua realidade escolar. A intenção é justamente essa, lembrando uma fala de Barbosa (2010, p. 10) ao justificar a adaptabilidade da Abordagem Triangular: “Trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudança frente ao contexto e enfatiza o contexto”. Cada atividade propôs, além da descrição em si, caminhos para que outras relações possam existir.

6.1 Teste e Validação do Produto Educacional

- **Dias:** 19 e 26 de Novembro de 2019
- **Oficina:** “Ensino de Arte: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular”
- **Horário:** 13h e 30 minutos até 16h e 30 minutos
- **Local:** Campus do Mestrado MPPEB no Colégio Pedro II (São Cristóvão-RJ)
- **Público:** Professores da Educação Básica
- **Objetivos:** Apresentar a Abordagem Triangular, seu histórico e atualizações; Mostrar a pesquisa desenvolvida por mim no MPPEB no âmbito da Abordagem Triangular e da prática docente; testar e validar o produto educacional.

6.1.1 Oficina “Ensino de Arte: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular”

A oficina fez parte do 2º Ciclo de Eventos do Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II do ano de 2019. Foi realizada em duas terças-feiras seguidas em novembro de 2019 e ofereceu 40 vagas para residentes de todas as áreas. A quantidade de vagas foi pensada por equivaler ao número total de alunos que a Rede Pública Municipal de Teresópolis-

RJ estipula para turmas do segundo segmento. O intuito foi aproximar o teste das atividades do produto educacional às condições de uma sala de aula na prática. Por razões que fogem ao controle da pesquisadora, o número de inscritos foi superior ao público presente nos dois dias de oficina. Por sua vez, os participantes foram fundamentais no processo de aceitar testar o caderno de atividades e posterior validação de seu conteúdo.

O Programa de Residência Docente é uma especialização lato-sensu oferecida anualmente pelo Colégio Pedro II e oferta vagas para quaisquer licenciaturas. A cada ano eventos são programados para que os alunos do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica ofereçam oficinas para os residentes do PRD, como critério parcial para obtenção do título de mestre. Por sua vez, a divulgação dos eventos promovidos pelo PRD ocorre a nível externo ao *Campus* do Pedro II, podendo contemplar público de outros perfis.

Assim, ao destinar as 40 vagas da Oficina “*Ensino de Arte: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular*” às áreas não específicas do conhecimento artístico, uma feliz experiência contribuiu para a percepção de outros olhares sobre a Abordagem Triangular, reiterando seu caráter de “obra aberta”, dita por Imagnol Aguirre (BARBOSA, 2014) no prefácio da 7ª edição de “*A Imagem no Ensino da Arte*”.

- **Dia 19 de Novembro de 2019: Apresentação da Abordagem Triangular**

O primeiro dia da Oficina “*Ensino de Arte: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular*” foi destinado à apresentação da Abordagem Triangular aos presentes e explicação da minha pesquisa. Utilizei slides para guiar o andamento da oficina e para ilustrar minha explanação. Comecei explicando meu perfil acadêmico e profissional, apresentando a seguir o propósito da oficina e o objetivo da minha pesquisa no mestrado profissional.

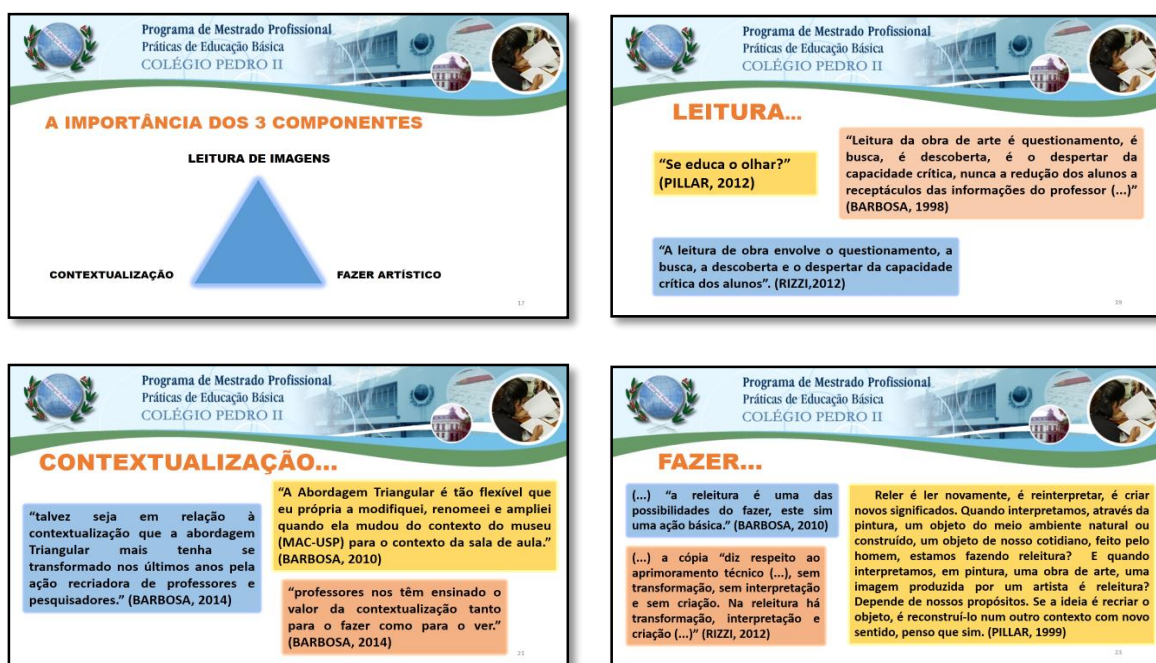
Figura 20 – Slide apresentado na oficina: breve histórico da Abordagem Triangular



Fonte: A autora a partir das referências, 2020.

A Abordagem Triangular foi explicada desde sua fase experimental, passando pela divulgação do livro “A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos”, em 1991, abrangendo as modificações de seu nome e dos três componentes que a compõe, explicados por meio de citações presentes no referencial teórico dessa pesquisa. Também foi apresentado slide com nome dos livros da Ana Mae Barbosa para um acompanhamento do devir da Abordagem Triangular.

Figura 21: Quarteto de slides exibidos na oficina: ler, contextualizar, fazer



Fonte: A autora, 2020.

Durante a oficina foi dada a voz ao público e estes se apresentaram, falando suas formações acadêmicas, onde souberam do evento, se conheciam a Abordagem Triangular e o que os motivou a participar da oficina.

Na parte final do primeiro dia de oficina duas atividades constituintes do caderno de atividades foram iniciadas: “Ditado com Imagens” e “Cartão-Postal”.

- **Dia 26 de Novembro de 2019: Teste e Validação do Caderno de atividades**

O dia 26 de Novembro de 2019 foi destinado inteiramente à realização das atividades propostas no produto educacional vinculado à essa dissertação. A cada atividade apresentada, o grupo presente contribuía com outras informações, novos olhares, significativos da experiência de vida pessoal e profissional de cada um. As “contextualizações” foram múltiplas... Como a leitura de imagens possibilita tantos caminhos! Ao findar de cada atividade eu questionava se o exercício proposto era viável e pertinente a uma sala de aula. As

observações foram acolhidas e algumas atividades sofreram pequenas adaptações do dia do teste do caderno de atividades para o formato apresentado na versão final do produto educacional.

Figura 22 – Slide exibido na oficina: explicação do produto educacional



Fonte: A autora, 2020.

O recurso de apresentar slides para apresentar as quatro atividades propostas no produto educacional também foi utilizado no segundo dia da oficina, com finalidade organizacional e didática. A cada atividade apresentada os slides eram explicados e ilustravam o encaminhando dado à Abordagem Triangular nas sugestões de realização destas.

6.1.2 Análise da atividade 01: Ditado com Imagens

A primeira atividade avaliada foi “Ditado com Imagens”, iniciada no dia 19 de Novembro de 2019. Na data citada foi explicado aos pares que “Ditado com Imagens” trata-se de um ditado envolvendo palavras pronunciadas sobre um determinado assunto, onde o aluno deve desenhar em seu caderno uma imagem que lembrasse a palavra falada, de preferência representativa de uma experiência concreta.

A atividade foi sugestionada para o 6º ano de escolaridade e pensada para auxiliar o estudo do conceito de Arte, conteúdo apresentado aos alunos para explicação das especificidades das quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, e onde, geralmente, o professor aborda a particularidade de sua habilitação e conhecimento. A proposta leva em consideração o imaginário visual do aluno diante de palavras acerca de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança além da percepção de Escola.

Folhas de papel A4 foram distribuídas e o ditado abarcou 20 palavras sobre as quatro linguagens artísticas e o ambiente escolar, assim distribuídas:

Quadro 7 – Palavras ditas no "Ditado com Imagens" na oficina

As Palavras
Teatro, personagem, palco, figurino
Música, voz, silêncio, instrumento
Dança, corpo, coreografia, gestos
Artes Visuais, tinta, museu, imagens
Artista, escola, Artes, aluno

Fonte: A autora, 2020. (Número de palavras foi revisado no produto educacional)

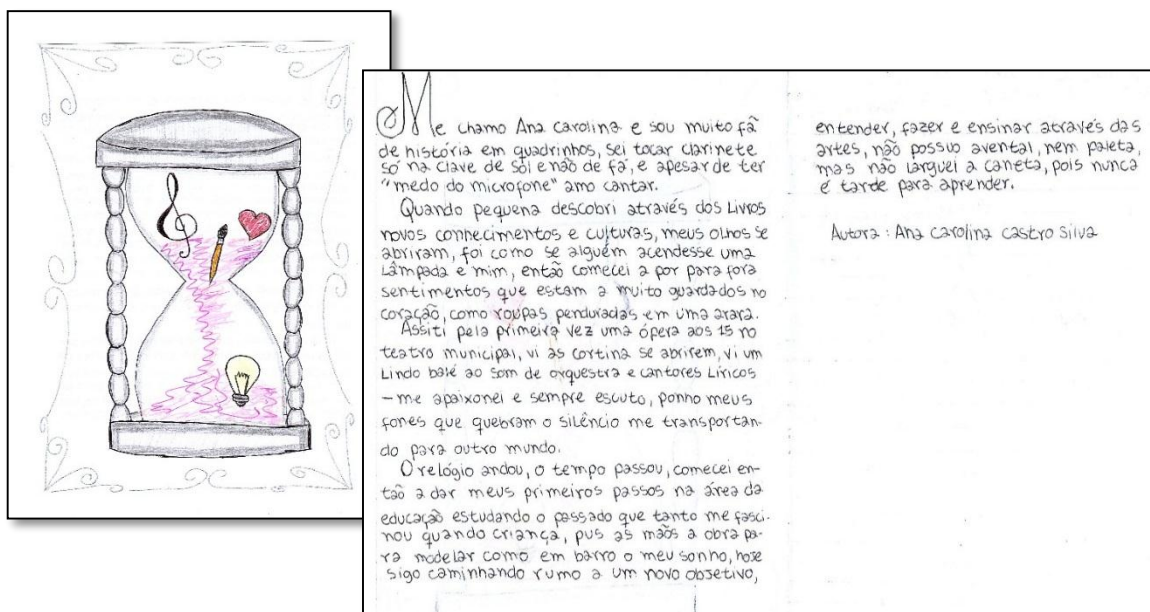
Após o ditado foi solicitado que os presentes escrevessem uma breve história em forma de livreto com as imagens por eles desenhadas, na ordem que as palavras foram ditas ou ao critério de cada um. O processo de escrita da história foi deixado para “casa” em função do tempo esgotado. Mas antes de terminar o primeiro dia de oficina foi requisitado que os participantes fotografassem um local de sua escolha pessoal, um lugar que fosse por uma razão significativo para cada um. Era o começo da atividade “Cartão-Postal”, mas eles não sabiam.

O segundo dia da oficina iniciou-se pela devolutiva da atividade “Ditado com Imagens”. Permeou debates sobre a importância da imagem no processo de alfabetização de crianças, lembrando a frase de Freire (1989; p. 09) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Também abordamos a importância das imagens estarem presentes em livros infanto-juvenis e didáticos e como ilustrações, incentivando o leitor (aluno) a realizar leituras visuais. Uma participante compartilhou aos presentes que seu sobrinho ainda não sabia ler e mesmo assim “lia, navarra” o livro que observava, evidenciando uma leitura visual antes da escrita. Outra participante sugeriu diminuir o número de palavras ditas na atividade junto aos alunos, considerando 20 vocábulos quantidade excessiva, podendo dispersar atenção discente. A observação foi pertinente e acolhida na versão final do produto educacional.

Terminei a atividade explicando que ao construir sua própria história em formato de livreto o propósito de valorizar a leitura de imagens em livros infantis e juvenis alcançaria outra consequência, o aluno poderia se sentir não somente leitor, mas autor de histórias.

Alguns participantes entregaram seus desenhos e livretos para essa validação; um deles está exposto a seguir.

Figura 23 – Duo de imagens: capa e miolo do livreto feito em "Ditado com Imagens"



Fonte: Livreto elaborado por uma participante na oficina sobre Abordagem Triangular

O exemplo do livreto feito pela participante na oficina demonstrou como é possível transformar um ditado com palavras pronunciadas em imagens representativas de nossas experiências com a relação verbal/visual e, apesar de serem as mesmas palavras ditas à turma durante o ditado, a experiência individual discente com a palavra/imagem tornará a história do livreto única. Esta percepção ajudará o aluno a desenvolver-se criticamente como leitor/escritor visual.

6.1.3 Análise da atividade 2: Cartão-Postal

A atividade “Cartão Postal” foi iniciada no dia 19 de Novembro de 2019. Na ocasião, foi solicitado que cada participante fotografasse uma paisagem significativa de para si.

No dia 26 de novembro de 2019 a segunda atividade testada e avaliada foi “Cartão-Postal”. Explanei que a mesma surgiu de dois trabalhos de campo propostos aos alunos para explicar os movimentos Impressionismo e Realismo. O Impressionismo primava pela observação dos ambientes ao ar livre, para capturar as mudanças que a luz solar provocava nos objetos e paisagens em geral, influenciando nossa percepção de “cor-luz”, tal experiência foi conferida aos alunos que, durante um dia, fotografaram um mesmo local em três momentos diferentes. A outra atividade que serviu de referência foi trabalhar os conceitos do Realismo a partir dos ofícios laborais existentes na localidade em que a escola está situada, a zona rural.

Figura 24 – Slide apresentado na oficina para a atividade "Cartão-Postal"



Fonte: Slide feito pela autora com fotografias discentes de arquivo pessoal

Assim, as fotografias foram representações de paisagens escolhidas pelos alunos e registros de lugares e ofícios da zona rural do município de Teresópolis-RJ. A atividade “Cartão-Postal” é um desmembramento dessas duas propostas pedagógicas já realizadas por mim nas salas de aulas.

A ideia de fazer das imagens fotografadas cartões-postais veio do meu questionamento sobre o que representam e se existiria exemplares sobre a cidade de Teresópolis-RJ e quais imagens estariam veiculadas. Os mais conhecidos cartões-postais trazem por homenagem imagens de parte da cidade do Rio de Janeiro: Cristo Redentor, Pão de Açúcar, Baía da Guanabara. O debate sobre essa questão durante a oficina tomou um rumo interessante e revelador das regiões de moradia dos participantes da oficina, residentes de diferentes localidades do Estado do Rio de Janeiro, como São João de Meriti (Baixada Fluminense), São Gonçalo, além de bairros da capital carioca, como Bairro de Fátima e Rocha Miranda. Percebemos em conjunto que tais localidades também não possuem cartões-postais de suas ruas, praças, paisagens, arquiteturas.

Uma participante falou da importância na percepção desses lugares não “famosos” pelos cartões-postais conhecidos; para preservar é necessário conhecer a história daquele local, muitas vezes um patrimônio público, como a Estação da Leopoldina, lembrada por ela. Um rico diálogo de lugares fluminenses foi realizado, baseado nas memórias de cada um: uma padaria em Pilares que serve café da manhã aos domingos; o céu da cidade de São João de Meriti visto de uma janela; uma praça pública em Rocha Miranda. A existência de grupos e roteiros de passeios turísticos pelas igrejas barrocas pelo centro da cidade do Rio de Janeiro também foi recordada.

Figura 25 – Fotografia de uma praça em Rocha Miranda-RJ



Fonte: Registro fotográfico feito por participante da Oficina

Por fim, sugeri que essa atividade se desdobrasse em pesquisas de campo escritas sobre os locais fotografados, com realização de questionários pela vizinhança, seleção de imagens mais antigas da região e construção de documentário para registro e divulgação nas redes sociais da escola. Vale destacar que a atividade não busca incentivar a produção de cartões-postais comercializáveis, mas ser um meio de estudar por meio desses recursos visuais a relação de pertencimento entre cidadão e cidade, que segundo Freire (2013, p. 81) é a relação “que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. E através de diferentes óticas, como histórica, ambiental, turística, familiar, artística, entre outras contextualizações, ampliar o olhar crítico sobre a experiência visual em diferentes realidades urbanas e rurais.

6.1.4 Análise da atividade 3: Retrato, Autorretrato e Selfie

A atividade “*Retrato, Autorretrato e Selfie*” foi apresentada aos participantes da oficina como possibilidade de abordar a autoimagem de pessoas através da leitura de obras de arte comparadas às *selfie`s* da contemporaneidade e como as pessoas são identificadas por terceiros (retratos) ou por si mesmas (autorretratos) antigamente e nos dias atuais.

Foi explicado que a leitura das imagens pictóricas que representam retratos e autorretratos de diferentes épocas da História da Arte permite contextualizações sobre quem eram as pessoas representadas em cada época, porque eram representadas, como eram seus

trajes, que papéis ocupavam na sociedade, dentre outras possibilidades. Exemplifiquei a atividade pelo slide abaixo, por meio de ícones plásticos, como a Mona Lisa, Van Gogh e Portinari, e personalidades históricas, como D. Pedro II.

Figura 26 – Duo de slides mostrados na oficina para "Retrato, Autorretrato e Selfie"



Fonte: Slides feito pela autora com imagens públicas retiradas na internet

A comparação de obras de arte de séculos e estilos artísticos diferentes permitem trabalhar as mudanças estéticas que o corpo humano foi representado, permitindo leituras formais sobre elementos plásticos, como linhas, cores, volumes. Outra abordagem pode ser os padrões de beleza historicamente construídos pela sociedade e como influenciam gostos e costumes entre as pessoas, inclusive por uso das tecnologias, que muitas vezes veiculam valores e comportamentos perigosos entre crianças e jovens, por exemplo “brincadeiras tipo correntes” da Baleia Azul, Momo, Homem Pateta, entre outras.

Essa atividade foi avaliada em sua aplicabilidade escolar, em função do tempo da oficina se aproximar do final. Como pesquisadora, após analisar a ficha de avaliação preenchida pelos participantes, apesar de mostrar sua pertinência à sala de aula, senti necessidade de melhorá-la, propondo duas propostas para o fazer artístico: “autorretrato literário” e “retrato amigo”. Como na pesquisa qualitativa adendos no devir da pesquisa fazem parte e são características da dinâmica do pensar social, estes acréscimos à atividade “Retrato, Autorretrato e *Selfie*” só foram possíveis após testá-la em sua aplicabilidade na escola durante a oficina.

A reflexão do que apresentar no produto educacional foi uma constante e acompanhou o curso que a dissertação seguia, caminhando juntos. A primeira sugestão foi denominada “autorretrato literário” e é baseada na autodescrição discente ao ler sua própria imagem em

fotografia/*selfie*, transformando-a em texto literário. O poema “O auto-retrato”⁴² de Mário Quintana emoldura essa percepção de si mesmo pelos alunos, traduzindo-se em palavras.

A segunda proposta da atividade foi chamada de “retrato amigo” e trata-se de uma forma de abordar em sala de aula como a opinião das pessoas sobre nossa imagem pessoal – “aparência” – interfere em aceitação ou rejeição de nossa imagem pessoal. Baseia-se em observações sobre características físicas e subjetivas feitas entre os alunos, escritas no caderno do observador, transformadas na sequência em desenho do colega retratado. A imagem “construída” - um retrato - será posto à avaliação da turma, questionando se a opinião de terceiros sobre nossas “aparências” traduz o que somos de verdade, como nos vemos de fato.

O diálogo entre as duas propostas realizadas – como nos vemos e como nos veem, como nos descrevemos e como nos descrevem – viabiliza a contextualização de como padrões de beleza são historicamente construídos pelas sociedades e propagados por veículos de comunicação, indústrias e comércios de produtos de beleza, mostrando que “padrões” de corpo e comportamentos são hábitos socioculturais e que pessoas fora desses estereótipos não são menos importantes na sociedade.

6.1.5 Análise da atividade 4: Paciência

A quarta atividade foi iniciada pela explicação de ser uma proposta para trabalhar imagens oriundas de jornais nas salas de aulas, um meio de comunicação de massa e presente nos estudos sobre as influências da Cultura Visual na vida das pessoas.

Expliquei que o nome da atividade, “Paciência”, remonta à uma outra proposta pedagógica por mim praticada ao trabalhar letras de músicas como fonte de análise de histórias de pessoas e assuntos cotidianos referentes à idade dos alunos do segundo segmento – a questão do tempo. A análise de letras de músicas que falam do uso do tempo e como as pessoas percebem esse conceito é frutífero para composições visuais e escritas poéticas. Partindo dessa atividade já experimentada em sala de aula reelaborei parte de seus objetivos para construir a proposta pedagógica de “Paciência”.

A atividade “Paciência” foi inspirada na letra da música de mesmo do artista Lenine e pretende abordar as relações cotidianas entre as pessoas partindo de experiências visuais e musicais, linguagens artísticas distintas conceitualmente mas interligadas na percepção de

⁴² Após reforma da Língua Portuguesa a palavra auto-retrato passou a ser escrita como autorretrato. Como a obra de Mário Quintana é anterior à reformulação ortográfica, não modifiquei sua escrita

imagens como constructo de ideias, pensamentos, sentimentos. Quem não imagina cenários e/ou situações ao ouvir uma música, ou recorda momentos reais que uma canção eternizou?

Foi sugerido aos participantes da oficina que o início da atividade em sala de aula fosse pela análise de jornais variados e pela leitura das imagens presentes nas edições. Distribuídos em grupos, os alunos analisariam diferentes jornais de datas distintas em busca de imagens que representassem como as pessoas praticam, lidam, percebem o conceito “Paciência” em suas vidas cotidianas.

Depois dos alunos analisarem os jornais e as possíveis imagens sobre o tema abordado, a etapa seguinte seria a audição da música “Paciência”, de Lenine, por reprodução de som ou vídeo, e interpretação da letra através de cópias previamente reproduzidas. Se a aula for de música, o professor ou alunos que saibam tocar algum instrumento poderiam executar a composição ao vivo, abarcando os conceitos específicos da linguagem musical.

Durante as análises das imagens nos jornais e na interpretação da letra da canção o diálogo entre professor-aluno é fundamental, pois é o momento de fazer pontes entre as imagens lidas nos jornais, a música ouvida e interpretada e as vivências dos alunos sobre como ter ou não paciência contribui para resolução de problemas e desafios, ou como poderia favorecer. Essa contextualização pode abarcar hábitos escolares para uma conscientização que as relações pessoais entre alunos e estes com o professor também é mediado por esse conceito: “paciência”.

Comentei que as imagens dos jornais podem ser recortadas e trabalhadas, junto com a letra da música do Lenine, em cartazes, reconstruindo manchetes e notícias de uma capa de jornal, ou clipes feitos pelos alunos.

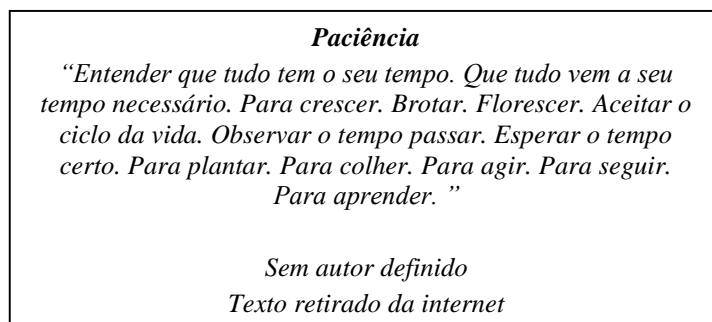
Figura 27 – Slide apresentado na oficina para a atividade "Paciência"



Fonte: Slide feito pela autora a partir de consulta em sites públicos, 2020.

A última etapa da atividade é, no entanto, o início de um projeto. Seria o momento onde cada grupo plantaria sementes de flores não identificadas quanto à forma, cor, tamanho, cheiro, nome; as sementeiras receberiam nome de cada grupo e ficariam guardadas na própria escola. Os alunos seriam responsáveis em acompanhar o processo da germinação e desenvolvimento da planta, regando, anotando o observado e, à medida que a planta apresentasse formas, cores, tamanhos, outros conceitos sobre elementos plásticos seriam trabalhados com a turma.

Figura 28 – Recado a ser colado na frente do envelope ou entregue aos alunos



Fonte: Feito pela autora a partir de texto da internet
(Site: <https://br.pinterest.com/pin/483714816224367017/>)

Distribuí aos participantes envelopes com sementes sem identificação em seu interior, como explicado acima, junto à um texto para interpretação sobre ter paciência para conhecer diferentes tempos e pessoas, ou seja, a proposta da semente será uma metáfora para trabalhar o conceito de se ter e fazer pré-conceitos sobre situações e pessoas, sem ter tido paciência para, de fato, conhecer suas formas, cores, culturas, enfim, suas diversidades. O desfecho dessa atividade seria descobrir a flor plantada em um painel feito pelo professor com as embalagens originais das sementes.

Figura 29 – Duo de imagens: envelope com sementes sem identificação



Fonte: A autora, 2020.

Como a etapa do plantio das sementes até o florescer demanda tempo – paciência – e é um dos propósitos dessa atividade, trabalhar com os alunos o não imediatismo das coisas e relações humanas, experimentei a atividade posteriormente à oficina, plantando em minha residência um dos pacotinhos de sementes desconhecidas. Esperei aproximadamente dois meses entre plantio, germinação e florescer. As sementes que eu havia plantado se revelaram em formas, cor, tempo: girassol mexicano⁴³.

Figura 30 – Trio de imagens: minha semente desconhecida



Fonte: A autora, 2020.

Figura 31 – Virou flor... girassol mexicano



Fonte: A autora, 2020.

⁴³ A descoberta do nome da flor plantada faz parte da atividade “Paciência” e o quadro feito com os envelopes das sementes consta no produto educacional vinculado a essa dissertação.

Os participantes avaliaram de forma positiva a proposta da atividade e uma professora disse que iria realizá-la logo no início do próximo ano letivo, como forma de aproximar os novos alunos. Perguntei a viabilidade de utilizar nas salas de aulas os recursos didáticos requisitados na atividade: jornal, letra e áudio de música, cartaz, sementes. Não houve fala que mencionasse complicações ao conjunto pedagógico citado e ao desdobramento proposto. Pedi então que preenchessem a ficha de avaliação do produto educacional avaliado, e ao finalizar a oficina, foi gratificante ouvir uma professora dizer: “pena que acabou”.

6.1.6 Avaliação do Produto Educacional pelos participantes da Oficina

No final do segundo dia da oficina os participantes foram convidados a responderem uma ficha de avaliação do produto educacional⁴⁴ apresentado, previamente elaborada por mim. Ao todo, onze pares participaram da avaliação de “*Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte*”.

A primeira parte da ficha de avaliação apresentou quatro questões objetivas sobre aplicabilidade e pertinência das atividades às salas de aulas: “As atividades propostas na Oficina apresentam questões pertinentes ao cotidiano escolar na atualidade? As atividades presentes na Oficina permitem que o aluno participe da aula com conhecimentos que tenha *a priori*? As atividades abordadas na Oficina proporcionam ao aluno oportunidade para leitura de imagens, sua contextualização e o fazer artístico? Conseguiria utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?”. Cada uma tinha três opções de marcação: Sim, Não e Um pouco.

As respostas dos avaliadores para todas as quatro perguntas foram “sim”, portanto, confirmam a viabilidade das atividades no contexto escolar contemporâneo por meio do uso da Abordagem Triangular, abarcando o conhecimento prévio discente acerca de temas e questões presentes nas escolas, além de configurar as atividades como transponíveis a outras realidades de ensino, uma indicação de generalização da pesquisa e produto educacional.

A segunda parte da ficha de avaliação direcionava-se à avaliação das atividades individualmente diante dos pressupostos da Abordagem Triangular, ou seja, seus três eixos triangulares, além de uma questão indicativa da atividade propor outros caminhos. As opções de avaliação contemplavam três escolhas possíveis: Sim, Não, Razoável. As quatro atividades, nominalmente identificadas, foram avaliadas nos seguintes critérios: “Possui leitura de imagens? Permite contextualização? Possibilita o fazer artístico? Propõe outros ‘caminhos’?”.

⁴⁴ Presente no anexo da dissertação

A avaliação da segunda parte demonstrou pertinência das ações triangulares nas quatro atividades propostas. As duas observações divergentes – uma em “Ditado com imagens” e outra em “Retrato, Autorretrato e *Selfie*” serviram para posterior melhoria em suas propostas, ressaltando a importância do teste por pares na versão preliminar do produto educacional. A opinião de quem vivencia o cotidiano de um espaço escolar contribuiu para que as atividades aqui apresentadas não sejam apenas planejamentos didáticos viáveis no papel.

A última parte da ficha de avaliação destinava espaço para observação subjetiva acerca da oficina e atividades analisadas. Cada avaliador manifestou considerações sobre a oficina e preferências por uma atividade ou outra, mostrando que escolhas fazem parte de todo percurso de um professor viajante. Suas mensagens constam no anexo dessa pesquisa como forma de apreciação na íntegra ao leitor que desejar conhecê-las.

Relembro algumas considerações de Ana Mae Barbosa (BATISTTI et al, 2016) ao expressar os limites de conhecer o desenrolar da Abordagem Triangular pelos anos sucessores a sua divulgação. Faço de suas palavras as minhas para dizer que em pesquisa qualitativa a dimensão do alcance das questões apresentadas e avaliadas em um estudo de caso - parte que completa um todo – são sementes ao vento em busca de outros chãos de escolas.

6.2 Análise da aplicação do Produto Educacional pela pesquisadora

A experiência proporcionada pela realização da Oficina “Ensino de Arte: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular” junto aos pares de profissão, os professores, sejam de Arte ou não, entre outras formações acadêmicas, significou para minha trajetória no magistério uma reflexão sobre a prática da Abordagem Triangular na prática escolar.

Como disse na oficina, quando conheci a Abordagem Triangular na faculdade de licenciatura em História da Arte esta tinha um sentido para mim; sentido que se modificou depois de doze anos de atuação no magistério. Ler sobre a Abordagem Triangular é particularmente importante, porém, distinto de praticá-la, sobretudo, em salas de aulas.

O produto educacional apresentado na oficina para teste e validação por outros profissionais da Educação diferentes da amostra e outros profissionais interessados em conhecer a Abordagem Triangular tomou singular importância pois eram desconhecidos por mim até o momento do evento. Assim, “*Uma bússola, vários caminhos: Caderno de Atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte*” foi avaliado por

profissionais com distintas formações acadêmicas⁴⁵, entre eles, docentes de realidades educacionais diferentes de Teresópolis-RJ, local da pesquisa de campo feita como parte da dissertação, de onde veio as percepções teórico-práticas que nortearam as quatro atividades presentes no produto educacional vinculado.

O primeiro dia de oficina foi dedicado à explicação da dissertação e dos conceitos teórico-práticas que identificam a Abordagem Triangular no devir da Arte-Educação pós-moderna. Também foi dito que a oficina era um “convite” ao teste de um produto educacional para validação das atividades propostas em um caderno de atividades, que aconteceria no segundo encontro.

No dia 26 de novembro de 2019 as atividades “Ditado com Imagens”, “Cartão-Postal”, “Retrato, Autorretrato e *Selfie*”, “Paciência” foram apresentadas por mim e avaliadas pelos presentes: **11 avaliadores**. Cada atividade proporcionou diálogos ricos de possibilidades e caminhos, entre trocas de experiências profissionais e de mundo, sem restringir olhares. Após a apresentação das quatro atividades aos participantes, cada uma adquiriu maior sentido e volume com as contribuições trazidas pelos pares, considerações que mediaram adaptações na versão final do produto educacional.

Explicar o porquê de cada proposta didática baseada na Abordagem Triangular presente no produto educacional e como seria trabalhada com os alunos contribuiu para eu mesma perceber ajustes que melhorariam cada atividade. Além disso, houve reflexão permanente se os recursos pedagógicos estavam condizentes com uma sala de aula, principalmente de realidades de escolas públicas; se a linguagem utilizada na descrição das atividades seria compreendida pelo leitor do produto educacional e este conseguiria experimentá-las com seus alunos; se o conteúdo artístico trabalhado relacionava-se com o tema geral pretendido e possibilitava a participação discente com suas próprias vivências.

Assim, após a validação positiva das atividades⁴⁶ pelos pares, “*Uma bússola, vários caminhos: Caderno de atividades com sugestões para utilizar a Abordagem Triangular nas aulas de Arte*”, foi o produto educacional resultante de minha pesquisa no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

⁴⁵ As formações dos avaliadores estão nas fichas de avaliação presentes no anexo da dissertação.

⁴⁶ As fichas de avaliação estão em anexo

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, entre tantas dúvidas, uma certeza estava presente em meu projeto de pesquisa: queria ouvir os professores. Compreendia o valor das relações interpessoais entre educador-educando mas direcionei meu olhar para as trocas de saberes experienciais entre professores-professores, uma necessidade da profissão e que nem sempre é estimulada. Esses momentos vão além de conselhos de classes e reuniões pedagógicas; falo de oportunidades para formação continuada promovida por e entre professores da Educação Básica, no caso desta dissertação, os do segundo segmento.

Pesquisar as interpretações/usos da Abordagem Triangular entre docentes de Arte da Rede Pública Municipal de Teresópolis-RJ oportunizou trocas de saberes entre os atores dessa profissão, os professores. Me aproprio de Tardif (2012) para reiterar que um saber isolado não explica o todo do conhecimento profissional de um professor. Ou seja, o saber profissional, formado pelas teorias vivenciadas na academia no momento da licenciatura, é apenas parte de um conhecimento em construção.

Estudar a Abordagem Triangular nessa pesquisa de mestrado foi uma experiência profissional de reflexão de doze anos de magistério. Um outro “choque com a realidade” (TARDIF, 2012): não da universitária que chega à sala de aula, mas o inverso, da professora que volta à Academia. Abri caixas guardadas da faculdade em busca de textos sobre a Abordagem Triangular, vasculhei trabalhos discentes do meu arquivo pessoal para relembrar metodologias por mim adotadas durante esse tempo. Reli a edição antiga do livro “A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos” e adquiri a mais recente, entre outras obras da autora. E me propus uma pergunta: o que mudou?

Muitas coisas mudaram em doze anos. A própria abordagem Triangular se repaginou. Mas tal como uma bússola, por si só não busca novos caminhos. Como aluna das décadas de oitenta e noventa no antigo 1º grau me recordo de poucas aulas com professores de Arte; lembro de atividades de ampliar utilizando quadriculados na folha branca, de um livro didático de capa amarela, infelizmente poucas lembranças. Tal como Ana Mae Barbosa disse, não havia História da Arte na escola e imagens não eram bem aceitas nas salas de aulas. Imagina, crianças entenderem obras de arte! Outros tempos, outras formações docentes.

No entender dessa pesquisa e, portanto, do produto educacional, quanto mais cedo for o contato do aluno com a leitura de imagens por meio das quatro linguagens artísticas, aprender contextualizá-las e manifestar-se enquanto sujeito que pensa e cria suas próprias expressões artísticas, melhor será sua aprendizagem para o mundo, almejando ser uma atuação cidadã. E

para tal não basta apenas saber ler, escrever, fazer contas; imagens também são mensageiras de códigos socioculturais, que, dependendo do grau de alfabetização visual do leitor serão colonizadores ou libertadores. É necessária uma educação do olhar (PILLAR, 2012).

Olhar para ouvir melhor, olhar para se perceber, olhar para ver. Educar o olhar para expandir todos os sentidos humanos, sentir-se humano. Educar o olhar para uma educação humanista, propositora de caminhos e não arquivos (FREIRE, 2013).

A sala de aula é um organismo orgânico, nunca homogêneo. Por sua vez, leis e teorias que estruturam e molduram as políticas educacionais no país são generalistas e impessoais. Do encontro esses dois mundos – um físico e o outro no plano das ideias – acontece a prática escolar. Essa realidade possui regimentos internos, sistemas de avaliações, primeiras e segundas chamadas de provas, datas de entrega de notas, diários de classe, feriados, imprevistos. Todas são variáveis que interferem no cotidiano de uma sala de aula.

As variáveis escolares foram apontadas como as limitações que atrapalham o uso da Abordagem Triangular nas salas de aulas, ou seja, são fatores externos à proposição de ler, contextualizar, fazer – as três ações interligadas do triângulo. Não houve apontamento de impossibilidade de seu uso para Artes Visuais e Música na contemporaneidade, mesmo após 29 anos da divulgação do livro “A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos”. Uma teoria ainda aberta (AZEVEDO, 2014) em busca de ressignificações nas salas de aulas.

Mas do que comprovações numéricas que subsidiaram as compreensões de datas e gráficos, o que eu – professora de arte e pesquisadora – pretendi nessa pesquisa foi proporcionar nas páginas que compõem essa dissertação trocas de experiências docentes, não como certas ou erradas, mas como diferentes olhares sobre uma mesma questão. Todas as leituras que subsidiaram essa escrita, um misto de individualidade coletiva, são pensamentos aflorados do questionamento que cada participante/autores fizeram algum dia. Respostas são memórias, desejos, acertos, erros, dúvidas, sentimentos, experiências. Assim, sem ousar fechar portas, cada professor fará sua própria leitura e transposição ou não das informações trocadas aqui, se propondo perguntar: o que mudar?

Bússolas apenas guiam.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.
- _____. Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 80-99
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. 3ªed. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução Sofia Fan. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.3, n. 7, p. 170-182, Set/Dez. 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/669>>. Acesso em: 26 de Fevereiro de 2019.
- _____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 2, p. 59-64, Jan/Abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.
- _____. **A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.
- _____. **A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos**. 9ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014a.
- _____. Entre memória e História. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: memória e história**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014b. p. 01-26
- _____. (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. Apresentação. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTTI, Taíze dos Santos et al. Dialogando Com Ana Mae Barbosa Sobre Arte. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, p. 343-349, Jan/Abr. 2016. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4680/3287>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte**. 2009. 303 p. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.27-42

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540/77**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei nº 5.692/71. Brasília: MEC/1977. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 30 de Maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal 13278 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/2005**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 31 de Janeiro de 2006**. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, n. 29, Manaus, 2019. **Anais eletrônicos**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019. p. 2422. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/site/wpcontent/uploads/2019/10/ANAIS_ConFAEB_2019.pdf>. Acesso em: 30 de Maio de 2020.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, n.28, Brasília, DF, 2018. **Anais eletrônicos**. Brasília: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/site/wpcontent/uploads/2019/05/ANAIS_confabeb_2018.pdf>. Acesso em 30 de Maio de 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação. **Comunicado nº 001/2012** – Área de Ensino. Orientações para novos APCNS - 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios_APCNs_Ensino.pdf>. Acesso em 09 de Junho 2020.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-178

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. Coleção Magistério 2º grau. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL (FAEB). **Boletim Informativo**. Nº 17, ano X. 1997. Disponível em: <<https://faeb.com.br/boletins/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRANZ, Teresinha Sueli. Arte, Imagem e Mediação Cultural. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 235-245

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. Coleção polêmicas do nosso tempo; 4. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf> Acesso em: 07 de Agosto de 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Entrevista concedida a desconhecido. **Revista Terra Nuova**. [S.L.: s.n.], [19--]. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3187/3/FPF_OPF_07_055.pdf> Acesso em: 07 de Agosto de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009. p. 79-108.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. 1^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. Tese de livre docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015. 258 p. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

_____. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. Para criar ao ler imagens na escola de educação básica. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 281-292

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2018**. [recurso eletrônico]. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 09 de Junho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2019**. [recurso eletrônico]. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>>. Acesso em: 09 de Junho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica Nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 21 de novembro de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 30 de Maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2015**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf>. Acesso em 30 de Maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 30 de Maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em 15 de Maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 04 de Agosto de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79

MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 52-63

MORAES, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 07 de Agosto de 2019.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____ (org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p. 09-21.

_____. A Educação do Olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 78-91

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-228

PORCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: _____ (Org.) **Educação Artística: luxo ou necessidade?** 7ª edição. Novas buscas em Educação; v. 12. São Paulo: Summus, 1982. p. 13-23

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-77

_____. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 335-348

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. Coleção Como eu ensino. 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. Ensino da Arte e leitura da imagem: reflexões sobre o como fazer. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 293-308

SILVA, Maurício da. **A contribuição da Abordagem Triangular do ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). 110p. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TITÃS. **Marvin**. CD Acústico MTV. Gravadora Warner Music Brasil Ltda. 1997. Disponível em: www.letrasdemusica.fm/nando-reis/marvin. Acesso em: 20 de Agosto de 2020.

ZANELATO, Daniella. Semana de Arte e Ensino na ECA/USP: anos 1980 e novos tempos, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3852-3860. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S01/26encontro____ZANELATO_Daniella.pdf> Acesso em: 27 de Junho de 2020.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADULTO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “**Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Teresópolis**”, realizada no âmbito do **Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básicas do Colégio Pedro II** e que diz respeito a um (a) trabalho de conclusão de curso de dissertação de mestrado de pesquisa sobre a prática pedagógica.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é pesquisar como se processa a utilização da Abordagem Triangular no ensino de Artes na rede municipal de Teresópolis e qual seria sua potencialidade para as linguagens artísticas.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: a) responder a questionários contendo perguntas fechadas e abertas; b) poderá ser selecionado para conceder entrevista após o preenchimento do questionário, caso o pesquisador precise sanar dúvidas ou aprofundar em alguma resposta. Os registros serão feitos em questionário de papel ou digital e por gravação em áudio na entrevista, caso o pesquisador necessite de maiores esclarecimentos das respostas dadas no questionário.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar desconforto intelectual, social por revelar experiências de sua prática profissional. Também dedicaria seu tempo particular para responder o questionário semi-aberto a ser enviado por e-mail ou participar da entrevista semi-estruturada presencial, se selecionado. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de solicitar quaisquer esclarecimentos extras ao pesquisador, tirando dúvidas. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: proporcionar ao arte-educador compartilhar suas percepções e vivências oriundas de seu trabalho em sala de aula, valorizando seu saber profissional; poder compartilhar experiências profissionais entre os arte-educadores da própria rede de ensino, assim como de outras instituições, através do produto educacional a ser elaborado. Pretende contribuir para a produção científica no campo do Ensino de Artes tanto para a Academia quanto para o Magistério Municipal de Teresópolis, configurando o município como partícipe de pesquisa científica e incentivador que seus servidores públicos, no caso professores da Educação Básica, participem e desenvolvam trabalhos nos âmbitos de *Lato-Sensu* ou *Stricto-Sensu*, valorizando seus profissionais e por consequência a prestação do serviço público.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: o(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) **Maria Gabriela da Silva pelo telefone (21) 98518-1155** ou pelo e-mail: **mariagabriela.artes@gmail.com**. Se você tiver alguma

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 2921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO À AMOSTRA DOCENTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO

Título da Pesquisa: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Teresópolis

Pesquisador(a) responsável: Maria Gabriela da Silva

Instituição/Departamento: Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/ Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPII

Telefone: (21) 985181155 / (21) 993711213

Local da coleta de dados: Rede Pública Municipal de Teresópolis

Instrução: Na parte discursiva do questionário a quantidade de linhas utilizadas para as respostas ficará a critério de cada professor(a).

RESPONDENTE Nº:

PARTE I: (Informações do pesquisado)

1. Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Dados profissionais:

Graduação:

Curso:

2. Possui Especialização?

() Sim

() Não

Área:

3. Possui mestrado?

() Sim

() Não

Área:

4. Possui doutorado?

() Sim

() Não

Área:

5. Trabalha na rede municipal de Teresópolis desde quando?

Ano:

6. Trabalha em qual/quais unidade(s) escolar(es) na rede municipal de Teresópolis?

Escola (1):

Escola (2):

Escola (3):

7. Trabalha em outra rede de ensino pública ou privada? Caso sim, onde?

Local (1):

Local (2):

Local (3):

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



8. Quantos anos possui de magistério ao todo?

Tempo:

PARTE II: Objetivos (todos respondem)

1. Você considera importante trabalhar com leitura de obras de arte e/ou imagens de outros códigos culturais nas aulas de Artes?

- Sim
 Não
 Talvez

2. Considera que ensinar a ler imagens é uma forma de “alfabetização visual”?

- Sim
 Não
 Não sei dizer

3. A leitura de imagens ajuda o aluno a compreender a linguagem visual cultural no mundo?

- Sim
 Não
 Não sei dizer

4. É importante contextualizar a obra de arte ao seu espaço e tempo de produção?

- Sim
 Não
 Não sei dizer

5. O seu aluno compreende que Arte tem conteúdo específico a ser ensinado?

- Sim
 Não
 Nem sempre

6. Já houve aluno que disse “pensei que Arte fosse só desenhar e pintar”? Caso tenha ouvido, acontece mais no 6º ou 9º ano?

- 6º ano – início do segundo segmento
 9º ano – término do segundo segmento
 Nunca ouvi

7. Fazer a releitura de uma imagem significa copiá-la?

- Sim
 Não
 Talvez

8. Os alunos preferem copiar modelos de imagens pré-existent a criar seus próprios desenhos?

- Sim
 Não
 Algumas vezes

9. É importante que as reinterpretações artísticas dos alunos sejam mediadas pela contextualização de sua realidade escolar?

- Sim
 Não
 Não sei dizer

10. Já ouviu aluno dizer “Professor, mas eu não sei desenhar”?

- Sim
 Não
 Não sei dizer

11. A livre-expressão é a melhor maneira de ensinar Artes ao aluno?

- Sim, o aluno não pode ser influenciado
 Não, o aluno precisa da mediação docente
 Não sei dizer



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



12. A cópia de modelos pré-existentis é a melhor metodologia para o ensino de Artes nas escolas?

- () Sim
() Não
() Não sei dizer

13. O ensino de Artes se baseia apenas na utilização de técnicas artísticas?

- () Sim
() Não
() Não sei dizer

14. Trabalha com leitura de imagens em suas aulas?

- () Sempre
() Frequentemente
() Raramente
() Nunca

15. Trabalha com contextualização histórica em suas aulas?

- () Sempre
() Frequentemente
() Raramente
() Nunca

16. Conhece a proposta pedagógica “Abordagem Triangular” da autora Ana Mae Barbosa?

- () Sim
() Não
() Não sei dizer

17. Utiliza a Abordagem Triangular em sua prática escolar?

- () Frequentemente
() Raramente
() Nunca usei
() Já utilizei mas não uso mais
() Não sei dizer

18. Considera que a Abordagem Triangular pode ser utilizada em qualquer linguagem artística?

- () Sim, em todas
() Em algumas
() Em nenhuma
() Não sei dizer

19. Após 28 anos da publicação da Abordagem Triangular você a considera atual para as demandas das aulas de artes?

- () Sim
() Não
() Talvez
() Não sei dizer

PARTE III: Discursivas (esta seção deverá ser respondida por todos professores)

1. Você considera importante trabalhar a contextualização histórica da arte? Por quê?

Resposta:

2. Como aborda a contextualização das obras nas aulas de artes?

Resposta:

3. Como é a recepção dos alunos à contextualização da arte?

Resposta:

4. Como desenvolve a leitura de obras de arte ou outras fontes artísticas na sala de aula? Quais recursos utiliza?

Resposta:

5. Qual a importância do fazer artístico para os alunos na prática escolar?

Resposta:

6. O que é releitura? Qual sua importância para a compreensão do conteúdo estudado para o aluno?

Resposta:



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



7. Como a disciplina Artes é compreendida pelos alunos e pela comunidade escolar (diretor, professores, etc.)?

Resposta:

8. Caso não use a Abordagem Triangular atualmente, já utilizou alguma vez? Por que deixou de usar?

Resposta:

9. Considerando sua trajetória no magistério, se lhe fosse apresentado um Caderno de Atividades com exemplos de exercícios baseados na Abordagem Triangular realizados a partir de relatos de professores de artes seria válido para sua construção docente?

Resposta:

PARTE IV: Discursivas (esta seção deverá ser respondida apenas pelos professores que conhecem a Abordagem Triangular)

1. Onde teve conhecimento dos pressupostos defendidos pela Abordagem Triangular?

Resposta:

2. Considerando a história da disciplina Artes no país, considera que a Abordagem Triangular trouxe benefícios à matéria?

Resposta:

3. A Abordagem Triangular favorece o ensino de uma única linguagem artística dentre as quatro instituídas para a Educação Básica (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança)?

Resposta:

4. A triangulação proposta pela Abordagem Triangular - leitura de obras, contextualização e fazer artístico – contribui de que modo à conscientização cultural crítica do aluno?

Resposta:

5. Considerando sua linguagem artística de formação, quais potencialidades cada componente da Abordagem Triangular proporciona ao ensino de Artes?

Resposta:

6. Na prática em sala de aula algum dos três componentes da Abordagem Triangular acaba se sobressaindo aos outros dois? Explique:

Resposta:

7. Considera que os três componentes da Abordagem Triangular são interdependentes e sem uma sequência única de utilização?

Resposta:

8. Quais os problemas enfrentados na prática escolar ao utilizar a Abordagem Triangular como diretriz pedagógica?

Resposta:

9. Poderia descrever alguma atividade escolar que tenha realizado com os alunos a partir da utilização da Abordagem Triangular?



Resposta:

Agradeço com carinho a participação em minha pesquisa.
Maria Gabriela da Silva
Colégio Pedro II/MPPEB 2019/Matricula 08500662

Protocolo de pesquisa aprovado em 16 de Abril de 2019
através do Parecer Consubstanciado do CEP: 3267667
Consulta: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Nota sobre o título da pesquisa⁴⁷

	COLÉGIO PEDRO II									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Teresópolis										
Pesquisador: MARIA GABRIELA DA SILVA										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 09263319.3.0000.9047										
Instituição Proponente: Colégio Pedro II										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 3.267.667										
Apresentação do Projeto:										
As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301608.pdf", postado na plataforma em 05/03/2019										
INTRODUÇÃO										
<p>Esta pesquisa está inserida na temática "Abordagem Triangular no ensino de Artes" e tem como problema de pesquisa a questão de como a Abordagem Triangular contribui hoje ou poderia vir a contribuir à prática das linguagens artísticas no ensino de Artes na rede pública municipal de Teresópolis. Sob esse panorama, propõe-se realizar a pesquisa com amostra de 21 professores de artes da rede pública municipal de Teresópolis, através de um estudo de caso descritivo com abordagem qualitativa. A Hipótese cogitada é de que apesar da Abordagem Triangular ser mais utilizada nas aulas de Artes Visuais, por ter sido o campo de sua construção, as outras linguagens artísticas obrigatórias na Educação Básica (Música, Teatro e Dança) também fazem uso de seus pressupostos, interpretados pelo professor em sua prática escolar através de diferentes metodologias de ensino, mesmo sem haver intenção de usá-la. Assim, por objetivo geral almeja-se pesquisar como se processa a utilização da Abordagem Triangular no ensino de Artes na rede pública municipal de Teresópolis e qual seria sua potencialidade para as linguagens artísticas,</p>										
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td> Endereço: Campo de São Cristóvão 177 </td> <td> CEP: 20.921-903 </td> </tr> <tr> <td> Bairro: São Cristóvão </td> <td> Município: RIO DE JANEIRO </td> </tr> <tr> <td> UF: RJ </td> <td> E-mail: cep@cp2.g12.br </td> </tr> <tr> <td> Telefone: (21)3891-0020 </td> <td> </td> </tr> </table>			Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903	Bairro: São Cristóvão	Município: RIO DE JANEIRO	UF: RJ	E-mail: cep@cp2.g12.br	Telefone: (21)3891-0020	
Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903									
Bairro: São Cristóvão	Município: RIO DE JANEIRO									
UF: RJ	E-mail: cep@cp2.g12.br									
Telefone: (21)3891-0020										
<small>Página 01 de 09</small>										

⁴⁷ Na época da submissão do projeto de pesquisa, do modelo do questionário e do Termo de consentimento livre e esclarecido ao Comitê de Ética o título da pesquisa era "Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Teresópolis. A reformulação do título da dissertação foi comunicada e aprovada pelo CEP/CP2 conforme anexo B; os encaminhamentos metodológicos da pesquisa permaneceram os mesmos.



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a) Relatar o histórico da disciplina Artes no Brasil; b) Pesquisar o que propõe a Abordagem Triangular para o ensino de Artes, especificando cada um dos três componentes estruturais; c) Descrever as metodologias, interpretações, reflexões e experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores de artes da rede municipal de Teresópolis no contexto da aplicação da Abordagem Triangular; d) Elaborar um Caderno de Atividades para auxiliar professores de artes a adotarem em suas aulas a Abordagem Triangular. Por instrumentos de coleta de dados elencam-se questionário semi-aberto a ser preenchido pela amostra via e-mail e possível aplicação de entrevista semi-estruturada presencial com algum/alguns pesquisado(s). A análise dos dados será mediada pela Análise de Conteúdo. Pretende-se que o produto educacional a ser elaborado a partir da análise dos dados seja testado por pares diferentes da amostra em oficina a ser realizada nas dependências do Mestrado, no Colégio Pedro II, unidade São Cristóvão. Por conceitos-chave elencam-se: Ensino de Artes; Abordagem Triangular, Prática Docente, Teresópolis.

HIPÓTESE

Apesar da Abordagem Triangular ser mais utilizada nas aulas de Artes Visuais, por ter sido o campo de sua construção, as outras linguagens artísticas obrigatórias na Educação Básica (Música, Teatro e Dança) também fazem uso de seus pressupostos, interpretados pelo professor em sua prática escolar através de diferentes metodologias de ensino, mesmo sem haver intenção de usá-la.

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa descritiva a ser realizada através de estudo de caso com os professores de artes da rede pública municipal de Teresópolis, compreendendo amostra de 21 docentes. Para a coleta de dados optou-se pelos instrumentos: questionário semi-aberto, contendo perguntas objetivas e discursivas, a ser respondido via e-mail por todos docentes que aceitarem fazer parte da pesquisa e, entrevista semi-estruturada presencial com algum/alguns pesquisado(s) se houver necessidade de complementação das respostas dadas na fase anterior. A análise de dados será mediada pela Análise de Conteúdo.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Por critérios de inclusão farão parte da pesquisa somente os professores da rede pública municipal de Teresópolis, concursados e que lecionem a disciplina Artes, compreendendo,

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

aproximadamente, 22 docentes, número no qual me incluo, definindo a população.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Por critérios de exclusão elencam-se a minha participação enquanto pesquisadora, e não como pesquisada; a possibilidade de alguns docentes terem duas matrículas no município, excetuando-se uma; a não aceitação do docente em fazer parte da pesquisa, como pesquisado; professores sob regime de contratação temporária; e se por ventura o questionário não for entregue pelo pesquisado no prazo combinado, a participação deste docente será desconsiderada da amostra, mas sua participação na pesquisa será relatada até o evento. Assim, já aplicando a exclusão da minha participação enquanto pesquisadora, temos a princípio amostra de 21 professores.

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos intitulados

"P B _ I N F O R M A Ç Õ E S _ B Á S I C A S _ 1 3 0 1 6 0 8 . p d f " e "declaracao_instituicao_carta_de_anuencia_teresopolis.pdf", ambos postados em 05/03/2019.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora:

Objetivo Primário: Pesquisar como se processa a utilização da Abordagem Triangular no ensino de Artes na rede pública municipal de Teresópolis e qual seria sua potencialidade para as linguagens artísticas.

Objetivo Secundário: Relatar o histórico da disciplina Artes no Brasil; Pesquisar o que propõe a Abordagem Triangular para o ensino de Artes, especificando cada um dos três componentes estruturais; Descrever as metodologias, interpretações, reflexões e experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores de artes da rede municipal de Teresópolis no contexto da aplicação da Abordagem Triangular; Elaborar um Caderno de Atividades para auxiliar professores de artes a adotarem em suas aulas a Abordagem Triangular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

Riscos: Não há na presente pesquisa um grau de risco significativo para os participantes da pesquisa, sendo considerado mínimo. Os pesquisados irão contribuir com a pesquisa respondendo

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

questões semi-abertas via e-mail, ou seja, objetivas e discursivas, e alguns poderão participar da entrevista semi-estruturada presencial, complementando respostas dadas no questionário. Os riscos prováveis seriam causar algum constrangimento em responder perguntas de sua vida pessoal e profissional ou disponibilizar tempo para responder o questionário ou participar da entrevista. Se houver dúvidas quanto ao teor do questionário e à intencionalidade do estudo, a pesquisadora se compromete a esclarecê-las. A identificação no questionário será nominal para organização do pesquisador mas na dissertação não será, portanto, o sigilo será garantido.

Benefícios: A pesquisa pretende proporcionar ao arte-educador pesquisado o compartilhamento de suas percepções e vivências oriundas de seu trabalho em sala de aula, valorizando seu saber profissional assim como a disciplina que leciona, promovendo trocas de experiências profissionais entre os professores de artes da própria rede de ensino, assim como de outras instituições através do produto educacional a ser elaborado. Pretende contribuir para a produção científica no campo do Ensino de Artes tanto para a Academia quanto para o Magistério Municipal de Teresópolis, configurando o município como partícipe de pesquisa científica e incentivador que seus servidores públicos, no caso professores da Educação Básica, participem e desenvolvam trabalhos nos âmbitos de Lato-Sensu ou Strictu-Sensu, valorizando seus profissionais e por consequência a prestação do serviço público.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que objetiva estudar as possíveis contribuições da Abordagem Triangular para o ensino de Artes. Para isso, será realizado um estudo de caso na rede municipal de Teresópolis-RJ. Almeja-se trabalhar com uma amostra dos professores de artes do ensino público municipal de Teresópolis, os quais responderão um questionário semi-aberto e possível entrevista semi-estruturada com alguns docentes. São esperados 21 participantes de pesquisa no Brasil, como consta no arquivo intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301608.pdf", postado em 05/03/2019.

A duração do estudo será de aproximadamente 13 meses como consta no arquivo intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301608.pdf", postado em 05/03/2019.

A declaração de anuência da instituição se encontra no arquivo intitulado "declaracao_instituicao_carta_de_anuencia_teresopolis.pdf", postado em 05/03/2019.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

O Orçamento se encontra no arquivo intitulado "orcamento_maria_gabriela_da_silva.docx", postado em 05/03/2019.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações"

Recomendações:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto à Folha de Rosto (arquivo intitulado "folhaderosto_mariagabrieladasilva.pdf 05/03/2019 ", postado em 05/03/2019:

1.1 Na parte referente à instituição proponente, deve-se preencher obrigatoriamente o nome do responsável institucional, seu cargo/função, o CPF, a assinatura e a data do compromisso. A Norma Operacional CNS N° 001 de 2013 define no item 3.3.a: 1.1 A identificação das assinaturas deve conter, com clareza, o nome completo e a função de quem assina, preferencialmente, indicados por carimbo.

1.2 A Folha de Rosto é um documento que dá consistência jurídica ao projeto e, portanto, firma o compromisso assumido pelo responsável legal em nome da Instituição e do patrocinador.

A Folha de rosto apresentada pelo protocolo de pesquisa está adequada.

2. Quanto ao Projeto Detalhado (arquivo intitulado "ProjetodePesquisa_MariaGabrieladaSilva_2019_PlatBrasil", postado em 05/03/2019):

2.1 De acordo com a Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1.11 - Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa: devem ser apresentados de acordo com as exigências da metodologia a ser utilizada. Solicita-se que constem no Projeto Detalhado os critérios de inclusão e, eventualmente, de exclusão dos participantes da pesquisa, que deverão ser apresentados de acordo com as exigências da metodologia a ser utilizada no estudo (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.11).

O protocolo de pesquisa apresentado está adequado.

2.2 Quanto à seção "Metodologia proposta"

A Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, no item 3.4.1.8: define o Método a ser utilizado da

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

seguinte forma: descrição detalhada dos métodos e procedimentos justificados com base em fundamentação científica; a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes, os métodos que afetem diretamente ou indiretamente os participantes da pesquisa, e que possam, de fato, ser significativos para a análise ética.

O protocolo de pesquisa está adequado

2.3 Sobre as seções “riscos” e “benefícios”:

A Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o pesquisador não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa.

Os documentos anexados ao protocolo de pesquisa estão adequados.

3. Quanto ao Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento que deve ser redigido no formato de convite. Não é adequado que o corpo do TCLE seja escrito como declaração, já que isto pode reduzir a autonomia do indivíduo. As sentenças devem ser redigidas com afirmações do pesquisador dirigidas ao participante de pesquisa. Ainda, o TCLE deve ser um documento conciso e com linguagem fácil. Deve-se rever cuidadosamente o TCLE em busca de termos técnicos e inapropriadamente empregados ou traduzidos.

O Processo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou de Assentimento Livre e Esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 4º).

O termos apresentado no protocolo de pesquisa, arquivo “tcle_maiores_de_idade_Maria_Gabriela_da_Silva.docx”, postado em 05/03/2019, esta adequado.

4. Sobre o Cronograma

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

A Norma Operacional CNS n° 001 de 2013 item 3.3.f e Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1.9 recomendam que o Cronograma descreva a duração total e as diferentes etapas da pesquisa, com compromisso explícito do pesquisador de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

O cronograma apresentado no protocolo de pesquisa, arquivo "CRONOGRAMA_E_CURRICULO_LATTES_MariaGabrieladaSilva.docx", postado em 05/03/2019 está adequado.

5. Declaração de isenção de custos

Considerando o documento postado "declaracao_isencao_de_custos_Maria_Gabriela_da_Silva.docx", submetido na Plataforma Brasil em 05/03/2019:

O documento apresentado no protocolo de pesquisa está adequado.

6. Carta de Anuência das instituições participantes.

Quanto à carta de anuência da instituição participante, arquivo

"declaracao_instituicao_carta_de_anuencia_teresopolis.pdf", postado em 05/03/2019, o documento apresentado pelo protocolo de pesquisa esta adequado.

8. Quanto ao termo de confidencialidade.

O arquivo "termo_de_confidencialidade_Maria_Gabriela_da_Silva.docx", postado em 05/03/2019 está adequado.

Desse modo, o protocolo de pesquisa foi considerado aprovado para realização pelo Colegiado do CEP/CPII reunido em 15 de abril de 2019

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <<http://conselho.saude.gov>.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado “1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso “copiar e colar”.

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301608.pdf	05/03/2019 14:56:14		Aceito
Outros	lattes_mariagabrieladasilva.pdf	05/03/2019 14:42:35	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 3.267.667

Outros	termo_de_confidencialidade_Maria_Gabriela_da_Silva.docx	05/03/2019 14:32:21	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
Outros	declaracao_isencao_de_custos_Maria_Gabriela_da_Silva.docx	05/03/2019 12:54:04	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_Maria_Gabriela_da_Silva.pdf	05/03/2019 12:52:11	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa_Maria GabrieladaSilva_2019_PlatBrasil.pdf	05/03/2019 12:22:19	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao_carta_de_anuenc ia_teresopolis.pdf	05/03/2019 12:20:48	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_maiores_de_idade_Maria_Gabriela_da_Silva.docx	05/03/2019 12:17:07	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento_maria_gabriela_da_silva.docx	05/03/2019 12:16:09	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_E_CURRICULO_LATTES_MariaGabrieladaSilva.docx	05/03/2019 11:54:25	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_mariagabrieladasilva.pdf	05/03/2019 11:51:32	MARIA GABRIELA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Abril de 2019

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)3891-0020**E-mail:** cep@cp2.g12.br

ANEXO B: APROVAÇÃO DA EMENDA AO TÍTULO INICIAL DA PESQUISA



COLÉGIO PEDRO II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ENSINO DE ARTE: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A PRÁTICA DA ABORDAGEM TRIANGULAR NO MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS-RJ

Pesquisador: MARIA GABRIELA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09263319.3.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.319.482

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1605286_E1.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 02/09/2020).

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa está inserida na temática "Abordagem Triangular no ensino de Artes" e tem como problema de pesquisa a questão de como a Abordagem Triangular contribui hoje ou poderia vir a contribuir à prática das linguagens artísticas no ensino de Artes na rede pública municipal de Teresópolis. Sob esse panorama, propõe-se realizar a pesquisa com amostra de 21 professores de artes da rede pública municipal de Teresópolis, através de um estudo de caso descritivo com abordagem qualitativa. A Hipótese cogitada é de que apesar da Abordagem Triangular ser mais utilizada nas aulas de Artes Visuais, por ter sido o campo de sua construção, as outras linguagens artísticas obrigatórias na Educação Básica (Música, Teatro e Dança) também fazem uso de seus pressupostos, interpretados pelo professor em sua prática escolar através de diferentes metodologias de ensino, mesmo sem haver intenção de usá-la. Assim, por objetivo geral almeja-

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903


UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO


Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br

Avaliador 02:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPI



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: *Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes na municipalidade de Teresopolis*
 Pesquisador(a) responsável: *Maria Gabriela da Silva*
 Instituição/Departamento: *Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/ Pro-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPPI*
 Telefone: *(21) 985181155*
 Local da coleta de dados: *Rede Pública Municipal de Teresopolis*

Avaliador (a): *Isabela* Nº _____
 Formação acadêmica: *Arquiteta e Designer gráfico*
 Atua no Magistério? *Não*

PARTE I: CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. As atividades propostas na Oficina apresentam questões pertinentes ao cotidiano escolar na atualidade?
 Sim
 Não

2. As atividades presentes na Oficina permitem que o aluno participe da aula com conhecimentos que tenha a priori?
 Sim
 Não

3. As atividades abordadas na Oficina proporcionam ao aluno oportunidade para leitura de imagens, sua contextualização e o fazer artístico?
 Sim
 Não

4. Conseguiu utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?
 Sim
 Não

PARTE II: SOBRE CADA ATIVIDADE

1. Artes Visuais e outras linguagens artísticas: "Mundo com Imagens"

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


2. Artes Visuais e Círculo: "Cartão Postal"

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


3. Artes Visuais e Identidades: "Retratos, Auto-Retratos e Selfies"

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

Endereço: *Campos de São Cristóvão nº 177, prédio da Pós-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROV/PEEC), sala 202-B - São Cristóvão - Rio de Janeiro, CEP 20921-903*
 TEL: 21 3891-4020 - Email: _____
 Site: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPI



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: *Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes na municipalidade de Teresopolis*
 Pesquisador(a) responsável: *Maria Gabriela da Silva*
 Instituição/Departamento: *Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/ Pro-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPPI*
 Telefone: *(21) 985181155*
 Local da coleta de dados: *Rede Pública Municipal de Teresopolis*

Avaliador (a): *Isabela* Nº _____
 Formação acadêmica: *Arquiteta e Designer gráfico*
 Atua no Magistério? *Não*

PARTE I: CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. As atividades propostas na Oficina apresentam questões pertinentes ao cotidiano escolar na atualidade?
 Sim
 Não

2. As atividades presentes na Oficina permitem que o aluno participe da aula com conhecimentos que tenha a priori?
 Sim
 Não

3. As atividades abordadas na Oficina proporcionam ao aluno oportunidade para leitura de imagens, sua contextualização e o fazer artístico?
 Sim
 Não

4. Conseguiu utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?
 Sim
 Não

PARTE II: SOBRE CADA ATIVIDADE

4. Artes Visuais e Cotidiano: "Paciência"

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

5. Caso tenha alguma observação sobre as atividades escreva aqui sua contribuição:

A contextualização sobre os pais e filhos da época são muito importantes para a compreensão do trabalho muito bem desenvolvido. Os exemplos dados são excelentes sobre as atividades com os cartões.


Questão 4: Para muitos alunos, a leitura de imagens não é uma tarefa fácil, mas a leitura de imagens é importante para a compreensão do trabalho muito bem desenvolvido. Os exemplos dados são excelentes sobre as atividades com os cartões.

Aprezado com carinho a participação
 Maria Gabriela da Silva
 Colégio Pedro II/PEEC sala 202/B/terceira 0859062


Endereço: *Campos de São Cristóvão nº 177, prédio da Pós-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROV/PEEC), sala 202-B - São Cristóvão - Rio de Janeiro, CEP 20921-903*
 TEL: 21 3891-4020 - Email: _____
 Site: _____

Página 2 de 2

Avaliador 03:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: *Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Teresópolis*

Pesquisador(a) responsável: Maria Gabriela da Silva

Instituição/Departamento: Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/ Pro-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPH

Telefone: (21) 985181155

Local da coleta de dados: Rede Pública Municipal de Teresópolis

Avaliador(a): Ana Caroline Nº _____

Formação acadêmica: Licenciatura (Licenciado)

Atua no Magistério? Sim

PART E I: CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. As atividades propostas na Oficina apresentam questões pertinentes ao cotidiano escolar na atualidade?
 Sim
 Não

2. As atividades presentes na Oficina permitem que o aluno participe da sala com conhecimentos que tenha *a priori*?
 Sim
 Não

3. As atividades abordadas na Oficina proporcionam ao aluno oportunidade para leitura de imagens, sua contextualização e o fazer artístico?
 Sim
 Não

4. Conseguirá utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?
 Sim
 Não
 Um pouco

PART E II: SOBRE CADA ATIVIDADE

1. Artes Visuais e outras linguagens artísticas: *"Diálogo com Imagens"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


2. Artes Visuais e Cidade: *"Cartão Postal"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


3. Artes Visuais e Identidades: *"Reratos, Auto-Retratos e Selfies"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

Endereço: Campo da São Cristóvão nº 177, prédio da Pólo-Rede de Pós-Graduação,
 Pesquisa, Extensão e Cultura (PROG/PEEC), sala 202-B – São Cristóvão –
 Rio de Janeiro, CEP 20921-903
 TEL: 21 3891-4020 – Email:
 Site: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: *Contribuições sobre a prática da Abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Teresópolis*

Pesquisador(a) responsável: Maria Gabriela da Silva

Instituição/Departamento: Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/ Pro-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPH

Telefone: (21) 985181155

Local da coleta de dados: Rede Pública Municipal de Teresópolis

Avaliador(a): Ana Caroline Nº _____

Formação acadêmica: Licenciatura (Licenciado)

Atua no Magistério? Sim

4. Artes Visuais e Cotidiano: *"Pediçãndu"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

5. Caso tenha alguma observação, sobre as atividades sugeridas, aqui sua contribuição:


Sou formada em História e trabalhei muito tempo em aulas de artes, porém a abordagem da disciplina, apesar de muito boa, não me possibilita trabalhar com a abordagem em questão. Há alguns anos, trabalho com a abordagem em questão, porém não tenho condições de trabalhar com a abordagem em questão. Há alguns anos, trabalho com a abordagem em questão, porém não tenho condições de trabalhar com a abordagem em questão.

Agradeço com carinho a participação,
 Maria Gabriela da Silva
 Colégio Pedro II nº 93, Teresópolis, RJ, CEP 20962-902


Endereço: Campo da São Cristóvão nº 177, prédio da Pólo-Rede de Pós-Graduação,
 Pesquisa, Extensão e Cultura (PROG/PEEC), sala 202-B – São Cristóvão –
 Rio de Janeiro, CEP 20921-903
 TEL: 21 3891-4020 – Email:
 Site: _____

Página 2 de 2

Avaliador 06:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPIL



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: *Contribuições sobre a prática da abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Itresópolis*

Pesquisador(a) responsável: Maria Gabriela da Silva

Instituição/Departamento: Programa de Mestrado Profissional em Pedagogia de Educação Básica/ Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPIL

Telefone: (21) 983181133

Local da coleta de dados: Rede Pública Municipal de Itresópolis

Avaliador (a): Caroline Nº _____
Formação acadêmica: Diplomada em Artes Visuais
Ano no Magistério? 1º ano

PART E I: CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. As atividades propostas na Oficina apresentam questões pertinentes ao cotidiano escolar na atualidade?
 Sim
 Não

2. As atividades presentes na Oficina permitem que o aluno participe da aula com conhecimentos que tenha a priori?
 Sim
 Não

3. As atividades abordadas na Oficina proporcionam ao aluno oportunidade para leitura de imagens, sua contextualização e o fazer artístico?
 Sim
 Não

4. Conseguiu utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?
 Sim
 Não

5. Conseguiu utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?
 Sim
 Não

PART E II: SOBRE CADA ATIVIDADE

1. Artes Visuais e outras linguagens artísticas: *"Diálogo com Imagens"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões?
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


2. Artes Visuais e Cidades: *"Cartão Postal"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões?
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


3. Artes Visuais e Identidades: *"Retratos, Auto-Retratos e Selfies"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões?
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC/C), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP: 20921-903
 TEL: 21 3974-9029 – Email: SIE: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPIL



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: *Contribuições sobre a prática da abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Itresópolis*

Pesquisador(a) responsável: Maria Gabriela da Silva

Instituição/Departamento: Programa de Mestrado Profissional em Pedagogia de Educação Básica/ Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPIL

Telefone: (21) 983181133

Local da coleta de dados: Rede Pública Municipal de Itresópolis

Avaliador (a): Caroline Nº _____
Formação acadêmica: Diplomada em Artes Visuais
Ano no Magistério? 1º ano

PART E I: CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. As atividades propostas na Oficina apresentam questões pertinentes ao cotidiano escolar na atualidade?
 Sim
 Não

2. As atividades presentes na Oficina permitem que o aluno participe da aula com conhecimentos que tenha a priori?
 Sim
 Não

3. As atividades abordadas na Oficina proporcionam ao aluno oportunidade para leitura de imagens, sua contextualização e o fazer artístico?
 Sim
 Não

4. Conseguiu utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?
 Sim
 Não

5. Conseguiu utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?
 Sim
 Não

PART E II: SOBRE CADA ATIVIDADE

4. Artes Visuais e Cidades: *"Pacifista"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões?
Possui leitura de imagens?	X		
Permite contextualização?	X		
Possibilita o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

5. Caso tenha alguma observação sobre as atividades escreva aqui sua contribuição:


Os alunos não ouviram a professora e começaram a falar sobre a formação do curso. A professora perguntou se eles tinham alguma dúvida e eles disseram que não. Então ela começou a falar sobre a prática da abordagem triangular.

Agradeco com carinho a participação:
 Maria Gabriela da Silva
 Código Pedro IIMPEP 2010/Matrícula 085906/02


Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC/C), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP: 20921-903
 TEL: 21 3974-9029 – Email: SIE: _____

Página 2 de 2

Avaliador 08:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: *Contribuições sobre a prática de Abordagem Triangular ao ensino de artes no município de Teresopolis*

Pesquisador(a) responsável: *Maria Gabriela da Silva*

Instituição/Departamento: *Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/ Pós-Graduação de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPH*

Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPH

Telefone: (21) 983181135

Local da coleta de dados: *Rede Pública Municipal de Teresopolis*

Avaliador (a): *Shirley* Nº _____

Formação acadêmica: *Letras em Artes Visuais – Hab. Artes Plásticas*

Atua no Magistério? *Não*

PARTE I: CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. As atividades propostas na Oficina apresentam questões pertinentes ao cotidiano escolar na atualidade?

(X) Sim
() Não

2. As atividades presentes na Oficina permitem que o aluno participe de sua aula com conhecimentos que tenha a priori?

() Sim
() Não

(X) Um pouco

3. As abordagens abordadas na Oficina proporcionam ao aluno oportunidade para leitura de imagens, sua contextualização e o fazer artístico?

(X) Sim
() Não

() Um pouco

4. Conseguiria utilizar as atividades propostas na Oficina em sua sala de aula?

(X) Sim
() Não
() Um pouco

PARTE II: SOBRE CADA ATIVIDADE

1. Artes Visuais e outras linguagens artísticas: *"Diálogo com Imagens"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Posou leitura de imagens?		X	
Temática contextualização?	X		
Possibilidade o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


2. Artes Visuais e Identidades: *"Cartão Postal"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Posou leitura de imagens?	X		
Temática contextualização?	X		
Possibilidade o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		


3. Artes Visuais e Identidades: *"Retratos, Auto-Retratos e Vitrine 3"*

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Posou leitura de imagens?	X		
Temática contextualização?	X		
Possibilidade o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

Endereço: *Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pré-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPH, Rua do Jansen, CEP 29291-503, Teresopolis, RJ, Brasil. Fone: (21) 3891-4020 – Email: SIE@cphe.com.br*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

4. Artes Visuais e Cotidiano: "Paciência"

Componentes para avaliar	Sim	Não	Razões
Posou leitura de imagens?	X		
Temática contextualização?	X		
Possibilidade o fazer artístico?	X		
Propõe outros "caminhos"?	X		

5. Caso tenha alguma observação sobre as atividades descreva aqui sua contribuição:

Na atividade "Vitrine 3" com o tema "Retratos e Auto-Retratos" os alunos foram desafiados a fazer um retrato de uma pessoa conhecida e a fazer um auto-retrato. Foi muito interessante observar a criatividade dos alunos e a forma como eles se expressaram através das artes visuais.

Aguarda com carinho a participação
Maria Gabriela da Silva
Colégio Pedro II CEP/CPH Rua do Jansen 8859062

Endereço: *Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pré-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPH, Rua do Jansen, CEP 29291-503, Teresopolis, RJ, Brasil. Fone: (21) 3891-4020 – Email: SIE@cphe.com.br*

Página 2 de 2

