

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
NARRATIVAS E CRIAÇÕES ARTÍSTICAS**

FLÁVIA GURNISKI BELTRAMI

**Maringá
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
NARRATIVAS E CRIAÇÕES ARTÍSTICAS**

Dissertação apresentada por FLÁVIA GURNISKI BELTRAMI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

Maringá
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B453a Beltrami, Flávia Gurniski
Arte e Educação Especial: narrativas e criações
artísticas / Flávia Gurniski Beltrami. --
Maringá, 2019.
203 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato
Ribeiro Mori.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
de Maringá, Centro de Ciências Humanas e Letras,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação especial - Arte - Brasil. 2.
Alunos com necessidades especiais - Arte -
Processo criativo. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Centro de Ciências Humanas e Letras. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Síntique Raquel de C. Eleuterio - CRB 9/1641

FLÁVIA GURNISKI BELTRAMI

**ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
NARRATIVAS E CRIAÇÕES ARTÍSTICAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM.

Prof^a. Dr^a. Tania Regina Rossetto – IFPR – Campus/Pitanga.

Prof^a. Dr^a. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva – UEM.

Prof^a. Dr^a. Cristina Cerezuela – SEED/UEM.

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria da Costa Mendes – IFPR – Campus/ Ivaiporã.

Aprovado em 18 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela força que me impulsionou na busca para concretizar este sonho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori pelo carinho, confiança e oportunidade para realização deste trabalho.

Por aceitarem compor nossa Banca Examinadora e por oferecerem valiosas contribuições à nossa dissertação, agradeço às professoras Dr^a. Tania Regina Rossetto, Dr^a. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva, Dr^a. Cristina Cerezuela e Dr^a. Sonia Maria da Costa Mendes.

À Prof^a. M^a. Kiyomi Hirose que nos deixou, com empenho, um legado que é o curso de Artes Visuais - UEM, do qual fiz parte.

À Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), pelo incentivo à pesquisa.

À professora Veridiana e aos seus alunos participantes da pesquisa, por me acolherem com carinho.

Às minhas filhas Luana e Bruna, pelo amor e incentivo.

Ao meu esposo Júnior, por estar sempre presente em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais Flávio e Clarice, pelos ensinamentos que me acompanham pela vida.

À minha irmã Nataly, pelo carinho e apoio.

À amiga e professora Tania Regina, pelas palavras doces e ensinamentos que me inspiram desde a graduação, a querer ser professora/pesquisadora em Arte.

À amiga Rosiane Cristina, por todo carinho e amizade construída ao longo da vida acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Desenvolvimento, aprendizagem e educação (CNPq UEM) pelos momentos de aprendizado.

Ao funcionário do PPE/UEM (Programa de Pós-Graduação em Educação) Hugo Alex da Silva pela atenção direcionada a todos/as mestrandos/as e doutorandos/as do programa.

E por fim, pela atenção e carinho do artista Hélio Leites ao me receber em sua barraca na feirinha do Largo da Ordem, Curitiba-PR, em 18/11/2018.

Muito obrigada!

[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência. (VIGOTSKI, 2009, p.16)

BELTRAMI, Flávia Gurniski. **ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NARRATIVAS E CRIAÇÕES ARTÍSTICAS**. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa discute a arte como forma de conhecimento e sensibilidade no processo de criação artística na Educação Especial em um contexto de inclusão, especificando um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação à problemática, delineamos a seguinte questão: como ocorre o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas por meio da arte? A pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que contribuam com a percepção de mundo, com a interação de uns com os outros de forma que o processo de criação artística seja concebido como fonte de humanização, considerando determinações sociais, históricas e culturais. Diante disso, destacamos como objetivo geral: investigar o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas por meio da arte. E, como objetivos específicos: evidenciar a arte como fonte de humanização; refletir sobre o ensino de Arte no Brasil; discorrer sobre Arte e Educação Especial; destacar a arte popular e a importância das narrativas; promover encontros mobilizando o processo de criação artística. A metodologia da pesquisa é qualitativa, envolvendo estudos bibliográficos e pesquisa participante que integra um grupo de alunos com necessidades especiais. Como referencial de estudo, destacamos as teorias de Vygotsky (1999); Vigotsky (2007); Vygotsky (2008); Vigotski (2009); Vigotsky (2010). Também utilizamos, como referência, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) para o ensino de Arte (PARANÁ, 2008), a partir dos três momentos: teorizar; sentir e perceber; trabalho artístico. A pesquisa está embasada na perspectiva da Teoria Histórico Cultural e da Arte, com análises das produções artísticas dos alunos. Com os resultados alcançados no trabalho realizado, defendemos a importância do ensino de Arte para o desenvolvimento cognitivo e sensível do aluno, com necessidades especiais, uma vez que este viabiliza a construção do pensamento e um espaço de discussão.

Palavras-chave: Educação Especial; Arte; Processo Criativo.

BELTRAMI, Flávia Gurniski. **ART AND SPECIAL EDUCATION: NARRATIVES AND ARTISTIC CREATIONS**. 203 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2019.

ABSTRACT

This research discusses art as a way to knowledge and sensitivity in the process of artistic creation in Special Education in an inclusion context, specifying a group of students with special education needs. Related to the problematic, we outline the following question: how does occur the development of narratives and artistic creations through art? The research is justified by the need of studies that contribute with the perception of the world, with the interaction of one another in a way that the process of artistic creation is conceived as a source of humanization, considering social, historical and cultural determinations. Faced with this, we highlight as a general objective: investigate the development of narratives and artistic creations through art. And, as specific objectives: evidence art as a source of humanization; reflect about the teaching of Art and Special Education; highlight popular art and the importance of narratives; promote gatherings mobilizing the process of artistic creation. The methodology of the research is qualitative, involving bibliographic studies and participant research which integrates a group of students with special needs. As a referential to the study, we highlight the theories of Vygotsky (1999); Vigotsky (2007); Vygotsky (2008); Vigotski (2009); Vigotsky (2010). We have also used, as a reference, the Curricular Guidelines of the State of Paraná to teaching Art (PARANÁ, 2008), from three moments: theorize; feel and perceive; artistic work. The research is based from the perspective of Historical Cultural Theory and from the Art, with the analyses of the students' artistic productions. With the reached results in the work accomplished, we defend the importance of the Art teaching to the student's cognitive and sensitive development, with special needs, once it enables the thought construction and a discussion space.

Keywords: Special Education; Art; Creative Process.

Lista de Siglas

CEMAE - Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar

COPEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

DCEs – Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino de Arte

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC - Secretaria de Educação de Maringá

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

UEM - Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Hélio Leites. <i>Diógenes I</i>	83
Figura 2: Hélio Leites. <i>Central do Brasil</i>	84
Figura 3: Apreciação do vídeo: <i>É Arte</i>	103
Figura 4: Hélio Leites. <i>Ratinho de Biblioteca</i>	104
Figura 5: Exemplificando narrativa do artista	106
Figura 6: Apreciação do livro: <i>Pequenas Grandezas</i>	107
Figura 7: Apreciação dos livros do artista	107
Figura 8: Apreciação Teatro de Boné I	111
Figura 9: Apreciação Teatro de Boné II	112
Figura 10: Apreciação Teatro de Boné III	113
Figura 11: Manipulação dos objetos	117
Figura 12: Estudos de criação I	119
Figura 13: Estudos de criação II	120
Figura 14: Exemplo de narrativas	121
Figura 15: Estudos de criação III	122
Figura 16: Estudos de criação IV	123
Figura 17: Estudos de criação V	123
Figura 18: Pintura do brinquedo em processo I	126
Figura 19: Pintura do brinquedo em processo II	127
Figura 20: Criação artística	127
Figura 21: Pintura do brinquedo em processo III	128
Figura 22: Pintura sobre palito em processo	129
Figura 23: Pintura do brinquedo em processo IV	130
Figura 24: Suporte	131
Figura 25: Suporte com bonés	131
Figura 26: Pintura do boné em processo I	132
Figura 27: Pintura do boné I	133
Figura 28: Pintura do boné em processo II	133
Figura 29: Pintura do boné II	134
Figura 30: Pintura do boné em processo III	134

Figura 31: Pintura do boné em processo IV	134
Figura 32: Pintura do boné em processo V	135
Figura 33: Pintura do boné III	136
Figura 34: Pintura do boné em processo VI	137
Figura 35: Pintura do boné em processo VII	138
Figura 36: Pintura do boné em processo VIII	140
Figura 37: Pintura do boné em processo IX	141
Figura 38: Pintura do boné em processo X	141
Figura 39: Pintura do boné em processo XI	142
Figura 40: Grupo período vespertino	143
Figura 41: Pintura finalizada. ALSS (13 anos)	143
Figura 42: Pintura finalizada. JTM (09 anos)	144
Figura 43: Pintura finalizada. KSL (16 anos)	144
Figura 44: Processo artístico I	146
Figura 45: Processo artístico II	147
Figura 46: Grupo período matutino	150
Figura 47: Pintura finalizada. DCSS (12 anos)	150
Figura 48: Pintura finalizada. PLCS (13 anos)	150
Figura 49: Pintura finalizada. GPS (11 anos)	151
Figura 50: Pintura finalizada. GABS (10 anos)	151
Figura 51: Trabalho artístico JTM (09 anos)	153
Figura 52: Trabalho artístico KSL (16 anos)	154
Figura 53: Trabalho artístico GPS (11 anos)	155
Figura 54: Trabalho artístico GABS (10 anos)	157
Figura 55: Trabalho artístico DCSS (12 anos)	157
Figura 56: Trabalho artístico PLCS (13 anos)	158
Figura 57: Trabalho artístico ALSS (13 anos)	159
Figura 58: Banner exposição	170
Figura 59: Trabalhos artísticos. Histórias de Boné	170
Figura 60: Exposição I	171
Figura 61: Exposição II	171
Figuras 62/63: Encontro com Hélio Leites	194
Figuras 64/65: Hélio Leites. <i>Diógenes II</i>	195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A ARTE COMO FONTE DE HUMANIZAÇÃO	19
1.1 Imaginação e criação	25
2 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL	28
2.1 Tendências teóricas e metodológicas no ensino de Arte	44
3 ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL	56
3.1 Processo criativo na Educação Especial.....	64
4 A ARTE POPULAR	73
4.1 Hélio Leites e a importância das narrativas	80
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	87
5.1 O percurso metodológico e a organização dos encontros	92
6 A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA DOS EDUCANDOS	101
6.1 Análises de dados	172
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	196
ANEXOS - Parecer do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos COPEP- UEM	204

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa está relacionada à minha formação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá, como também, ao carinho que tenho pela Educação Especial, mediante as experiências vivenciadas com os alunos. No decorrer da graduação, no estágio não formal, participei de intervenções artísticas com um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais e, durante as intervenções, observei que um dos desenhos mais realizados pelos alunos era a representação de uma árvore de forma estereotipada, visto que eles a desenhavam no formato de uma copa verde que se assemelhava a um cogumelo.

Para alterar esta situação e potencializar o processo de criação artística de forma que ocorra uma nova percepção em relação à representação de uma árvore, vislumbramos a necessidade dos alunos fazerem o reconhecimento visual das variedades de árvores que existem, e as representadas por artistas. Dessa maneira, eles podem perceber as diferenças de cada tipo de árvore, observando as formas, texturas, linhas, cores, folhas de tamanhos diferentes, entre outras especificidades.

Em vista disso, citamos um exemplo de proposta de trabalho por meio de Vianna (2010, p. 115), com o tema *flores*. Para essa atividade artística, é solicitado “[...] desenhar uma flor, e depois inventar (e desenhar) uma flor fantástica, inexistente no mundo real” e após, fazer uma lista com algumas variedades de flores da natureza conhecida pelos alunos e eleger algumas espécies para representar e identificar pelos respectivos nomes. Essa atividade os levaria a refletirem sobre as particularidades presentes em cada flor ou em cada árvore, um método de prática artística para conduzi-los a abandonarem os esquemas de representações internalizadas. As sugestões de atividades com árvores ou flores, mediante a observação da natureza ou a exposição de representações de obras de vários artistas são apenas um exemplo, uma forma de demonstrar que há novas possibilidades de fazer e refletir o novo.

Após a minha formação e especialização na área, ao ministrar aulas em uma instituição para alunos com necessidades educacionais especiais, presenciei uma situação que me motivou a desenvolver a pesquisa. Ao me ver preparar aulas, durante a hora atividade na sala dos professores, uma das professoras de Arte alegou-me que não havia a necessidade de elaborar aulas para os alunos, pois não conseguem aprender os conteúdos propostos em sala de aula. Segundo a professora, era necessário apenas imprimir desenhos da *internet* e oferecer aos alunos para que colorissem com a intenção de *decorar* o espaço escolar, referindo-se ainda às chamadas *datas comemorativas*.

Alguns professores da disciplina de Arte apesar dos avanços na área demonstram ausência ou pouca informação sobre os conteúdos a serem trabalhados na Educação Especial. O professor, ao desenvolver um trabalho significativo que permite reflexões mais aprofundadas sobre a realidade por meio do processo criativo, possibilitará a construção de um novo olhar para outras áreas do conhecimento.

No campo acadêmico e científico, a pesquisa justifica-se pela necessidade constante de um número maior de pesquisas que estruturem o conhecimento em arte¹ como fonte de humanização, considerando determinações sociais, históricas e culturais como constituinte da imagem artística enquanto linguagem. Dessa forma, para o enquadramento teórico e metodológico da pesquisa, versaremos sobre as concepções de Vygotsky (1999); Vigotsky (2007); Vygotsky (2008); Vigotski (2009); Vigotsky (2010) e pesquisas de demais autores que possam contribuir com a discussão.

¹ Como salienta Gombrich (2009, p. 15) “[...] nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas”, pois não existe arte sem a ação humana, a humanidade é que forma, em seu processo de desenvolvimento vários significados, a arte não existe por ela mesma. Sendo assim, pode-se dar o nome de arte a várias atividades humanas, desde que se conserve em mente que essa palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes. Para o autor, “[...] Arte com A maiúsculo não existe”, o que existe é a ação humana sobre o objeto, a isto se chama arte. Nesse sentido, justificamos a utilização, no decorrer do texto, de Arte com A maiúscula sempre que esta remeter ao ensino de Arte ou à disciplina de Arte, como forma de configurar a Arte enquanto área de conhecimento humano.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, o referencial de estudos e as análises estão fundamentados sob o olhar da Teoria Histórico Cultural e da Arte. A pesquisa participante foi realizada, como recurso metodológico, por meio de uma intervenção educacional integrando um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam uma sala de recursos multifuncionais de uma escola da Rede Pública Municipal de Maringá, Paraná.

A problematização dessa pesquisa consiste em buscar respostas para: como ocorre o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas por meio da arte? Para responder a essa questão, temos como objetivo geral investigar o desenvolvimento de narrativas² e criações artísticas por meio da arte, com ênfase na Educação Especial. Como objetivos específicos buscamos evidenciar a arte como fonte de humanização; discorrer sobre o ensino de Arte no Brasil; expor sobre Arte e Educação Especial; destacar a arte popular e a importância das narrativas; realizar uma intervenção de processo de criação artística, com análises da coleta de dados.

Para a realização da intervenção educacional, foram respeitados os princípios éticos requeridos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), referente ao Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), apresentado e assinado pelos responsáveis de cada aluno e pela pesquisadora, em duas vias de igual teor. O projeto foi avaliado e aprovado em reunião pelo COPEP (nº. CAAE 73963617.7.0000.0104).

Após a Introdução, na primeira seção, evidenciamos a arte como fonte de humanização, visto que, desde os primórdios da humanidade, as pessoas modificaram a natureza produzindo instrumentos, conceberam sua história e o processo de trabalho transformando seu cotidiano. Nesse sentido, tornaram-se capazes de simbolizar, criar um mundo humano e humanizar-se.

Na segunda seção, elaboramos um breve histórico do ensino de Arte no Brasil como forma de demonstrar os avanços e desafios nessa área de

² De acordo com Benjamim (2012, p. 213) o conceito de narrativa é descrito como “[...] a faculdade de intercambiar experiências”, evidenciamos isso nas narrativas orais realizadas pelos alunos em conjunto ao processo de criação artística, fundamentado nos trabalhos do artista Hélio Leites. Segundo o autor, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação entre as pessoas.

conhecimento, a partir da perspectiva histórica cultural e da arte. Nesse sentido, configuramos o processo histórico de constituição do ensino de Arte no Brasil pontuado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) a fim de contextualizar e traçar o histórico do ensino de Arte.

Na terceira seção, discorremos de forma sistematizada sobre Arte e Educação Especial. Além disso, demonstramos algumas considerações dos trabalhos desenvolvidos pela psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999) e do artista Almir Mavignier (1925) junto aos pacientes do ateliê de pintura de Engenho de Dentro, mostrando a prática criativa como uma atividade possível a todos.

Na quarta seção, destacamos a arte popular, uma vez que ela é formada pela camada social constituída por trabalhadores e artistas que representam seus objetivos, interesses e suas ideias ao se expressarem nos objetos artísticos que produzem. Para a representação da arte popular, apresentamos, como referencial para o trabalho com os alunos, o artista contemporâneo Hélio Leites (1951) e a importância das narrativas.

Na quinta seção, especificamos a metodologia e os procedimentos utilizados na organização dos encontros. Abordamos três momentos do ensino de Arte: teorizar, sentir e perceber o fazer artístico, mediante as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) para o ensino de Arte (PARANÁ, 2008).

Na sexta seção, registramos as experiências estéticas e artísticas vivenciadas, com a descrição das atividades desenvolvidas, expondo falas e expressões dos participantes da pesquisa. Incluímos imagens fotográficas como forma de registrar momentos dos encontros. O método de análise focaliza todo o processo criativo que envolve a criação do objeto artístico concomitante à produção de narrativas orais desenvolvidas pelos alunos. Assim, no processo de análise, demonstramos a passagem do concreto para o abstrato e vice e versa. Analisamos se o aluno apresentou iniciativa e autonomia na construção do objeto artístico e produção de narrativas orais; o que foi produzido pelo aluno; sua forma de interagir com os colegas durante os encontros; simbolização mediada; elaboração objetiva e elaboração subjetiva; forma e conteúdo.

Na sétima seção, com as considerações finais, evidenciamos com os resultados alcançados que o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas

por meio da arte ocorre mediante os conteúdos significativos vivenciados no processo de criação, pela experiência estética e artística. O trabalho realizado indica a relevância do ensino de Arte para o desenvolvimento cognitivo e sensível do aluno, com necessidades especiais, pois propicia a construção do pensamento e a comunicação entre os pares.

1 A ARTE COMO FONTE DE HUMANIZAÇÃO

Evidenciamos a arte como fonte de humanização, constituída pelas pessoas nos diversos períodos históricos. Desde o princípio, o ser humano transformou a natureza em objetos e ferramentas, construiu sua história, a sociedade e também o processo do trabalho; transformando a sua própria existência. Por esse motivo, tornou-se capaz de simbolizar, criar um mundo humano e humanizar-se. Diante disso, para o entendimento da arte enquanto fonte de humanização, traremos discussões que possam contribuir com o tema.

A relação estética do homem³ com a natureza, segundo Vázquez (1978), começa a se manifestar desde os registros rupestres pré-históricos⁴. Nesse sentido, ao se apropriar da natureza, o homem se apropria de si mesmo e, com isso, a arte é tida como um trabalho humano de importância, pois o homem pode expressar sua essência na criação de objetos artísticos. A essência humana está em todos os objetos, a diferença é que os objetos artísticos ganham um significado que extrapola a função utilitária, vinculando-se ao sensível e ao mundo simbólico.

É importante destacar que para Vigotsky (2010, p. 334), “[...] a princípio a arte surge por uma necessidade da vida, o ritmo é uma forma primária de organização do trabalho e da luta, e a arte tem um caráter nitidamente utilitário e de trabalho”. Assim, desde os primórdios da humanidade, o trabalho artístico encaminha o homem para uma nova realidade transforma a natureza e a si próprio.

Ao longo da história, conforme salienta Vázquez (1978), a arte tem cumprido as mais variadas funções: religiosa, educativa, decorativa, ideológica, social, cognitiva, expressiva, mas isso só é possível por ser uma criação humana.

³ Justificamos utilização da palavra *homem* como uma forma de representação da humanidade, uma vez que “[...] a objetivação de si mesmo pela ação possibilita ao homem reconhecer-se como homem num mundo humanizado” (PEIXOTO, 2003, p. 42).

⁴ Uma vez que, a arte “[...] nasce nas fases aurignaciana e magdaleniana do paleolítico superior, a partir do trabalho, isto é, recolhendo os frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria, para assim elevar o humano mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística. O trabalho precedeu, em muitas dezenas de milhares de anos, uma arte paleolítica tão bem realizada como a das Cavernas de Lascaux ou Altamira” (VÁZQUEZ, 1978, p.73).

Pela criação artística, a realidade humana, humanizada pelo trabalho, é ampliada e enriquecida, pois

[...] o homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz essa necessidade de humanização. Por isso, não há - nem pode haver - 'arte pela arte', mas arte por e para o homem. Dado este que é, por essência, um ser criador, cria os produtos artísticos porque neles se sente mais afirmado, mais criador, isto é, mais humano (VÁZQUEZ, 1978, p.48).

De acordo com as palavras de Vázquez, o homem ao transformar a natureza, transforma a sua realidade ao criar objetos em que possa se expressar. A arte envolve formas distintas do ser, articulando o pensar e o agir segundo o conhecimento acumulado pela humanidade, como também, a criação da capacidade de comunicar-se, por meio da linguagem, do pensamento e da ação.

A primeira criação do homem foi à capacidade de se comunicar, pela transformação da natureza com o trabalho. A arte é uma das categorias do trabalho, com isso:

[...] a existência humana é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre o homem seja o objeto da representação artística. A arte, como forma sensível, apresenta não uma imitação da realidade, mas uma visão do mundo socialmente construída através da maneira específica com que a percepção do artista a apreende (PARANÁ, 2008, p.57).

A arte é revelada e transformada na concretude dos objetos, mediante a sensibilidade humana apreendida na vivência das ações, nos conceitos universais e nas ideias do artista. Em virtude disso, a arte expande e modifica nossa percepção e concepção de mundo com um novo olhar, uma vez que, para Vigotsky, “[...] a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKY, 2010, p. 342).

A arte como forma de expressão humana, segundo Peixoto (2003), considera suas determinações sociais, históricas e culturais não como algo que de fora dela a determina, mas como algo que a representa. Sendo que,

[...] o artista como qualquer outro indivíduo, é um ser social e historicamente datado e que, por isso mesmo, sua posição ideológica exerce um certo papel na criação artística, não se pode ignorar a capacidade da arte de lançar pontes ou estabelecer laço entre os homens de diferentes épocas, de realidades sociais e históricas distintas (PEIXOTO, 2003, p. 36).

Por esse motivo, o objetivo da arte constitui uma nova realidade que apresenta e expressa a realidade existente. O homem vai se construindo como ser histórico e social a partir das suas ações e reflexões, pois a prática é formação de uma nova realidade interior e exterior, segundo Vázquez (1978).

O artista busca a realidade para expressar sua visão de mundo e, na concepção cognitiva, destaca-se a sua aproximação da realidade, mas isso “[...] quando cria uma nova realidade, não mediante a cópia ou a imitação do já existente” (VÁZQUEZ, 1978, p. 45). A riqueza do homem, como ser social, é medida conforme a sua necessidade de explicar a sua essência, com isso, em sua criação artística, o homem pode expressar e representar a sua subjetividade ao construir algo novo.

Quando o homem produz algo novo, a isso é denominado de atividade criadora, que, segundo Vigotski (2009), pode ser uma construção de um objeto externo ou uma construção interna, em relação à subjetividade de cada pessoa. Ao observamos o comportamento humano, é possível diferenciar dois principais tipos de atividade humana: a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora.

Conforme Vigotski (2009), a atividade reconstituidora ou reprodutiva está ligada à memória, que reproduz ou repete meios de conduta criados e elaborados anteriormente. Essa atividade consiste em reproduzir aquilo que já havia sido imaginado e produzido por outra pessoa, haja vista que “[...] por meio da reprodução, não se cria nada absolutamente novo, mas repete-se de forma mais ou menos igual o que já existia” (SACCOMANI, 2016, p. 64). Por isso, no contexto escolar, o processo criativo fica somente estagnado a uma reprodução de cópias.

Já a atividade combinatória ou criadora é uma habilidade humana que resulta na criação de novas imagens ou ações, baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. O cérebro combina e reelabora as experiências anteriores de forma criadora, por meio da memória e imaginação, assim “[...] é

exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Segundo Vigotski (2009), a capacidade de combinação do nosso cérebro, fundada na atividade criadora, é denominada de imaginação ou fantasia; assim como tudo o que está fora da realidade em nosso cotidiano. Dessa forma,

[...] a imaginação base de toda atividade criadora, manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando também, possível a criação artística, a científica e a técnica. [...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Para o autor, a criação artística surge com os conhecimentos adquiridos pelas experiências anteriores e a percepção imediata provocada pela arte estabelece o início da experiência estética. É importante que as crianças tenham contato com produções artísticas, a fim de que elas possam adquirir novos conhecimentos, pois “[...] nós, seres humanos, não apenas reproduzimos, mas também criamos novas imagens e ações, combinando e reelaborando dados da experiência anterior” (SACCOMANI, 2016, p. 64).

Os conhecimentos socializados por meio da arte, durante o processo de criação, são capazes de favorecer a comunicação entre as pessoas e seus pares. Além disso, podem ampliar os sentidos e a capacidade de criação, percepção e apreciação, desenvolvendo o pensamento crítico na interpretação de fatos cotidianos, superando-os. Visto que,

[...] a humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana (VIGOTSKY, 2010, p. 351).

Não podemos pensar em arte como um mero fazer, em razão de que não contribui para o desenvolvimento da criança, uma vez que “a imaginação trabalha com materiais colhidos na realidade” (RODARI, 1982, p. 139). A criança reelabora aquilo que ela vivencia ao fazer a manipulação de determinados objetos, por isso, as experiências acumuladas ao longo da vida podem facilitar e até potencializar a

sua aprendizagem. Mediante isso, é importante promover atividades artísticas adequadas para que aconteça um estímulo da imaginação criadora, pois

[...] na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo. Na criação artística, ou relação estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos. A obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa e reconhece a si mesmo. (VÁZQUEZ, 1978, p.56).

Nas palavras do autor, é importante destacar que a arte é o subjetivo objetivado e representado na criação artística, isto é, no objeto. Assim, é por meio do objeto (objetivo) que é a materialidade, que ocorre a junção do psíquico (subjetivo) e do social que possibilitará às pessoas a criação do novo, por isso a educação estética é necessária para uma melhor compreensão da arte e do mundo. Afirmamos isso, concordando com Peixoto (2003, p, 52) quando ela salienta que “[...] a obra de arte é a materialização de fatos psíquicos de um sujeito”.

Além de representar a sua percepção em relação ao mundo externo, o homem também revela a sua subjetividade, por meio das suas sensações e da sua experiência. Dessa forma,

[...] o que ele está pondo na tela não é a natureza independente dele: é a paisagem vista através das suas sensações, da sua experiência. [...] ele é também um homem, que pertence a uma determinada época, classe e nação, possui um temperamento e um caráter particular. [...] a soma de todas as relações entre o sujeito e o objeto, envolve não só o passado, não só os acontecimentos objetivos como as experiências subjetivas, os sonhos, pressentimentos, emoções, fantasias. A obra de arte une a realidade à imaginação (Fischer, 1983, p. 122).

A arte é indispensável para a relação do homem com seus pares, com a troca de experiências e ideias, segundo o autor. A imaginação e a criação possuem bases na realidade de experiências concretas e na subjetividade, por esse motivo, “[...] a função criativa da imaginação é realmente condição necessária da vida cotidiana” (RODARI, 1982, p. 139).

Fischer (1983) salienta que a arte é influenciada pelo seu tempo e representa a humanidade em entendimento com ideias, necessidades e

esperanças de uma situação histórica particular. O artista encontra um lugar no processo de criação das obras, considerando que

[...] toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 1983, p. 17).

A arte como fonte de humanização precisa ter como ponto de partida a sua realidade, sob uma perspectiva histórica, social e cultural, permitindo um olhar sobre a realidade humana e social, apontando possibilidades de novos caminhos para esta realidade.

Ainda é necessário destacarmos que, segundo o pensamento de Vigotski (2009), o processo criativo é ligado ao meio, possibilitando o desenvolvimento do homem em sua totalidade. Nada é natural, pois o desenvolvimento é construído por meio das relações sociais mediadas por sistemas simbólicos. Sob a perspectiva vigotskiana, Smolka salienta que,

[...] se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são socialmente e historicamente construídas, impõem-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo (VIGOTSKI, 2009, p. 42 – comentário de Ana Luiza Smolka).

A criação resulta de um processo histórico, pois ela é consequência do seu tempo. Nessa perspectiva, o conhecimento em arte e suas significações serão construídos por meio da cultura de uma determinada época.

A arte é considerada um meio de conhecimento quando o artista, ao expressar a sua visão de mundo e a sua época, representa a sua realidade; e isso não se resume ao entretenimento, conforme Vázquez (1978). A arte só será conhecimento quando transformar a realidade exterior e criar uma nova realidade, uma vez que,

[...] o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A Arte só é conhecimento na medida em que é criação. Assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana (VÁZQUEZ, 1978, p. 36).

A arte conduz as pessoas ao pensamento crítico, como também potencializa o desenvolvimento da percepção, sensibilidade e imaginação. Dessa forma, é importante cultivar a imaginação criadora, com imagens fundamentadas na experiência. Assim, é no âmbito social que se pode criar e produzir o novo, uma vez que ele não se cria sem referências com a realidade, conforme afirma Vigotski (2009). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não é simplesmente um processo espontâneo, mas um trabalho de construção histórica, social e cultural num constante diálogo com a realidade.

1.1 Imaginação e criação

O entendimento comum relaciona a imaginação e a criação a talentos de grandes obras artísticas e aos que fizeram grandes descobertas científicas, conforme Vigotski (2009). Característica que segundo Schlichta (2009) fundamenta a escassez da atividade criadora na vida das pessoas. Tão logo, essa capacidade de criação não pode estar vinculada somente aos clássicos e suas grandes obras históricas, mas também quando se criam ou quando há uma resignificação, mesmo que seja de algo simples, porque “[...] a criação é condição necessária da existência” (VIGOTSKI, 2009, p.16).

Para Saccomani (2016, p.72), a questão atribuída à escassez de criatividade não deve ser colocado como algo intrínseco à pessoa, mas como uma deficiência na qualidade do ensino, assim “[...] o foco não deve ser colocado no indivíduo, mas na sociedade e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem”. Considerando que “[...] a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 51).

Como alega Vigotski (2009), desde a infância o ser humano é criativo e essa criatividade apresenta um grande valor pedagógico, mas existe um conceito de que o ato de criar é restrito e “[...] destina-se a poucos dotados de talento *inato*;

portanto, não se aprende nem se ensina arte” (SCHLICHTA, 2009, p. 22, grifo da autora). Esse modo de pensar, por vezes está presente na escola. A respeito disso, a autora aponta que,

[...] o argumento de que os significados da arte são revelados e de que a produção artística é resultado de *inspiração divina* é uma tentativa de convencimento, sobretudo dos professores de Arte, da existência do *dom* (SCHLICHTA, 2016, p. 27, grifos da autora).

No âmbito escolar há uma reflexão de que somente os alunos que possuem algum *dom* para o desenho são os que têm um melhor aproveitamento em relação à disciplina de Arte e, com isso, os que não detêm desse *dom* são de alguma forma conduzidos a atividades espontâneas. Esse modo de pensar faz com que exista um bloqueio ao estímulo da imaginação e criatividade dos alunos e, para que isso se modifique, é fundamental “uma iniciação artística teórica e prática, afinal, o talento, o dom, incluindo-se também a criatividade nesse rol, não são em absoluto *naturais*, ou seja, *inatos*, mas podem ser formados” (SCHLICHTA, 2016, p. 24, grifos da autora). Para a autora, a crença da inspiração criadora apresentada como um dos problemas referente à disciplina de Arte deve ser combatido de maneira que possa haver um plano de ação com conteúdos que possibilitem ao aluno a construção de um novo olhar, uma vez que “[...] o comportamento imaginativo também necessita de desenvolvimento e educação como qualquer outro” (VIGOTSKY, 2010, p. 207).

Sobre isso, Saccomani (2016, p. 72) enfatiza que nem todas as pessoas são detentoras desse *dom*, designado pelo senso comum, e por isso, “[...] quando nos dedicamos ao desenvolvimento da imaginação, não podemos entendê-la como uma função única e especial”, visto que, especificando esse *dom* atribuído a poucos, estaremos desestimulando o processo de criação, sobretudo dos alunos.

Para Saccomani (2016), a criação é uma condição unicamente humana que gera base para as grandes transformações, uma vez que ela combina elementos de formas diferenciadas o que traz várias possibilidades de produção. No contexto escolar, um trabalho significativo, mediante ações da cultura elaborada, é fundamental para o estímulo da imaginação criadora. Nessa perspectiva,

[...] quando o aluno se apropria de conhecimentos historicamente acumulados, está ampliando sua memória, registrando elementos que vão muito além de sua memória individual, ou seja, o aluno passa a ter domínio sobre a memória da humanidade (SACCOMANI, 2010, p. 70).

A arte, no contexto escolar, promove o desenvolvimento da imaginação e esse estímulo deve ser proporcionado às crianças para que elas possam se exteriorizar. A criatividade pode ser utilizada em várias direções, assim “[...] a imaginação da criança, estimulada a inventar, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa” (RODARI, 1982, p. 139).

Ao estabelecer relações com outras pessoas, a criança amplia seu conhecimento, sua imaginação e sua criação, visto que ela internaliza de fora para dentro, pelas mediações. Vigotsky (2010, p. 204) aponta que os conteúdos podem ser entendidos pela experiência do aluno. Para “[...] iniciar a construção de um novo tipo de representação, devemos preparar previamente todo o material necessário a essa construção” de modo a estabelecer, no processo de ensino aprendizagem, conteúdos significativos para a aquisição de um novo conhecimento concomitante a experiência anterior.

A arte possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento desde a infância, por meio de intervenções pedagógicas que as aproximem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Por isso, é necessário “[...] indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 122), pois a arte traz um conhecimento de mundo e promove princípios cognitivos pelo sensível. Portanto, o ensino de Arte pode contribuir com o processo de conhecimento, imaginação e criação das pessoas nas relações socioculturais, econômicas e políticas do momento histórico em que se desenvolveram.

Na seguinte seção, discorreremos um breve histórico do ensino de Arte no Brasil. Destacamos o processo histórico de constituição do ensino de Arte no Brasil pontuado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) a fim de contextualizar e traçar o histórico do ensino de Arte.

2 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Apresentamos um breve histórico do ensino de Arte no Brasil, como forma de mostrar avanços e necessidades neste campo do conhecimento. Para entender o atual ensino de Arte no país e no Paraná, é preciso conhecer um pouco dessa trajetória. Configuramos, esquematicamente, o processo histórico de constituição do ensino de Arte no Brasil pontuado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Para o entendimento da Arte enquanto conhecimento humano, observamos a necessidade do estudo das relações sociais permeados em diferentes momentos históricos. Neste percurso, destacamos o movimento coletivo dos professores da disciplina de Arte do Estado do Paraná na elaboração desse documento, configurando-se um dos aspectos positivos rumo à superação das dificuldades apresentadas pela constituição da disciplina como área de conhecimento.

A primeira organização voltada ao ensino da Arte no Brasil ocorreu durante o período colonial (1530-1815), especificamente nas vilas e reduções jesuíticas. A Arte era utilizada didaticamente, assim, o trabalho de catequização dos indígenas passava pelos “[...] ensinamentos de artes e ofícios, por meio da retórica, literatura, música, teatro, dança, pintura, escultura e artes manuais” (PARANÁ, 2008. p. 38).

Além disso, no período colonial no Brasil, as organizações católicas, denominadas Companhia de Jesus sob a responsabilidade dos Jesuítas, desenvolviam a educação para grupos de origem portuguesa, africana e indígena. A educação era organizada de forma específica: para os portugueses, priorizavam as Artes liberais e as manifestações artísticas locais; em relação aos afrodescendentes, não há registros; para os indígenas, os ensinamentos eram de artes e ofício, (PARANÁ, 2008).

Do século XVI ao XVIII, período em que os jesuítas atuaram no Brasil, a Europa passava por transformações de diversas ordens que iniciaram com o Renascimento⁵, estendendo-se até o Iluminismo⁶, cuja convicção principal, era

⁵ Renascimento é a “[...] época ou movimento de renovação das artes e ciências europeias, nos séculos XV e XVI, marcado pela valorização da Antiguidade clássica” (FERREIRA, 2010, p. 656).

que os fenômenos poderiam ser explicados pela razão e pela ciência em detrimento de explicações religiosas.

Em decorrência dessa nova maneira de pensar, o governo do Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do território brasileiro, que abrangeu vilas e reduções na época, estabelecendo uma reforma na educação e outras instituições, denominada de Reforma Pombalina na qual “[...] fundamentava-se nos padrões da Universidade de Coimbra, que enfatizava o ensino das ciências naturais e os estudos literários” (PARANÁ, 2008, p. 38).

Diante das exigências que impediam uma educação de cunho religioso por parte dos jesuítas, pouca coisa mudou. Nos colégios jesuítas, foram constituídos os colégios-seminários, nos quais padres-mestres eram responsáveis por uma educação literária. Dessa forma,

[...] constituídos no início do século XIX, incluíam em seus currículos estudos do desenho associados à matemática e da harmonia na música como forma de priorizar a razão na educação e na arte, o que estava de acordo com os princípios do iluminismo (PARANÁ, 2008, p. 39).

A forma de educar passou a pautar-se por conceitos do Iluminismo, que eram centrados no conhecimento científico, priorizando a razão. Os princípios que regeram a educação escolar nesse período determinaram o século XIX “[...] como o marco da sistematização do ensino e o predomínio do Estado laico” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 41).

Com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, em 1808, obras e ações foram criadas para atender a realeza; dentre elas, destacamos a vinda de um grupo de artistas franceses encarregado pela produção artística a serviço da monarquia, fundando a Academia de Belas Artes, de forma que os alunos pudessem aprender os padrões acadêmicos da arte europeia (PARANÁ, 2008).

Ferraz e Fusari (2010) destacam que:

⁶ Iluminismo é o “[...] movimento intelectual dos séculos XVII e XVIII, em países europeus e em suas colônias, que tem como base a crença na razão e nas ciências como motores do progresso” (FERREIRA, 2010, p. 408).

[...] a nova geração de intelectuais e artista procurou, nesse período, os caminhos e as temáticas mais atualizados para a época. Influenciados pela Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, pintores brasileiros seguiram os esquemas neoclássicos adaptando-os aos assuntos nacionais: fatos da história do Brasil, retratos de personalidades e até cenas urbanas. Manuel Araújo Porto-Alegre, Vítor Meireles, Pedro Américo, José Ferraz de Almeida Júnior, Rodolfo Amoedo, Antônio Parreiras e Oscar Pereira da Silva figuram entre os nomes mais famosos do período (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 135).

A Missão Artística Francesa, vinculada ao Neoclassicismo⁷, propunha exercícios de cópia e reprodução de obras europeias “[...] valorizando categorias como a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 42). Esse padrão estético entrou em conflito com a arte colonial e as suas características presentes na arquitetura, na escultura, no talhe e na pintura. A Missão Francesa, ao chegar ao Brasil, encontrou uma arte diferente de suas origens advinda de artistas do povo, que produziam uma arte com traços nacionais, nomeada como Barroco⁸ brasileiro:

[...] esse padrão estético entrou em conflito com a arte colonial e suas características, como o Barroco presente na arquitetura, escultura, e pintura das obras de Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho); na música do Padre José Mauricio e nas obras de outros artistas, em sua maioria mestiços de origem humilde que, ao contrário dos estrangeiros, não recebiam pela produção (PARANÁ, 2008, p. 39).

Os artistas nacionais, designados como simples artesãos pela elite, eram, na maioria, mestiços, de origem humilde, que não recebiam remuneração por seus trabalhos. Assim, criaram uma arte voltada para raízes nacionais desvinculada de padrões acadêmicos europeus.

Neste mesmo período, houve a laicização do ensino no Brasil, ocasionando o fim dos colégios-seminários. Nos estabelecimentos públicos, houve um processo de divisão de grupos no ensino de Artes, especificando: Belas Artes e Música, para a formação estética; artes manuais e industriais. Em conformidade a esta organização, fundou-se o Liceu de Curitiba (1846) no Paraná, hoje, intitulado Colégio Estadual do Paraná. No ano de 1886, foi criada a escola de Belas Artes e Indústrias, fundada por Antônio Mariano de Lima. Lembrando que

⁷ Neoclassicismo é o “[...] movimento artístico e literário (século XVIII e começo do século XIX) que pregava o retorno ao estilo clássico” (FERREIRA, 2010, p. 529).

⁸ Barroco “[...] na arquitetura e nas artes, diz do estilo caracterizado pela profusão e/ou suntuosidade dos elementos ornamentais, que vigorou do final do século XVI até meados do século XVII. No Brasil, do século XVII até o começo do século XIX” (FERREIRA, 2010, p. 94).

[...] dessa escola, foi criada, em 1917, a Escola Profissional Feminina, que oferecia, além do desenho e pintura, cursos de corte e costura, arranjos de flores e bordados, que faziam parte da formação da mulher (PARANÁ, 2008, p. 39).

A ação abriu caminhos para o ensino artístico e profissional, associado à técnica com a estética. Nesse viés, o trabalho artístico artesanal era substituído pela técnica industrial.

Com a proclamação da República em 1889, ocorreu a primeira reforma educacional do Brasil republicano tendo como figura responsável Benjamin Constant. Essa reforma

[...] foi marcada pelos conflitos de ideias positivistas e liberais. Os positivistas defendiam a necessidade do ensino de Arte valorizar o desenho geométrico como forma de desenvolver a mente para o pensamento científico (PARANÁ, 2008, p40).

Os liberais defendiam a necessidade de um ensino voltado para a preparação do trabalho, pois eles estavam preocupados com o desenvolvimento econômico e industrial. A reforma direcionou o ensino para valorização da ciência e propagou o ideário positivista no Brasil. Diante disso, a proposta educacional no ensino de Arte passou a abordar somente técnicas e artes manuais.

Nesse contexto, observamos políticas sociais visivelmente planejadas para atender as demandas do mercado de trabalho. Exemplos disso foram o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) com ensinamentos profissionalizantes nas escolas públicas, a ditadura militar (1964-1985) com ensino técnico compulsório e na metade da década de 1990 a pedagogia das competências e habilidades. Em contrapartida havia o ensino de Arte nas escolas e os cursos de Arte fora das escolas, estes influenciados por movimentos políticos e sociais, (PARANÁ, 2008).

Como alegam Ferraz e Fusari (2009), diversos fatores sociais, educacionais e culturais foram de grande influência para o ensino artístico no século XX, dentre eles estão:

[...] o início de movimentos modernistas como a 'Semana de 22', a criação de universidades (anos 30), a manifestação das Bienais de São Paulo a partir de 1951, dos movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura (anos 70), a introdução da pós-graduação em ensino de arte (anos 70), a organização profissional e a criação de associações de arte-educadores (a partir dos anos 80), entre outros, acompanharam o ensino de arte em sua expansão na educação

formal e outras experiências (em museus, centros, escolas de arte, conservatórios etc.) (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 40).

A Semana de Arte Moderna de 22, no Teatro Municipal de São Paulo, foi um importante marco para a Arte brasileira, filiada aos movimentos nacionalistas da época. Pintura, escultura, poesia, literatura e música ocuparam o Teatro Municipal em uma manifestação coletiva integrada em busca de uma Arte com características nacionais, desvinculada de padrões acadêmicos europeus, (PARANÁ, 2008). Mudanças significativas que ocasionaram manifestos e movimentos de vanguarda, haja vista que “[...] esta mudança de posicionamento diante da arte trouxe na prática uma liberação expressiva e o surgimento de novas proposições artísticas, estéticas e sociais” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 139).

Vários artistas participaram da semana, os músicos Villa Lobos (1887-1959) e Guiomar Novaes (1894-1979), os arquitetos Antônio Moya (1891-1949) e George Prsyrembel (1885-1956), os pintores Anita Malfatti (1889-1964) e Di Cavalcante (1897-1976), o escultor Brecheret (1894-1955), a dançarina Yvonne Daumerie [19--?] e os escritores Oswald de Andrade (1890-1954), Menotti Del Picchia (1892-1988) e Mario de Andrade (1893-1945). Esses artistas constituíram o movimento modernista que valorizava a cultura popular (PARANÁ, 2008).

O sentido antropofágico desse movimento era deglutir a estética europeia e transformá-la em arte brasileira. Assim, a “[...] teoria antropofágica propunha que os artista brasileiros conhecessem os movimentos estéticos modernos europeus, mas criassem uma arte com feição brasileira” (SANTOS, 2011, p. 303), com liberdade de expressão, abandono de padrões artísticos e valorização do que era originalmente nacional de raízes brasileiras, impulsionando o Modernismo no Brasil.

Este movimento valorizava a cultura popular, uma vez que, desde o processo de colonização, “[...] a arte indígena, a arte medieval e renascentista europeia e a arte africana, cada qual com a suas especificidades, constituíram a matriz da cultura brasileira” (PARANÁ, 2008, p. 40). Dessa forma, a semana de Arte Moderna de 1922 foi de grande valia para a arte brasileira, uma vez que as diferentes formas de se pensar a Arte e o seu ensino são construídas nas

relações socioculturais, econômicas e políticas do momento histórico que se desenvolvem. Neste período destacamos que

[...] o ensino de arte passou a ter, então, enfoque na expressividade, espontaneísmo e criatividade. [...] Apoiou-se muito na pedagogia da Escola Nova, fundamentada na livre expressão de formas, na individualidade, inspiração e sensibilidade, o que rompia com a transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional (PARANÁ, 2008, p. 40-41).

Exemplo disso foi o fundamento pedagógico da Escolinha de Arte fundada no Rio de Janeiro (1948), sob a liderança de Augusto Rodrigues (1913-1993), artista e educador, que tinha sua organização voltada para ateliês-livres, que serviu de referência a outras escolas no país. Esses ateliês aconteciam de forma extracurricular e também tinham características da Escola Nova que centrava o ensino no aluno e na sua cultura o que não acontecia nas metodologias anteriores (PARANÁ, 2008). Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 48), a escolinha foi “[...] estruturada nos moldes e princípios da ‘Educação Através da Arte’ e que depois se expandiu para vários estados brasileiros”.

Foi com o trabalho de Villa Lobos (1887-1959), músico e compositor, quando exercia o cargo de “Superintendente de Educação Musical e Artística do Governo Getúlio Vargas” (PARANÁ, 2008, p. 41), que o ensino de Arte se propagou, e a maioria das escolas brasileiras passou a utilizar a mesma metodologia, com isso, muitos professores “[...] tiveram de recorrer a cursos de atualizações e aos livros que difundiam os novos métodos” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 50). Devido ao regime ditatorial, ficou obrigatório o ensino de música, especificamente o canto orfeônico, que se caracteriza por um coro escolar no qual as pessoas cantam sem o acompanhamento de instrumentos musicais, bem como o ensino dos hinos e o canto coral.

De acordo com as Diretrizes, o ensino da música foi fundamental porque integravam a música erudita e popular o que contribuiu com a nossa identidade musical. O trabalho com a música foi até meados dos anos de 1970, depois “[...] foi reduzido ao estudo de leitura rítmica e execução de hinos ou outras canções cívicas” (PARANÁ, 2008, p. 41).

No fim do século XIX, com a chegada de imigrantes ao Brasil, constituíram-se novas ideias e experiências culturais “[...] como a aplicação da Arte aos meios

produtivos e o estudo sobre a importância da Arte para o desenvolvimento da sociedade” (PARANÁ, 2008, p.42). As características da nova sociedade em formação e a valorização da realidade da região incentivaram movimentos a favor da Arte tornar-se disciplina escolar.

Participaram desses movimentos alguns artistas e professores, tais como “Mariano Lima, Alfredo Andersen, Guido Viaro, Emma Koch, Ricardo Koch, Bento Mossurunga”, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 42).

Em consonância com tais ideais, em 1937, Guido Viaro (1897-1971) fundou uma escola formada por iniciativa pioneira, a Escolinha de Arte Ginásio Belmiro César. As atividades desta escola eram realizadas em período alternativo às aulas dos alunos e constituíam-se em propostas de livre criação por parte dos alunos, adotando correntes teóricas e pedagógicas diretamente da Europa e dos Estados Unidos, embasadas na liberdade de expressão. Além disso, Viaro “[...] apreciava as ideias de teóricos que defendiam aspectos psicológicos na produção artística infantil e o desenvolvimento do potencial criador” (PARANÁ, 2008, p. 42).

Com início da década de 1960, os movimentos e as produções artísticas tiveram grande ascensão, tais como as artes plásticas nas Bienais, movimentos a favor e contrário a elas, música e Bossa Nova, os festivais e o Cinema Novo de Glauber Rocha (1939-1981). Propunham uma nova realidade social, porém foram bloqueados pelo regime militar (1964-1985) de caráter autoritário e nacionalista contrárias à livre expressão do povo. O Ato Institucional n. 5 (AI5), em 1968, censurou vários artistas, professores, políticos e intelectuais que se opunham ao regime, ocasionando perseguições e exílios, (PARANÁ, 2008).

Neste contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 (BRASIL, 1971), do qual o artigo 7º determinava a obrigatoriedade do ensino da Arte nos currículos, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na época, denominados de 1º e 2º Graus. Com isso, instaurou-se a disciplina de Educação Artística que, segundo as Diretrizes, era voltada para o desenvolvimento das habilidades e técnicas, com aulas direcionadas para as artes manuais e execuções de hinos pátrios, minimizando “[...] o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte” (PARANÁ, 2008, p.43).

A disciplina de Arte compôs a área de conhecimento denominada de Comunicação e Expressão, propondo a multifuncionalidade no ensino de Arte,

com a “[...] supervalorização da dimensão técnica da educação, sem bases reflexivas, o que acaba no seu desvirtuamento para o tecnicismo” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 52).

No decorrer do ano de 1980, inicia-se um processo de mobilização social pela redemocratização, uma nova Constituição é promulgada em 1988. Os movimentos sociais queriam solucionar os “[...] problemas educacionais para propor novos fundamentos políticos para a educação” (PARANÁ, 2008, p.44). Dentre os fundamentos pensados para a educação, podemos destacar: a pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, e a Teoria de Libertação, fundamentada no pensamento de Paulo Freire – ambos educadores brasileiros.

Essas proposições queriam oferecer aos alunos o acesso aos conhecimentos da cultura que acarretassem uma prática social transformadora. Segundo as Diretrizes, na pedagogia Histórico-Crítica, o ensino de Arte trazia a proposta de humanização dos sentidos por meio do saber estético e pelo trabalho artístico. Na Teoria da Libertação, a Arte é pautada na experiência que “[...] só se daria com a busca de conhecimento de cada comunidade e o comprometimento educacional” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 54). Neste período, podemos destacar o movimento de arte-educadores que buscava a valorização por meio de mudanças e avanços no ensino de Arte.

Para discutirmos tal questão, faremos uma breve explanação sobre a tendência pedagógica ocorrida nesse período no ensino de Arte, os movimentos pedagógicos, fundamentados na tendência realista-progressista, que considera a realidade social em que o aluno pertence, propondo uma educação conscientizadora. Lembrando que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, e concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Para o referido autor, o trabalho pedagógico deve ter, como referencial, uma perspectiva histórica pautada em ações e, também, uma educação como

mediadora da prática social, sendo ela “[...] problematizada através de questões que se desdobram em conhecimentos a serem dominados” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 45).

Tal como apontam Ferraz e Fusari (2009), concomitante às tendências pedagógicas tradicionais – escolanovista e tecnicista – surge, no Brasil, entre 1961 e 1964, um elaborado trabalho de alfabetização de jovens e adultos, criado por Paulo Freire “[...] voltado para o diálogo educador-educando e visando a consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não formal” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 53).

A Pedagogia Libertadora, como é conhecida hoje, segundo Ferraz e Fusari (2009), coloca o homem como sujeito de sua história e não como um simples objeto. Essa pedagogia destaca aspectos relevantes de cada uma das tendências metodológicas alusivas a Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnicista, pretendendo ser mais realista e crítica, considerando a relação escola e comunidade, tendo o professor como mediador do saber complementando os conhecimentos que o aluno dispõe.

A didática escolar, tanto no ensino como na aprendizagem, deve apropriar-se dos conhecimentos construídos historicamente, para dar uma base instrumental ao aluno, para que assim possa exercer uma cidadania mais consciente, crítica e participante, como afirmam Ferraz e Fusari (2009). Diante disso, essa educação escolar tende a possibilitar aos alunos “[...] o *acesso e contato com os conhecimentos culturais* necessários para uma prática social viva e transformadora” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 55, grifos das autoras).

Como abordam as DCEs (PARANÁ, 2008), na segunda metade da década de 1990, foram promulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), reconfigurando o ensino de Arte no país. Os PCNs, publicados no período de 1997 e 1999 em Arte, foram encaminhados pelo Ministério de Educação (MEC), diretamente à casa de professores, firmando-se referência nacional para o ensino de Arte. Além disso, os PCNs tornam-se referência nos encaminhamentos da disciplina em âmbito nacional, seguindo influências de movimentos políticos e

sociais, tendo como fundamento principal, a proposta ou a abordagem Triangular⁹ de Ana Mae Barbosa, educadora e pesquisadora brasileira.

Anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) e a publicação dos PCNs de Arte¹⁰, vários professores sem formação específica, atuavam na área de Arte. No entanto, não descartamos que isso ainda ocorra em algumas instituições.

Esses documentos vieram para normatizar a situação ocorrendo, segundo Ferraz e Fusari (2009), uma consolidação da área e o seu reconhecimento em relação à formação e ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Arte é atualmente “[...] área do conhecimento obrigatório em toda a educação básica e compete aos órgãos públicos como conselhos, secretarias de educação e escolas tratarem de sua melhor inserção no currículo escolar” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58).

Uma das questões que se questiona em relação aos PCNs é a pouca participação dos professores na construção do documento, elaborado antes da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que deveriam ser a base legal para formulação do documento, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996). Os PCNs da disciplina de Arte trouxeram como proposta de encaminhamentos metodológicos os projetos de trabalho, uma forma pontual de desenvolvimento dos conteúdos. No entanto, as DCNs e os PCNs, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em seus encaminhamentos, dão ênfase à “[...] estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade”, (PARANÁ, 2008, 45).

Tais encaminhamentos ocasionam uma ação pedagógica pautada na aparência e na superficialidade, sem atentar às questões que remetem à origem

⁹ Conforme Ferraz e Fusari (2009), a abordagem Triangular foi “[...] desenvolvida a partir das experiências feitas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, difundiu-se amplamente desde a década de 1990 e hoje integra bibliografias e projetos curriculares. Tem por base a conexão de três facetas do conhecimento em arte – o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte” (FERRAZ; FUSARI, 2009, 50 - 60).

¹⁰ Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ferraz e Fusari (2009) afirmam que “são considerados um referencial importante para a educação escolar no país, por seu compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade para todos os estudantes [...] Com referência aos PCNs de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e a interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

econômica das desigualdades, ou seja, a Arte não está vinculada à realidade social e histórica que permite discutir tais fatores.

Os conteúdos não são claros de forma a explicitarem as ações, o que acabou enfraquecendo o ensino de Arte, “[...] o conceito de estética foi esvaziado do conteúdo artístico e utilizado para analisar as relações de trabalho e mercadoria” (PARANÁ, 2008, p.44).

No Estado do Paraná, a partir de 2003, formularam-se as diretrizes da disciplina de Arte, promulgada em 2008, após um movimento intenso de discussões coletivas que envolveram professores da área, os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e Instituições de Ensino Superior (IES).

As DCEs (PARANÁ, 2008) é um documento de referência no ensino de Arte, com o propósito de fortalecer a educação pública do estado. Assim, um dos aspectos relevantes deste documento, consiste na ação conjunta dos professores, que efetuaram estudos e leituras críticas no decorrer da programação das semanas pedagógicas, coordenadas pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE). Os estudos eram sistematizados e enviados à Secretaria de Estado da Educação (SEED), o que resultou em ampla discussão teórica e prática, envolvendo as várias áreas de conhecimento, entre elas, a disciplina de Arte.

Destacamos a constituição do Currículo Básico presente no documento das DCEs (PARANÁ, 2008), pautada na valorização do ensino, que estabelece conteúdos específicos de cada disciplina. Tal ação foi interrompida com a proposta dos PCNs e retomada a partir do ano 2000, com políticas que visavam mudança e avanço para o ensino de Arte, como a construção das diretrizes curriculares estaduais em que todos os professores da rede estadual de ensino foram envolvidos.

Como apontam as DCEs (PARANÁ, 2008), a Instrução Secretarial nº. 015/2006 (PARANÁ, 2006) estabeleceu o mínimo de duas e o máximo de quatro aulas semanais/ano para cada disciplina; alterando, assim, as aulas de Arte que antes eram de uma aula semanal. Além disso, realizaram-se concursos públicos para professores habilitados, favorecendo a qualidade das aulas, principalmente, as de Arte. Foram enviados alguns livros de conhecimento universal e outros com fundamentos teórico-metodológicos para todas as disciplinas. Houve a produção

de um livro didático específico de Arte, elaborado por professores vinculados à educação básica. As escolas foram equipadas com recursos didáticos e tecnológicos, ampliando as oportunidades de formação continuada para os professores com simpósios, minicursos e semanas pedagógicas, direcionando discussões coletivas no âmbito escolar.

No ano de 2008, segundo as DCEs (PARANÁ, 2008), foi legalizada a Lei nº. 11.769 (BRASIL, 2008) estabelecendo, como obrigatório na educação básica, o ensino de música, na área da disciplina de Arte. Diante desse histórico:

Reconhece-se que os avanços recentes podem levar a uma transformação no ensino de Arte. Entretanto, ainda são necessárias reflexões e ações que permitam a compreensão da arte como campo do conhecimento, de modo que não seja reduzida a um meio de comunicação para destacar dons inatos ou prática de entretenimento e terapia. Assim, o ensino de Arte deixará de ser coadjuvante no sistema educacional para se ocupar também do desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação (PARANÁ, 2008, p. 46).

Neste percurso, ainda é visível a necessidade de avanços em relação ao ensino de Arte, o que sugere mais reflexões e ações para que a Arte seja considerada como campo do conhecimento, descartando concepções como a de dons inatos e lazer. Dessa forma,

[...] não há como ignorar que, embora *principal*, por vezes, o saber artístico e sua socialização continuam em um patamar secundário na escola; [...] Isso é igualmente válido em relação ao como ensinar, em geral limitado a uma prática pedagógica, sobretudo no Ensino Fundamental, centrada nas técnicas: desenho cego, desenho soprado, desenho raspado, pintura a dedo, recorte e colagem, dobradura da casinha ou florzinha, confecção de carimbos, enfim no puro fazer (SCHLICHTA, 2009, p. 32, grifo da autora).

Diante disso, o fazer, por meio de técnicas, assume um destaque no método de ensino. Assim, ensinar Arte é mais do que ensinar cores e formas, é buscar identificação com a humanidade, transformando a natureza, humanizando-a; proporcionando condições às pessoas de se apropriarem do conhecimento constituído ao longo da história humana.

Como salienta Schlichta (2009), a função da arte como expressão especificamente humana deverá ser pensada em um “contexto histórico em que se realiza; portanto inseparável da análise crítica de seus saberes e práticas

pedagógicas” (SCHLICHTA, 2009, p. 13). Por isso, enfatizamos a importância da Arte no espaço escolar, como um lugar de acesso único para os alunos provenientes da classe trabalhadora, uma vez que

[...] a principal tarefa da Arte na escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos artísticos necessários à leitura não só da imagem ou da capa da realidade, mas também da sua matriz política, do seu modelo econômico, educacional; das representações de homem, mulher, criança; do vocabulário corrente; dos erros de perspectiva; dos pontos de vista, etc (SCHLICHTA, 2009, p. 50).

No entanto, segundo a referida autora, a arte continua sendo um componente curricular secundário na escola, pois frequentemente é entendida como um conteúdo sem importância no sistema educacional. Logo, para haver uma modificação do olhar em relação ao ensino de Arte, é necessário “[...] compreender melhor a finalidade da arte e a sua relevância na formação dos sentidos humanos, em especial, da sensibilidade estética” (SCHLICHTA, 2009, p. 12).

O ensino de Arte, nas DCEs (PARANÁ, 2008), fundamenta-se no fazer e refletir sobre esse processo, com o intuito de viabilizar uma educação que possibilite a criação do novo. Dessa forma, objetiva alcançar o conhecimento sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para que o aluno possa ampliar sua capacidade de criação, como também sua criticidade perante os fatos cotidianos.

É importante destacar que, na criação das Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 52), buscou-se estabelecer um “[...] diálogo entre a realidade da sala de aula e o conhecimento no campo das teorias críticas de arte e de educação”. Nesse sentido, subentende-se que a arte é pura intervenção na realidade, um ato político, visto que o homem passa a ser um criador de intervenções e um apreciador com a capacidade de ver o mundo, por meio do outro e “[...] para que o ser humano produza materialmente algo, é necessário o reflexo da realidade na consciência” (SACCOMANI, 2016, 111).

De acordo com Schlichta (2009), a condição para a formação e qualificação do professor, no ensino de Arte, na atualidade, exige cada vez mais

[...] uma investigação dos fundamentos, do objeto de estudo, dos objetivos e, por consequência, dos conhecimentos fundamentais à apreciação da produção artístico cultural dos seus alunos. [...] É possível não só elucidar os conhecimentos artísticos necessários à formação dos sentidos, mas também a dependência de como fazer (o método) ao que (o conteúdo) ensinar (SCHLICHTA, 2009, p. 20).

Além disso, a referida autora também nos leva a refletir sobre conceitos trazidos pelo senso comum, por exemplo, considerar a arte um privilégio de quem tem tempo para fazer um trabalho artístico, ou que o ensino de Arte é para se decorar um espaço escolar, cujo intuito seria trabalhar a criatividade e a coordenação motora dos alunos. Nesse sentido, costuma-se trabalhar o ensino de Arte com o “[...] exercício livre até as famosas dobraduras como técnicas muito apropriadas para o desenvolvimento da habilidade ou destreza mental” (SCHLICHTA, 2009, p. 21).

Sendo assim, é necessário considerar a arte de maneira articulada a contextos históricos, sociais, culturais, entre outros; como forma de defini-la. Nesse percurso de definição, são apontados dois campos conceituais: o conhecimento estético e o conhecimento da produção artística (PARANÁ, 2008).

Para o conhecimento estético, é considerada a reflexão dos fenômenos artísticos e da sensibilidade das pessoas, seguindo seus respectivos momentos históricos e sociais. Já no conhecimento da produção artística, são considerados os métodos do fazer e do criar, nos quais o artista encontra um lugar no “processo de criação das obras desde suas raízes históricas e sociais” (PARANÁ, 2008, p.53). Conforme as referidas Diretrizes, na disciplina de Arte, deve haver uma seleção dos conteúdos estudados, a partir do contexto histórico, considerando o estético e o artístico como uma forma de criticidade.

O documento propõe encaminhamentos metodológicos, em que o conhecimento, as práticas e a fruição artística aconteçam de forma integrada na ação pedagógica. Com isso, as DCEs (PARANÁ, 2008) apresentam uma metodologia de ensino de Arte composta por três momentos: teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico.

O primeiro momento teorizar é para fundamentar e viabilizar ao aluno a apropriação da obra artística, para que depois consiga desenvolver um trabalho artístico e, assim, formar conceitos artísticos. Neste momento, os alunos vão conhecer os conhecimentos acumulados historicamente sobre a arte com a

reflexão “[...] de que as visões de mundo, assim como a cultura, são engendradas historicamente” (SCHLICHTA, 2009, p. 60). Nesse caso, os conteúdos deverão ser contextualizados para que os alunos compreendam a “[...] arte como um campo do conhecimento humano, produto da criação e do trabalho de sujeitos, histórica e socialmente datados” (PARANÁ, 2008, p. 70).

Os conteúdos são contextualizados por meio dos conteúdos estruturantes que são os elementos formais, a composição, os movimentos e períodos. Desse modo, para o professor desenvolver um conhecimento em Arte,

[...] é necessário refletir e, conseqüentemente, pensar nas estratégias de superação das práticas que reduzem o estudo da arte centrado na leitura de obras de arte isoladas, na simples cronologia de períodos artísticos, ou na assimilação de alguns nomes de movimentos, estilos ou grandes mestres (SCHLICHTA, 2009, p. 25).

Conforme a autora mencionada, os conteúdos essenciais para o ensino de Arte são aqueles que proporcionam ao aluno o entendimento de um objeto artístico construído em um contexto histórico, social e cultural com as “[...] devidas explicações a respeito dos estilos e movimentos artísticos aos quais essas obras e seus autores pertencem e que constituem a herança cultural” (SCHLICHTA, 2009, p. 41).

O segundo momento, sentir e perceber, são instantes que os alunos têm para a apreciação, fruição, leitura e acesso às obras de arte, dos objetos da natureza e da cultura, conforme as DCEs (PARANÁ, 2008). Assim, quanto maior o conhecimento e as experiências em Arte, mais profundo será o processo de fruição e de percepção, visto que “[...] uma das tarefas do ensino de Arte é a formação dos sentidos humanos” (SCHLICHTA, 2009, p. 26). Portanto, é importante o professor “[...] possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte” (PARANÁ, 2008, p. 71), para que o aluno consiga compreender e transcender as primeiras aparências da obra construindo um pensamento crítico.

Por fim, o terceiro momento que se refere ao trabalho artístico, segundo as Diretrizes citadas, consiste em uma prática artística criativa, um exercício de criação e imaginação, em que o aluno coloca em prática o conteúdo internalizado. Logo, o processo de criação ocorre quando o aluno “[...] interioriza e se familiariza com os processos artísticos e humaniza seus sentidos” (PARANÁ, 2008, p. 71).

Em relação ao trabalho artístico proposto no contexto escolar, Schlichta (2009) aponta que

[...] no Ensino Fundamental, o *fazer*, por meio da absorção de um receituário de técnicas, de fato assumiu um papel de destaque. Porém, no Ensino Médio, as consequências dessa lógica, por razões óbvias, são mais dramáticas. A generalização e a disseminação da crença de que o campo da arte é regido pelo mistério e pelo gosto que, no senso comum, 'não se discute' levam muitos educadores a concluir que a Arte não merece ocupar a atenção dos alunos (SCHLICHTA, 2009, p. 32, grifo da autora).

Diante desses obstáculos que regem o sistema educacional vigente, é necessário primar por um trabalho contextualizado na disciplina de Arte, posto que a ação criadora possibilita as pessoas a transformarem seu “[...] presente, ir além do passado e do presente, ou seja, um ser projetado para o futuro” (SCHLICHTA, 2009, p. 74). Destarte, é essencial apresentar um trabalho com um entendimento histórico sistematizado da arte, e também com a significação de uma ação “[...] artístico-pedagógica fundamentada no contato com a produção cultural” (SCHLICHTA, 2009, p. 74).

Os encaminhamentos metodológicos propostos pelas DCEs (PARANÁ, 2008) podem ser planejados e trabalhados de acordo com a atividade selecionada pelo professor não sendo necessário estabelecer uma ordem entre eles, mas para isso, é importante que a produção artística do aluno seja referente a esses momentos mencionados, uma vez que “[...] a tarefa do educador de Arte é abordar, de modo contínuo e sistemático, o conhecimento teórico-prático necessário à compreensão das representações artísticas” (SCHLICHTA, 2009, p. 36).

Observamos, assim, que as Diretrizes de Arte valorizam metodologias com o objetivo de atender as necessidades do processo de ensino e aprendizagem de forma emancipadora. Porém,

[...] nesses últimos anos, vimos surgir novas propostas metodológicas, a exclusão de outras, a difusão da leitura e releitura de obras de arte, a incorporação da imagem ou da cultura visual como objeto de ensino de Arte. Entretanto, o problema permanece, pois não se trata de excluir ou substituir uma prática por outra, ou de se aplicar uma nova metodologia ao sabor dos modismos (SCHLICHTA, 2009, p. 35).

É preciso que as pessoas conheçam a história, a sua realidade social para que possam refletir e, conseqüentemente, agir conscientes sobre o mundo em que se encontram. No sistema educacional, ainda acontece um retrocesso em relação ao ensino de Arte, pois ainda permanece em função da produção capitalista o que desvia o foco para a formação das pessoas, contribuindo na criação de um “[...] novo modelo de sociedade, para além da sociedade capitalista, precisamos de indivíduos capazes de imaginar e projetar, para que esse novo modelo seja possível” (SACCOMANI, 2016, 192).

Para que isso ocorra, Saccomani (2016) defende um ensino que rompa e que supere, no contexto escolar, o dia a dia alienado dos alunos, haja vista que

[...] a escola, na sociedade contemporânea, tornou-se refém desse cotidiano e está cada vez mais distante da riqueza acumulada pela humanidade. A vida do indivíduo singular não existe isoladamente, mas apenas como parte da vida da humanidade, a qual, por sua vez, se relaciona com a vida do indivíduo somente por meio da cultura (SACCOMANI, 2016, 194).

A cultura faz a mediação entre a vida individual e a da humanidade, por isso, apropriar-se dela é fundamental para a criatividade, segundo a autora. Todavia, a educação em Arte voltada somente a interesses econômicos, ainda se mantém “[...] sob a ótica da velha e falsa ideia de que a arte é um luxo, as atividades artísticas não têm valor, pois não possuem nem utilidade material imediata” (SCHLICHTA, 2009, p. 28).

2.1 Tendências teóricas e metodológicas no ensino de Arte

De acordo com as DCEs de Arte (PARANÁ, 2008), há certa dificuldade na conceituação de Arte no espaço escolar. Tal dificuldade pode ser expressa nas distintas abordagens metodológicas que se apresentam de forma difusa na prática docente. Essas práticas correspondem às propostas relacionadas à Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnicista, que permeiam o processo educativo por meio de encaminhamentos distintos, nas teorias não críticas. Saviani (2008, p. 5) expõe as teorias não críticas como sendo autônomas, visto que estas buscaram compreender a educação a partir dela mesma.

Para Ferraz e Fusari (2010), os professores que veem a educação pelo ponto de vista das teorias não críticas consideram “[...] que a educação escolar é capaz, sozinha, de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, e de evitar a sua degradação” (FERRAZ; FUSARI, 2010. p. 24). Diante disso, destacamos as tendências metodológicas segundo seus posicionamentos vinculados às teorias não críticas.

Considerando que as aulas de Arte apresentam uma miscelânea de tendências metodológicas, conhecê-las pode representar uma forma de superá-las, apropriando-se da contribuição de cada uma delas no processo de ensino e aprendizagem. Essas tendências foram importantes, pois os estudos de suas concepções nos permitem entender as relações entre sociedade e educação. Destacamos cada tendência metodológica, concomitante ao ensino de Arte, referentes à Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnicista, segundo seus posicionamentos vinculados às teorias não críticas.

Arte na Escola Tradicional: de acordo com Saviani (2012, p. 5), na metade do século XIX, havia uma organização baseada no princípio de que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado”. À vista disso, o direito de todos estava direcionado aos interesses da nova classe que se fortalecia no poder, a burguesia. Tratava-se de dispor uma sociedade democrática, ou de solidificar uma democracia burguesa, conforme afirma Saviani (2012). Além disso, a causa da marginalidade estava relacionada à ignorância, por um lado a escola representava uma forma de superar essa ignorância, por outro, como um instrumento para avaliar o problema da marginalidade. O papel da escola era de transmitir conhecimentos de cunho científico, o professor era considerado o centro da prática educativa, cabendo aos alunos apenas reproduzir o que lhe era ensinado. Como forma de explicitar esta realidade podemos destacar que:

É comum, no cotidiano das pessoas, por exemplo, a aplicação de atividades de repetição de formas, a partir de modelos pré-estabelecidos de origem natural ou não. [...] Na escola, esses conceitos e processos atribuem à Arte a função de reprodução mais fiel possível da realidade, pois seguem formas padronizadas e mantêm o aluno no aperfeiçoamento da técnica de copiar, reproduzir, o que resulta no cerceamento de sua capacidade de criação e comunicação de novas percepções e visões de mundo. Assim, mesmo de modo não consciente, essa concepção auxilia na formação de indivíduos submissos ao sistema vigente, seja qual for, e aos modelos existentes (PARANÁ, 2008, p.48-49).

A pedagogia tradicional, especificamente no ensino de Arte, voltou-se para a tradição e o conteúdo. Tudo o que foi realizado na Arte do passado deveria ser aplicado à Arte futura, ou seja, por meio dos modelos a serem reproduzidos, (PARANÁ, 2008).

No contexto da pedagogia tradicional, os não esclarecidos permaneciam à margem e o papel da pedagogia era de “[...] transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI 2012, p. 06). Isso significa que o ensino era feito por meio de um professor que aplicava exercícios sistematizados aos alunos e esses realizavam exatamente conforme o exemplo dado pelo educador. A respeito dos conteúdos e metodologia de aplicação na Escola Tradicional, destacamos que

[...] na pedagogia tradicional, o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que ‘passa’ para os alunos ‘informações’ consideradas verdades absolutas (FERRAZ, FUSARI, 2010, p. 25).

Conforme Ferraz e Fusari (2010), os professores utilizavam, na pedagogia tradicional, os métodos do filósofo Johann Friedrich Herbart (1776-1841), os quais podemos reduzir às seguintes etapas: recordação da aula anterior; exposição de novos conhecimentos; compreensão do novo conhecimento por meio de comparações; realização de exercícios; aplicação de novos conhecimentos em diversas situações, por meio de lições de casa com exercícios de memorização. Ferraz e Fusari (2010) salientam que as aulas de Arte, segundo essa elaboração, propunham trabalhar por meio de modelos e cópias para os alunos reproduzirem, produzindo trabalhos realistas e idealistas.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a Arte era direcionada para a indústria, visando o desenho industrial. No Brasil, as aulas tinham uma concepção neoclássica, visto que “[...] o ensino de desenho, nas escolas primárias e secundárias, valorizavam o traço, o contorno, a configuração, e era voltado, sobretudo, para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45). A habilidade de copiar as

figuras ou objetos era valorizada e, normalmente, as cópias eram realizadas mediante modelos clássicos.

Como afirmam Ferraz e Fusari (2009), essas práticas de desenho foram propagadas pela Academia Imperial do Rio de Janeiro e pelos participantes da Missão Artística Francesa, que chegaram ao Brasil em 1816. Assim, na formação de mão de obra, destacaram-se os liceus, os quais apresentavam aspectos profissionalizantes, com orientações pedagógicas e estéticas, indicadas para a preparação das habilidades técnicas de trabalhadores especializados, considerando a expansão e a industrialização. Nesse sentido, “[...] os professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, como a estética da ‘beleza e do bom gosto’” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 44).

De acordo com Ferraz e Fusari eram abordados conteúdos de

[...] desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para a decoração e desenho de ornatos, orientados para cópias de modelos que vinham geralmente fora do país. O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados ‘linguagens’ úteis para determinadas profissões e, quando transformados em conteúdos de ensino, dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 26-27).

Os exercícios eram fixados pela repetição para chegar ao aprimoramento e à destreza motora, preparando o aluno para o mercado de trabalho. Essa habilidade era valorizada para a atuação em fábricas e serviços artesanais.

Segundo Ferraz e Fusari (2010), por volta de 1930 e 1970, constituíram-se os cursos de desenhos que tratavam de modalidades, como “[...] desenho natural, desenho decorativo, desenho geométrico, desenho ‘pedagógico’ nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para ilustrar aulas)” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 27). Essas escolas estavam voltadas para representações padronizadas de imagens, incluindo noções acerca de composição, proporção, luz e sombra, textura e perspectiva.

Schlichta (2009) destaca que, na Escola Tradicional, para a atividade de representação dos objetos, o aluno era direcionado a fazer cópias referentes a modelos estabelecidos, pois o “[...] objetivo era oportunizar o desenvolvimento da capacidade de observação e a destreza em repetir esse padrão” (SCHLICHTA, 2009, p. 43). Os professores, nessa organização,

[...] encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. Os conteúdos desta modalidade pedagógica eram considerados verdades absolutas e a relação do professor com o aluno tinha um caráter bem mais autoritário (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45-46).

De acordo com encaminhamentos voltados para a compreensão tradicional, o importante é o produto alcançado, desconsiderando o processo de desenvolvimento no campo artístico. Essa tendência de ensino concentra-se na reprodução do conteúdo que é transmitido pelo professor, esse por sua vez, é o mediador do conhecimento que explica como os exercícios devem ser realizados, não permitindo que os alunos possam criar ou desenvolver suas habilidades artísticas. Por isso, “[...] o conteúdo artístico, na verdade, são os instrumentos necessários à apreciação dos objetos artísticos e as estratégias por meio das quais o aluno vai se apropriando da produção artística” (SCHLICHTA, 2009, p. 42).

Segundo Schlichta (2009), é importante para o aluno aprender a observar uma imagem, assim como aprendemos a ler um texto, visto que qualquer forma de expressão é um processo de construção histórica. Sendo assim, para a autora, o problema é o acesso restrito da arte, uma vez que “[...] o maior ou menor acesso tem relação com o modelo de sociedade. E que a escola e, por conseguinte, a prática pedagógica tem por trás determinantes de ordem econômica, política e cultural” (SCHLICHTA, 2009, p. 43).

O ensino e aprendizagem de Arte, nesse contexto, foram marcados especificamente por uma prática direcionada a um conteúdo repetitivo cujo foco era o resultado do trabalho escolar. Considerando que “assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Esse ensino de Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29). Após uma breve explanação sobre a Arte na Escola Tradicional, partimos para uma abordagem com questões relativas à Arte na Escola Nova.

Como apontam Ferraz e Fusari (2010), a Escola Nova ou escolanovista teve suas origens no final do século XIX nos Estados Unidos e na Europa, sendo que

no Brasil seus primeiros reflexos foram por volta de 1930 com a influência do liberalismo¹¹ e do positivismo¹² na educação:

[...] os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando a educação escolar em geral (escolas 'tradicional' e 'nova') e também a educação em arte, ao longo do século 20 (FERRAZ E FUSAR, 2009, p. 38).

Essa influência vem concomitante ao desenvolvimento de outra tendência pedagógica no Brasil, a Escola Nova, que apresenta uma contraposição à Escola Tradicional. Como apontam as referidas autoras, dentre os autores que defendiam essa pedagogia, destacamos os americanos John Dewey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld (1939), bem como o britânico Herbert Read (1943).

Ferraz e Fusari (2010) salientam ainda que a Escola Nova teve, como grande influência, o filósofo americano John Dewey (1859-1952), com seus ideais pedagógicos. Desse modo, seus adeptos buscam seus princípios “[...] partindo de problemas de assuntos de interesse dos alunos, num ‘aprender fazendo’” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29). Nesse sentido, a educação confunde-se com o processo de vida do aluno, no qual somente ele pode ser autor de suas próprias experiências de vida.

De acordo com Saviani (2012), a Escola Nova voltava-se especificamente aos interesses dos alunos. Além disso, cabia ao professor apenas o trabalho de facilitar e estimular a construção do conhecimento por parte do estudante. O ambiente escolar deveria oferecer materiais didáticos e bibliotecas, assim, da condição de um sistema tradicional rígido passou-se para um ambiente mais descontraído em que os alunos tinham liberdade para aprender.

No entanto, esse novo método de ensino, segundo Saviani (2012, p. 5) implicava em um alto custo, diferente do método utilizado na Escola Tradicional a qual se baseava no princípio de que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado”. Assim, o sistema que se formou voltou-se para a elite, o que agravou

¹¹Liberalismo é a “[...] atitude dos que defendem a propriedade privada, as reformas sociais graduais, as liberdades civis e a liberdade de mercado” (FERREIRA, 2010, p. 465).

¹²Positivismo é o “[...] conjunto de doutrinas de Auguste Comte que atribuem à constituição e ao processo da ciência positiva importância capital para o progresso do conhecimento” (FERREIRA, 2010, p. 601).

ainda mais o problema da marginalidade ao invés de resolvê-lo, visto que “[...] o marginalizado já não é, propriamente o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Para Saviani (2012), a Escola Nova teve a função de equalizar a sociedade, o foco não era mais o marginalizado e sim o excluído, os indivíduos deviam ser aceitos e respeitados pelas suas diferenças. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem, volta-se para a especificidade de cada aluno. Configurando-se em uma “[...] pedagogia de inspiração experimental” (SAVIANI, 2012, p. 9) em que o importante era aprender a aprender. Além disso, até mesmo a forma de organizar as salas mudou, assim, as aulas passaram a ser agrupadas por interesses e o professor passou a ser um estimulador do conhecimento.

Como apontam Ferraz e Fusari (2010), as aulas de Arte, na Escola Nova, romperam com as cópias e passaram a valorizar as experiências expressivas, os desejos e as motivações. Com isso,

[...] propõem experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos. Além do mais, pautadas por esse modo de entender a educação, consideram significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos, como ocorre no ensino tradicional. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29).

As aulas eram “[...] centradas no aluno-produtor dos trabalhos artísticos” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30) e também, na espontaneidade. Tendo como objetivo desenvolver a criatividade do aluno, com exercícios que estimulassem a sensibilidade para o aluno liberar a sua imaginação.

Schlichta (2009) destaca ainda que, com a Escola Nova, houve breve mudança na ação tradicional

[...] centrada na cópia, por outra nova, centrada na criatividade e na invenção de formas, não se esperando mais uma exatidão literal no desenho, mas, sim, uma criação original e expressiva; não uma cópia, mas sim uma obra pessoal (SCHLICHTA, 2009, p. 43).

Segundo a autora, para haver um rompimento com práticas educacionais direcionadas apenas à reprodução de cópias e à livre expressão, não cabe criticar apenas a redução do conhecimento imposto pela Escola Tradicional e o método de livre expressão determinado pela Escola Nova, mas a falta de socialização do

conhecimento. Assim, “[...] mais do que em qualquer outro segmento, é vital aqueles que têm, na escola pública, seu único lugar de acesso, mas que, mais uma vez, são penalizados” (SCHLICHTA, 2009, p. 43).

Ferraz e Fusari (2010) ressaltam que a Escola Nova pautava-se nas experimentações artísticas e no conhecimento de si mesmo. Lembrando que

[...] os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30).

O aluno era a figura central na aquisição do saber, assim o conhecimento estava vinculado à sua realidade e diversidade individual. Além disso, em concordância com esse método educacional, segundo as referidas autoras, desenvolveram-se estudos na área de filosofia e psicologia, que contribuíram para uma nova forma de pensamento, com reflexões pautadas na “Psicologia Cognitiva, Psicanálise e Teoria Gestáltica” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30).

No Brasil, a pedagogia nova não teve alcance em todo o sistema educacional. Contudo, muitos professores puderam aprender buscando outras metodologias além da tradicional, assim, “buscaram por conta própria informações e passaram a trabalhar com atividades que motivavam os estudantes e valorizavam sua espontaneidade” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 51).

Para Ferraz e Fusari (2010), os professores de Arte no Brasil que aderiram à Escola Nova integraram em suas práticas diversas metodologias e atividades motivadoras nas experiências artísticas. Dessa forma, teve como foco interesses individual dos alunos, que se transformaram em conteúdo de ensino. Sobre isso ressaltam ainda que

[...] os métodos escolanovistas foram experimentados em várias escolas, tais como as Escolas Vocacionais de São Paulo, nos anos 1960, que realizaram atividades de ‘estudo do meio’ com os alunos. Integrado com as outras disciplinas, o trabalho de arte desenvolvia-se a partir do interesse dos alunos na observação da comunidade. Os estudantes recebiam também orientação para trabalhos em equipe, na qual a criatividade individual somava-se à do grupo (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 38).

O ensino de Arte na Escola Nova fundamentava-se principalmente na livre forma de expressão e na espontaneidade do aluno com “[...] exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 37). Nesse sentido, esse método de ensino vinha ao encontro dos interesses do aluno, com isso, a metodologia utilizada priorizava atividades práticas livres como forma dele conseguir uma realização pessoal.

Para Schlichta (2009), o professor deve tirar do objeto de estudo o conhecimento indispensável para o aluno, para que assim possa superar o olhar redutor da Arte a um mero passatempo, um “[...] objeto de consumo e expressão de emoções superficiais, pois, a sua verdadeira finalidade é possibilitar ao homem expressar-se, afirmar-se, portanto humanizar-se” (SCHLICHTA, 2009, p. 36). Após uma breve abordagem em relação à Arte na Escola Nova passamos a tratar de questões referentes à Arte na Escola Tecnicista.

Na pedagogia tecnicista, a metodologia é centrada em um processo educativo objetivo e operacional, modo semelhante ao método de ensino industrial. Além disso, a proposta pedagógica era focada no microensino, no tele ensino, nas máquinas de ensinar, entre outros. Assim, o ensino não cabe apenas ao professor e ao aluno, mas volta-se aos aparatos tecnológicos, ou seja, “[...] passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária [...], a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Segundo Saviani (2012), a pedagogia tecnicista perde o sentido de especificidade na educação, ocasionando um alto nível de evasão e repetência. A questão da marginalidade não era mais colocada como ignorância ou rejeição, sendo o marginalizado o ineficiente e improdutivo na sociedade. Nesse sentido, na perspectiva educacional, entende-se que “[...] se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2012, p. 14).

A Escola Tecnicista, de acordo com Saviani (2012), é centrada na racionalidade, eficiência e produtividade. Assim, ficava a cargo da educação formar um indivíduo eficiente e treinado para o trabalho. Nesse sentido, em relação ao desenvolvimento dessa tendência destacamos que

[...] a *tendência tecnicista* aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão. Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade deste século, principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39, grifos das autoras).

Essa tendência direciona a educação visando o preparo de indivíduos de acordo com a demanda do mercado de trabalho, conforme destacam Ferraz e Fusari (2010). Assim, segundo as autoras, o desenvolvimento econômico e o processo de industrialização incorporaram o tecnológico no currículo.

Para Ferraz e Fusari (2010), o professor é considerado um técnico, assim como um responsável pelo planejamento dos cursos escolares. Lembrando que nessa escola

[...] os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação – apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicados em documentos, tais como os planos de curso de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos que, ao ‘saírem’ do curso, devem corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39).

Segundo as autoras, muitos dos conteúdos e metodologias que foram utilizados na Escola Tradicional e na Escola Nova, tais como, objetivos comportamentais e organizacionais são submetidos no processo de ensino e aprendizagem da Escola Tecnicista.

De acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008), com a Lei Federal 5.692/71 artigo 7º, ocorreu à introdução da disciplina de Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º Graus, ou seja, no ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras. E também, a inserção da disciplina na “[...] área de conhecimento denominada Comunicação e Expressão” (PARANÁ, 2008, p. 43), enfraquecendo os conteúdos de ensino.

Ferraz e Fusari (2010) explicam que isso ocorreu concomitante a consolidação da Escola Tecnicista no Brasil, no início dos anos 1970. Além disso, os cursos de Educação Artística foram encaminhados para aspectos mais técnicos, construtivos, com materiais utilizados espontaneamente sem compromisso.

Schlichta (2009) salienta ainda que,

[...] embora não se possa deixar de reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 torna obrigatório o ensino de Arte na escola, há um abismo entre a letra da lei e a sua aplicação concreta. Esse fato impede que se afirme, portanto, que a obrigatoriedade por si só tenha trazido reais condições de acesso à arte pela maioria. Pelo contrário, as atividades artísticas, ainda sob influências escolanovistas, limitaram-se as técnicas e habilidades (SCHLICHTA, 2009, p. 45).

Mesmo com a obrigatoriedade da disciplina, as atividades artísticas limitaram-se apenas à técnica, à livre expressão, a um mero fazer artístico. Sendo que o importante é proporcionar “[...] condições de transmissão e assimilação, organizando o ensino de tal forma que o aluno passe, gradativamente, do não domínio ao domínio do conteúdo” (SCHLICHTA, 2009, p. 44). Os professores utilizavam apostilas e livros didáticos para dar suporte às aulas. Destacamos que o planejamento das aulas

[...] ao invés de transformar-se em algo desejado, necessário e até prazeroso, transformou-se em um pesadelo para os professores, pois tiveram que adotar o modelo mecanicista de produzir planos, nos quais tinham que executar a modelagem dos objetivos educacionais passando para os conteúdos, às estratégias e à avaliação. E não uma proposta na qual esses elementos se interdependem e dialogam entre si. (FUSARI, 2008 apud FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 53).

O preparo das aulas tornou-se algo imposto atendendo às particularidades do sistema de ensino com ausência de embasamentos teóricos e práticos, fundamentados sobre uma ação educativa reflexiva, pois o papel do professor foi capacitar o aluno para o mercado de trabalho “[...] seguindo as mudanças ocorridas na sociedade industrial e tecnológica e as novas metas econômicas, sociais e políticas” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 52).

Nesse panorama, observamos que as mudanças foram impulsionadas por ocorrências diversas ao longo de um processo histórico de desenvolvimento da Arte no Brasil como área de conhecimento. Nesse contexto, enfatizamos que

[...] as correlações dos movimentos culturais com a 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 (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 38).

Mudanças só foram possíveis graças ao esforço conjunto entre pesquisadores, professores e alunos. Nesse sentido, constatamos que “[...] nossas ações também estão demarcadas pelas concepções de cada época” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 40). Por isso, é indispensável incluir o ensino de Arte em uma perspectiva histórica e cultural, segundo Schlichta (2009), para que assim ocorra um processo de significação pautada em conhecimento e ação.

Para acontecer um avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem, em relação ao ensino de Arte, é essencial que o professor defina os instrumentos metodológicos adequados, dado que

[...] se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento em arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a *arte* se mostre significativa na vida das crianças e jovens (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 17, grifo das autoras).

Ao equiparmos o ensino de Arte vigente, podemos presenciar algo semelhante correspondente ao ensino tradicional, escolanovista e tecnicista presentes em salas de aula, porque em se tratando da prática no contexto escolar ainda permanece a cópia, a espontaneidade e a técnica desvinculadas de um trabalho contextualizado em Arte. Contudo, “[...] cabe reiterar que o objetivo não é propor um abandono da técnica, mas, sim, chamar a atenção do educador para a concepção de arte como trabalho criador” (SCHLICHTA, 2009, p. 37), assim cabe ao professor elaborar um trabalho em arte que traga conhecimentos significativos para os alunos.

Na próxima seção, discorreremos de forma breve sobre Arte e Educação Especial. Apresentamos algumas considerações dos trabalhos desenvolvidos pela psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999) e do artista Almir Mavignier (1925) junto aos pacientes do ateliê de pintura de Engenho de Dentro, mostrando a prática criativa como uma atividade possível a todos.

3 ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Defendemos que os conteúdos de Arte precisam ter como ponto de partida a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, sob uma perspectiva histórica e cultural. Assim, para que possamos discutir o ensino de Arte na Educação Especial, levamos em consideração que o aluno, na educação inclusiva, não pode ser incluso somente na presença física, mas também na cognitiva, apresentando concepções de mundo de forma significativa. Durante o processo de criação artística, isso é observado de forma concreta. Para Vigotski, todos podem aprender, pois somos seres sociais e históricos, uma vez que “[...] as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas” (VIGOTSKY, 2007, p. 57).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos com a troca entre os pares e não sozinhos. No entanto, no contexto da Educação Especial, a exclusão ainda permanece, pois os alunos não se enquadram nos princípios da normalidade estabelecidos por alguns grupos sociais. A respeito disso, destacamos que “[...] a história nos mostra que existem pessoas diferentes desde os tempos mais remotos da civilização” e em alguns períodos, da história da humanidade, o conceito que dominava era o menosprezo ou o extermínio (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 31).

Para entendimento do tema em pesquisa, segundo Shimazaki e Mori (2012), Educação Especial é uma modalidade de educação escolar diferenciada e específica, ou seja,

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, completar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001, p.11-12).

Sendo assim, o atendimento educacional especializado tem como função elaborar e organizar recursos pedagógicos, metodologias educacionais e acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas, “[...] para que estes possam

apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela escola” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 31). Além disso, segundo as autoras Shimazaki e Tsukamoto (2012),

[...] para que as pessoas com deficiência intelectual abstraíam e generalizem conceitos, é preciso que a educação a elas oferecida se volte para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso é possível quando se busca formas diferenciadas de trabalho, quer sejam no ensino regular ou em programas de atendimento educacional especializado (SHIMAZAKI; TSUKAMOTO, 2012, p. 71).

A possibilidade de ensino para o aluno com deficiência intelectual é aquela que se preocupa com o desenvolvimento de formas assimiladas com as áreas do conhecimento humano contextualizado. Pessoas com deficiência serão eficientes desde que sejam oferecidas a elas oportunidades sociais que respeitem e atendam às suas necessidades. Em vista disso, os sistemas de ensino devem estruturar-se com serviços de apoio para esse atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração desses alunos com deficiências específicas em classes comuns de ensino regular.

Evidenciamos de forma resumida alguns períodos da história relativos a Educação Especial, tais como fases e princípios: a primeira fase da exclusão; a segunda fase da segregação; o princípio da normalização, integração e individualização; e a terceira fase da inclusão, de acordo com os estudos de Shimazaki e Mori (2012).

A primeira fase de exclusão é uma época “[...] em que a pessoa com deficiência não recebia nenhuma atenção educacional e nem outros serviços assistenciais” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 32) sendo marcada por diversos abusos cometidos como: pessoas enterradas vivas, infanticídios, curas e exorcismos, abandono e descaso, entre outros.

A segunda fase de segregação, diz respeito à fundação de instituições no final do século XVIII e início do século XIX. É nesse período que iniciou a Educação Especial, “[...] quando parte da sociedade admite a necessidade de prestar alguma assistência às pessoas com deficiência” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 33). Além disso, conforme as autoras, mesmo sendo uma época difícil, esse período segregativo trouxe alguns benefícios científicos e técnicos para a Educação Especial.

O princípio da normalização consiste em possibilitar iguais condições e viabilidades educacionais, profissionais e sociais às pessoas com deficiência, respeitando as diferenças. O princípio de integração objetivou estabelecer condições para facilitar a participação dessas pessoas na sociedade “[...] obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 34). Concomitante às três principais formas de integração: a física, a funcional e a social, que se caracterizam como táticas viáveis para a inclusão do aluno no contexto escolar. O princípio da individualização presume “[...] a adequação do atendimento educacional a cada um, respeitando seu ritmo e características pessoais” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 34), diferenciando assim um método de ensino específico às dificuldades de cada pessoa.

A inclusão classificada como a terceira fase da Educação Especial, pelas autoras supracitadas, teve início a partir da década de 1990, onde estabelece que “[...] todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, embora adaptadas para atender às diferenças individuais” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 34).

Alguns documentos são apontados por Shimazaki e Mori (2012) em razão de serem formulados com o objetivo de garantir o atendimento aos alunos da Educação Especial no contexto de inclusão. Esse direito foi confirmado pela *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* de 1990. Com a publicação em 1994, as *Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência*, assegura que “[...] a educação de pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educativo” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 34).

Shimazaki e Mori (2012, p. 35) citam, também, a *Declaração de Salamanca* de 1994. Por meio dessa Declaração, que teve seu início na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em 1990, foi desenvolvido “[...] um documento de princípio político e de prática para as necessidades educativas especiais”. Assim, essa Declaração proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades especiais devem ter acesso à escola regular.

O documento *Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*¹³ aborda o conceito de inclusão e

[...] parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade (BRASIL, 1997, p.18).

Nesse contexto, é indispensável que todas as crianças possam aprender juntamente com seus pares, em um contexto de inclusão, mesmo com suas diferenças e dificuldades, pois a integração e a participação são fundamentais à “[...] dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades” (BRASIL, 1997, p. 23). Para que isso ocorra, “[...] as escolas inclusivas devem reconhecer as diferenças e necessidades dos alunos [...] e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 35).

Além desses documentos citados, Shimazaki e Mori (2012) referenciam também outros, como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. E também a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, artigo 4, inciso III, que legitima a Constituição Federal, artigo 208, inciso III, quando divulga que “[...] o atendimento educacional especializado deve ser gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 35).

Mesmo com a legitimidade de todos os documentos citados,

[...] o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto educacional brasileiro é complexo e se revela de diferentes formas, evidenciando um caminho ainda bastante desafiador que os sistemas públicos de ensino municipal e estadual, e também as redes particulares de ensino, deverão percorrer (SILVA; JACOBSEN, 2012, p. 49).

¹³A *Declaração de Salamanca* foi publicada em 1994 e reeditada em 1997, com impressão no Brasil, sendo traduzida por Edilson Alkmin da Cunha com direitos autorais cedidos à CORDE pela UNESCO e Ministério da Educação e Ciência, Espanha.

O sistema educacional brasileiro precisa propiciar aos alunos com necessidades especiais os direitos básicos para que eles possam se desenvolver em um contexto social e cultural. Shimazaki e Mori (2012) salientam ainda que existem diversos benefícios aprovados para pessoas com necessidades especiais, para que elas possam ter “[...] acesso à saúde, educação, ao trabalho, mas é preciso discutir ainda a forma de acesso a essas necessidades básicas humanas” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 37).

A atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no artigo 59, inciso I, divulga que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Ao enfatizarmos que o aluno, com necessidades educacionais especiais, necessita de um ensino significativo para que avance; consideramos que a “[...] atividade artística deve ser parte integrante do currículo do ensino especial, oferecida a todos. [...]. Isso porque a arte faz parte do nosso dia-a-dia e tem função importante na nossa cultura” (REILY, 2001, p. 266).

Ressaltamos que os recursos e possibilidades de ensino e aprendizagem por intermédio da arte são vastos. Sander (2012, p. 77) destaca as fotografias; as ilustrações; as imagens; os gráficos, os mapas; as tecnologias, entre elas, o computador, o data show, a TV e os filmes legendados; uma vez que esses recursos são importantes à percepção visual. Nesse sentido, o que irá contribuir para o aprendizado do aluno serão as condições de ensino nas interações, as trocas de experiências em sala de aula e a mediação do conteúdo proposto pelo professor, pois quanto mais o aluno aprende com o outro, ele transforma seu modo de agir e pensar. Para isso, é importante fortalecer a criação e a imaginação dos alunos com um amplo repertório imagético, cultural e histórico.

De acordo com Shimazaki e Tsukamoto (2012), alguns registros na literatura demonstram métodos de ensino para as pessoas com necessidades especiais, mas algumas formas de se ensinar estão relacionadas a práticas comuns sem nenhuma forma de contextualização. Para tanto, segundo as autoras, deve ser elaborado um ensino concomitante às áreas de conhecimento humano “[...] essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita [...] e acesso a outras linguagens e comunicação orientadas”

(SHIMAZAKI; TSUKAMOTO, 2012, p. 70). Diante disso, o ensino de Arte é importante para que o aluno com necessidades especiais se desenvolva.

Shimazaki e Tsukamoto (2012, p. 71) propõem trabalhar com o aluno no ensino de Arte a escultura, a pintura, a música, entre outras ações pouco presentes no ambiente escolar. No entanto, a arte no currículo escolar, para os alunos com necessidades especiais, geralmente é trabalhada de forma restrita e isso é demonstrado nas palavras de Reily (2001) fundamentada na sua experiência como arte educadora, para alunos com deficiência intelectual, quando escreve:

[...] encontramos muitas vezes desenhos que se apoiam em esquemas relativamente cristalizados, num repertório bastante restrito: também é frequente vermos desenhos e pinturas que revelam interesse em aspectos decorativos, sequenciados, tanto de ordem temática (sequência de flores, listas coloridas no telhado) quanto ordem abstrata (faixas de cor, pontilhados, separações de áreas etc.) (REILY, 2001, p. 141).

É indispensável que, na disciplina de Arte, o professor procure formas diferenciadas de ensino para que o aluno absorva o conhecimento como fonte de humanização, visto que “[...] a educação oferecida às pessoas com deficiência intelectual deve nelas desenvolver as funções psicológicas superiores a fim de que se tornem pessoas inclusas na sociedade” (SHIMAZAKI; TSUKAMOTO, 2012, p. 71).

O aluno, ao entrar em contato com a Arte, por meio do ensino, pode estimular e ampliar o seu conhecimento e a sua percepção, e isso pode ser aplicado em qualquer área. Nesse sentido, essa proximidade com a arte será importante para o desenvolvimento das funções psicológicas, visto que, no processo artístico, poderá ser estimulada a memória, a atenção e a percepção.

Segundo Vigotsky (2007, p. 101), alguns estudos realizados fundamentam que crianças com necessidades especiais não são capazes de ter um pensamento abstrato. É importante ressaltar que

[...] o sistema de ensino baseado somente no concreto um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato-falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda

possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007, p. 101-102).

Diante das palavras de Vigotsky, compreendemos que o professor, ao desenvolver um trabalho significativo no ensino de Arte, pode tentar direcionar o aluno a um pensamento abstrato. Além disso, pode proporcionar a interação do aluno com seus pares durante o fazer artístico e também possibilitar a comunicação e a linguagem, a imaginação e a criação, visto que “[...] a arte é um veículo que permite a busca de sentido e a comunicação com o outro, ao mesmo tempo que traz um papel social” (REILY, 2001, p. 15).

Reily (2010) explica que com as políticas públicas de garantia do direito e acesso ao aluno com necessidades especiais no ensino regular, houve um considerável número de matrículas de inclusão, principalmente, no ensino fundamental nas escolas municipais. Dessa maneira,

[...] a partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não teve em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno (REILY, 2010, p. 86).

No ensino de Arte, é essencial o professor procurar buscar conteúdos específicos, mas ele sente dificuldade para desenvolver um trabalho relevante com os alunos da Educação Especial. Diante disso, a autora salienta que a “[...] grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão” (REILY, 2010, p. 87).

Os professores, do ensino de Arte, vinculados à Educação Especial, por vezes, estão limitados ao conhecimento em relação aos mesmos conteúdos que encaminha a seus alunos, visto que não tiveram experiências mínimas que permitissem o seu desenvolvimento nessa área. Nesse sentido, conforme afirma Reily (2010),

[...] se o professor de arte não tiver um embasamento sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área, ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade (REILY, 2010, p.87).

Segundo a referida autora, os registros e divulgações de trabalhos são poucos na área de Arte para os alunos com necessidades educacionais especiais. A maioria dessas pesquisas está mais direcionada ao conteúdo teórico, deixando por vezes a parte prática de lado. Além disso, os “[...] relatos sobre os resultados destes trabalhos específicos estão diluídos entre publicações dispersas” (REILY, 2010, p. 89).

Para Reily (2010), alguns estudos de pesquisadores em relação ao tema arte e inclusão mostram-se pertinentes, porém muitas práticas artísticas colocam o ensino de Arte como um recurso terapêutico. De acordo com suas experiências, em arte e Educação Especial, a autora enfatiza que

[...] muitos dos programas de arte desenvolvidos em contextos institucionais sofrem de um viés terapêutico. Nessa perspectiva, o desenho e a pintura são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos diagnósticos, como meios de desenvolvimento de coordenação manual, voltados para trabalhar a autoestima (REILY, 2010, p. 90).

É fundamental desenvolver um trabalho em arte como fonte de humanização, no contexto escolar, sem direcioná-la a um mero auxílio terapêutico, uma vez que o bom ensino “[...] é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 102). Nesse sentido, a aprendizagem bem elaborada estimula o desenvolvimento e o faz crescer, possibilitando a apropriação de ferramentas culturais e novos conceitos.

É necessário trabalhar o cognitivo e o sensível no processo de criação artística buscando trazer um conhecimento significativo para que o aluno, com necessidades especiais, possa se desenvolver e ser incluso na sociedade, uma vez que “[...] é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando no seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p.14).

A arte é expressão, pois a ação humana é expressiva, como também, um fazer humano repleto de sensibilidades. Além disso, a arte faz parte do movimento da história da humanidade; nesse sentido, é necessário projetar as experiências individuais e coletivas em práticas concretas e significativas no contexto escolar, para alunos com necessidade especiais, não excluindo alunos sem deficiência.

3.1 Processo criativo na Educação Especial

Ao refletirmos sobre processo criativo na educação de pessoas com deficiência, pautados na arte, consideramos o desenvolvimento cognitivo e sensível do aluno durante o processo de criação artística. De acordo com Vigotski (2009), o processo criativo desponta das necessidades que foram produzidas anteriormente pela humanidade e se apoia em práticas que já existem, por meio das relações sociais e experiências do cotidiano, uma vez que “[...] a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42). Diante disso, durante o processo de criação, as pessoas expressam sentimentos e valores relacionados a um contexto histórico, social e cultural. Ao priorizarmos o processo e não o produto final, possibilitamos o acesso a todos à educação.

Exemplificamos o trabalho realizado pela psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999), visto que ela considerava o processo de criação artística fundamental para o desenvolvimento humano. No decorrer das oficinas de arte, ela observou potencialidades criativas em cada paciente atendido no Ateliê de Pintura Engenho de Dentro, no Centro Psiquiátrico Nacional.

O trabalho elaborado por Nise da Silveira não fica restrito a pessoas com transtornos mentais e pode ser um exemplo de trabalho possível para outras áreas. Justificamos ser necessário o acesso à arte para que as pessoas possam externalizar durante o processo criativo, uma vez que é na criação de objetos artísticos que o homem expressa sua essência.

De acordo com Silva e Reily (2012), Nise da Silveira com o apoio do artista plástico Almir Mavignier (1925), desenvolveu um trabalho significativo, por meio

da arte ao criar em 1946 o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro. Além disso, segundo os autores, em 1952, Silveira fundou o Museu de Imagens do Inconsciente composto por trabalhos desenvolvidos no ateliê durante a Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação.

Acerca desse assunto, Reily e Carvalho (2012) comentam ainda que, para Mavignier

[...] seu interesse na produção dos internos estava relacionado a linguagem da arte; sua contribuição foi trazer à luz as potencialidades estéticas das pessoas que frequentavam o ateliê. Promover o tratamento por intermédio de terapêutica da expressão e interpretar a história do paciente utilizando o instrumental da produção artística ficava a cargo de Nise da Silveira (REILY; CARVALHO, 2012, p. 33).

Segundo as referidas autoras, Mavignier, agindo sob a supervisão de Silveira, trouxe para o ateliê seu conhecimento e olhar de artista plástico. Mesmo dispondo de poucos materiais, visto que não havia recursos, ele fazia uso de sua criatividade para a realização dos trabalhos, o que permitia a expressão plástica dos que frequentavam o ateliê. Acerca desse assunto, Albano (2012) comenta que a mediação cedida por Mavignier

[...] não se restringia apenas ao uso correto das tintas ou ao melhor modo de limpar os pincéis. Mediante uma observação atenta, procurava identificar e potencializar a expressão que percebia ser característica de cada um (ALBANO, 2012, p. 188).

Durante o processo de criação dos internos, Silveira e Mavignier conseguiram despontar o potencial criador desses pacientes. Nesse sentido, como o resultado dos trabalhos produzidos superou as expectativas, Silveira modificou a sua forma de fazer terapia, “[...] articulou conhecimentos de vários campos: arte, psiquiatria, psicologia, sociologia, reabilitação, para transformar a práxis” (SILVA; REILY, 2012, p. 73).

Segundo Silva e Reily (2012), como o local não se tratava de uma instituição de arte, não havia meios de expor as produções artísticas dos internos, com isso, a construção do Museu de Imagens do Inconsciente, realizado por Nise da Silveira, foi fundamental para a divulgação desses trabalhos artísticos que hoje compõem um acervo significativo da cultura brasileira. Dessa forma, “[...] a arte foi uma descoberta de expressão de alteridade, de colocar-se no lugar das pessoas

com sofrimento mental, descobrindo o potencial criador dessas pessoas” (SILVA; REILY, 2012, p. 73).

Para Silva (2012), as sensibilidades terapêutica e artística de Silveira e Mavignier se completavam para a realização de um trabalho significativo junto aos participantes do ateliê. Os artistas Ivan Serpa (1923-1973), Abraham Palatnik (1928) e o crítico de arte Mario Pedrosa (1900-1981), ao conhecerem os trabalhos dos frequentadores do ateliê, ficaram sensibilizados com as produções artísticas. Sobre isso, Silva (2012) argumenta que o encontro de Nise da Silveira com Mario Pedrosa foi significativo, posto que

[...] mudou a história do Ateliê de Pintura Engenho de Dentro. Pedrosa foi o mais ferrenho defensor do que chamou posteriormente de *arte virgem*. [...] Mario Pedrosa contribuiu de forma decisiva ao colocar a produção plástica dos pintores de Engenho de Dentro no mesmo patamar de outras expressões artísticas da época, como o expressionismo, o abstracionismo e o concretismo (SILVA, 2012, p. 129-130).

Um dos momentos importante desse trabalho, conforme o referido autor, foi quando Mavignier conseguiu levar um dos pacientes da doutora Silveira, com o apoio do artista Abraham Palatnik, para visitar o Teatro Municipal. Após alguns dias, o paciente retratou em uma tela a sua vivência em conjunto com a sua experiência estética daquele momento, com isso, “[...] fundiu os antigos carros da sua mocidade com o Teatro Municipal do final da década de 1940” (SILVA, 2012, p. 121).

Sobre esse trabalho do paciente Emygdio, intitulado *Municipal*, Mario Pedrosa argumenta que “[...] é uma tela, pela força de expressão, o sopro criador, a atmosfera especial, não tem talvez segunda na pintura brasileira” (PEDROSA, 14 dez. 1949 apud AMIN; REILY, 2012, p. 157). Sendo assim, para a realização dos trabalhos, Mavignier seguia as orientações de Nise para não interferir na arte dos pacientes, pois, segundo ela, esse momento era uma forma de expressão de imagens do inconsciente.

Conforme Silva (2012), reportagens sobre as produções artísticas realizadas durante a Seção Terapêutica Ocupacional saíram em grandes revistas que circulavam na época. Desse modo, os artigos publicados foram de grande relevância, visto que “[...] ajudaram a tirar a produção dos pintores do Engenho de

Dentro das beiradas, do manicômio e dos congressos de psicopatologias, possibilitando que fosse entendida como legítima produção artística contemporânea” (SILVA, 2012, p. 133) e assim, os trabalhos artísticos foram encaminhados em exposições pela Europa. Além disso, houve várias exposições no Brasil, sendo que uma delas foi inaugurada por Carl Gustav Jung, em 1957.

Nise da Silveira e Almir Mavignier, além de desenhos e pinturas trabalharam com os participantes do ateliê modelagens para a produção de esculturas. À vista disso, “[...] o ateliê foi uma verdadeira oficina coletiva, cujos integrantes passaram longo tempo, por vezes décadas, a produzir e a reinventar sua arte, em um trabalho diário e contínuo” (SILVA, 2012, p. 126). Sendo assim, os trabalhos foram mediados por Mavignier entre os anos de 1946 e 1951, após os trabalhos continuaram sob a orientação de Silveira.

De acordo com Amin e Reily (2012), o crítico de arte Mario Pedrosa alega que

[...] uma das principais funções da arte era a de revelar o inconsciente e que nisso residia a importância do trabalho realizado no ateliê, pois permitia externar o que existe dentro da alma, livre de qualquer coação ou censura, e que, se por si só, essas produções fossem harmoniosas, sedutoras, dramáticas, vivas ou belas constituiriam verdadeiras obras de arte (AMIN E REILY, 2012, p. 151).

As autoras, destacam a exposição intitulada *9 artistas do Engenho de Dentro* realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 1949, em que Mário Pedrosa foi um dos curadores da exposição. Sobre essa mostra, segue um importante trecho do texto, citado pelas autoras, publicado no jornal do Estado de São Paulo (12 out de 1949, p.14),

[...] trata-se, na verdade, de uma importante contribuição para a arte moderna brasileira e sobre cujo alcance já se pronunciaram alguns dos melhores críticos do Rio e de São Paulo. [...] Por isso, o Museu de Arte Moderna tomou a si a responsabilidade de promover a primeira exposição dos *9 artistas de Engenho de Dentro* (AMIN; REILY, 2012, p. 154, grifos das autoras).

Em vista disso, após a divulgação, os trabalhos artísticos produzidos pelos frequentadores do ateliê passaram a ser vistos com um olhar diferenciado por aqueles que antes enxergavam naquelas pessoas somente um transtorno mental. Nesse sentido, “[...] o ato de criação era visto como o principal escopo do trabalho

desenvolvido [...], sendo assim possível um retorno a uma *vida normal*” (AMIN; REILY, 2012, p. 146, grifos das autoras).

Para Nise da Silveira, conforme aponta Albano (2012), as declarações sobre as qualidades das criações artísticas cabiam aos especialistas em arte, pois para ela o que importava era estudar os problemas científicos expostos durante o processo de criação dos pacientes, como também o trabalho finalizado. Dessa forma,

[...] para a doutora Nise da Silveira, tratava-se da descoberta das imagens do inconsciente; para Almir Mavignier, da descoberta de personalidades artísticas em um espaço inusitado. Uma oportunidade de ajuda-los a florescer. Cada um procurou, em seu campo de atuação, autoridades que os apoiassem. Mario Pedrosa foi para Mavignier o que Jung foi para Nise: interlocutores que validaram suas descobertas (ALBANO, 2012, p. 170).

A referida autora ressalta ainda que os pacientes que deram continuidade aos estudos da doutora Nise da Silveira, até o seu falecimento, participaram do ateliê na época em que o artista Mavignier trabalhava com eles. Dado o exposto, observamos a importância da mediação no processo criativo para a realização de um trabalho significativo, visto que os trabalhos realizados com os pacientes, não se tratavam apenas em “[...] deixar tintas e pincéis a disposição deles [...] a mediação de Mavignier havia sido um fator decisivo para a produção diferenciada que surgia naquele espaço” (ALBANO, 2012, p. 172).

Albano (2012), ainda nos diz que, anterior aos trabalhos no ateliê, os funcionários observavam coisas incomuns realizadas pelos pacientes, tais como desenhos em pedaços de papéis higiênicos e bonecas feitas com lençóis rasgados. Com vistas a essas formas de expressão, Silveira e Mavignier reconheceram possíveis capacidades de criação por parte de alguns internos.

A respeito disso, Albano (2012) cita a paciente Adelina que gostava de desenhar e fazer bonecas. Apesar dela ter um temperamento bastante agressivo, segundo a autora, após começar a frequentar o ateliê e a fazer trabalhos em esculturas, começou a interagir melhor com as pessoas. Sobre isso, Pedrosa (1980) destaca que a paciente, durante o seu processo criativo,

[...] ocupou-se em esmagar massas com suas poderosas mãos e nos deu de relance alguns espécimes escultóricos de um arcadismo impressionante, para os quais fomos encontrar paralelo em obras do neolítico cretense, há milhares de anos passado (PEDROSA, 1980 apud ALBANO 2012, p. 179).

O processo criativo foi importante para a paciente expressar a sua subjetividade no objeto criado. Dessa forma, conseguiu manifestar a sua capacidade criadora no trabalho artístico materializado, no qual objetivou o que estava em seu íntimo. Assim, evidenciamos as palavras do autor quando ele afirma que “[...] o humano está sempre presente em todo produto artístico” (VÁZQUEZ, 1978, p. 46).

De acordo com Albano (2012), outro paciente com um grande potencial criador revelado, durante o processo de criação artística, foi Emygdio; por esse motivo, Mario Pedrosa encaminhou seu trabalho à Bienal de Veneza. Conforme Mavignier, “[...] estavam penduradas uma ou duas naturezas-mortas sem nenhuma referência à esquizofrenia” (MAVIGNIER, 2005 apud ALBANO, 2012, p. 200).

Albano (2012) informa que, antes de Emygdio frequentar o ateliê, seu psiquiatra que já o acompanhava há 23 anos disse à Nise da Silveira que não era relevante encaminhá-lo para alguma atividade, pois se tratava de um paciente crônico. Mesmo diante do diagnóstico imposto pelo seu psiquiatra, a doutora Nise o encaminhou para o ateliê onde ele “[...] pintou telas que ultrapassaram o âmbito da psiquiatria e constituem hoje reconhecido patrimônio artístico nacional” (SILVEIRA, 1982 apud ALBANO, 2012, p. 182).

Segundo Nise da Silveira, conforme especifica Albano (2012), os pacientes durante o processo de criação, por diversas vezes, retratavam suas experiências anteriores. Ademais, segundo a autora, Mavignier relatou que Emygdio foi um dos pacientes que mais produziu no ateliê, por essa razão, trabalhou diversas vezes na mesma tela, assim, pintava e repintava suas lembranças e vivências, uma vez que, a imaginação se reinventava no processo de criação artística.

Albano (2012) explica que, para cada frequentador do ateliê, houve um método diferenciado de intervenção, conforme a especificidade artística de cada um. Nesse sentido, ao propiciar condições para que os trabalhos se concretizassem em desenho, pintura ou escultura, tanto Nise da Silveira quanto

Almir Mavignier trouxeram condições para que os pacientes conseguissem se expressar de uma maneira significativa, por meio da arte.

No trabalho realizado pela doutora Nise da Silveira e pelo artista plástico Almir Mavignier no ateliê do Engenho de Dentro, observamos que o processo criativo é fundamental ao desenvolvimento humano, visto que “[...] criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas” (OSTROWER, 2010, p.142). Nesse sentido, enfatizamos que o processo de criação artística é importante para o desenvolvimento cognitivo e sensível dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Saccomani (2016), o aluno, ao apropriar-se de instrumentos culturais, desenvolve uma atividade acumulada pela humanidade. A ressignificação e transformação de objetos no processo de criação artística podem contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno em diversas áreas do conhecimento, visto que “[...] gera movimento de pensamento, gera perguntas e contradições. E, ao colocar o pensamento em movimento, impulsiona-se a atividade criadora” (SACCOMANI, 2016, p. 61). Desse modo, o contato com a arte vai possibilitar ao aluno com necessidades especiais realizar atividades que não fazia antes, como por exemplo, a produção de narrativas concomitante à criação artística.

Saccomani (2016) enfatiza sob a perspectiva vigotskiana que a criação não surge do nada; ela é uma reprodução das objetivações historicamente acumuladas pela humanidade e que gera transformações e novas possibilidades de criação. Nesse sentido, tem-se um transformar de objetividade e subjetividade, visto que a criação se manifesta a partir da apropriação e experiência anterior, pois é no âmbito social a partir de referências de outras pessoas que se pode criar e ressignificar. Salientamos, mais uma vez, a importância do trabalho desenvolvido por Nise da Silveira com seus pacientes.

A criação é essencial para a vivência humana. A atividade criadora surge a partir das necessidades que aparecem no decorrer da história da humanidade e depende das condições objetivas, subjetivas e materiais (SACCOMANI, 2016, p. 66).

Acerca desse assunto, Vigotski (2009), afirma que

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia [...]. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

A imaginação, no processo criativo, dependerá das experiências acumuladas historicamente e socialmente, visto que “[...] a imaginação e a criatividade estão sempre vinculadas ao mundo real e são fenômenos exclusivamente humanos, que só existem no ser social” (SACCOMANI, 2016, p. 67).

Como aponta Matínez (2003), a imaginação está fortemente relacionada a princípios cognitivos, por esse motivo, no contexto social, há um olhar de distanciamento entre deficiência e criatividade, uma vez que

[...] a deficiência, na sua construção social, está carregada de subvalorização em relação ao que o deficiente representa e de pessimismo em relação a suas possibilidades de execução, o que dificulta vincular deficiência e criatividade (MATÍNEZ, 2003, p. 75).

Em consenso com as palavras da referida autora, observamos que a deficiência do aluno, no contexto escolar, por vezes é apontada como um obstáculo no processo de criação artística. No entanto, o aluno especial, ao assimilar novos conhecimentos por meio da arte, é capaz de se expressar durante o fazer artístico. Sobre isso, Vigotsky (2010) afirma que o contato com a arte

[...] pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos. [...] a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. [...] toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (VIGOTSKY, 2010, p. 342-343).

A arte abre domínio a novos conhecimentos, mas há práticas escolares que pouco contribui com o cognitivo e o sensível do aluno com necessidades especiais, pois o processo educativo é trabalhado sem referências históricas e culturais e isso leva o aluno à prática do fazer por fazer sem aquisição de novos

conhecimentos. Portanto, para estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno, “[...] deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p.122).

Na seção seguinte, evidenciamos a Arte Popular. E como representante, apresentamos, para o nosso trabalho com os alunos, o artista popular contemporâneo Hélio Leites e a importância das narrativas.

4 A ARTE POPULAR

Nesta seção, destacamos a arte popular que, segundo Canclini (1980), é produzida pela camada social constituída por trabalhadores e artistas que representam os seus objetivos, interesses e ideias ao se expressarem nos objetos artísticos que produzem. Por isso, a abordagem da arte popular no processo criativo dos alunos é significativa, pois tem o objetivo de proporcionar um caminho à imaginação criadora e a interação entre os pares. Ademais, no processo artístico, é valorizado especificamente o consumo não mercantil. Nesse cenário, como representação de arte popular, apresentaremos o artista contemporâneo Hélio Leites e demonstraremos a relevância das narrativas¹⁴ no seu processo de criação.

Canclini (1980, p. 50) afirma que, “[...] a arte popular é uma arte de libertação” e para ser entendida como forma de autonomia para as pessoas, é necessário “[...] apelar não só a sensibilidade e a imaginação, mas também a capacidade de conhecimento e ação”. A arte produzida pelo povo, conforme cita Fischer (1983), foi apresentada inicialmente pelos romancistas ao descobrirem as canções populares, sendo assim, a arte do povo era “[...] contraposta a todas as outras espécies de arte como fenômeno ‘natural’, em oposição aos fenômenos ‘manufaturados’” (FISCHER, 1983, p. 74).

A arte produzida pelas pessoas surge de uma necessidade coletiva para expressar e representar as ideias da sociedade. Fischer (1983) salienta que,

[...] desde a idade da pedra, era o indivíduo - o feiticeiro, o mágico-doutor- quem plasmava em formas ou em palavras aquilo que correspondia a necessidade coletiva. Não só as pinturas das cavernas e a epopeia do passado remoto como as próprias canções populares são todas produzidas por autores individuais (auxiliados, certamente pelas abundantes fontes de tradições) (FISCHER, 1983, p. 75).

A arte popular é construída historicamente pelo conjunto de tradições de uma sociedade e vai sendo modificada de acordo com as necessidades coletivas,

¹⁴É na narrativa que segundo Benjamim (2012, p. 217), “[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Assim, por meio das narrativas orais podem ser preservadas as tradições populares ou até mesmo ser ressignificadas em outro contexto.

por meio de ações e conhecimentos. Desse modo, essa arte futuramente será criada “[...] com o que vão produzindo os povos, mas também com os documentos, objetos e imagens herdados” (CANCLINI, 1980, p. 207).

Para que os indícios do passado possam contribuir com a percepção do presente, eles devem ser revisados e entendidos, mediante uma perspectiva inovadora marcada por diferentes relações sociais que as criaram, pois “[...] cada arte deve transformar-se no processo de libertação para tornar possível a satisfação maciça das necessidades sociais” (CANCLINI, 1980, p. 207).

Por meio de um poema, uma canção, entre outras maneiras de se expressar, a sociedade constituiu símbolos que irão fortalecer a sua identidade. A arte passa a ser uma forma de desenvolver a cultura, possibilitando recriar as experiências sensíveis e imaginárias das pessoas, uma vez que

[...] a arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora (CANCLINI, 1980, p. 209).

A arte popular propicia representar, em seu processo artístico, a materialidade e a cultura de um povo, com ações e conhecimentos necessários à formação história e social.

O artista contemporâneo passa a utilizar materiais inusitados em seu processo de criação, alguns artistas empregaram no passado ao criarem um novo conceito de arte. No entanto, Canclini (1980, p. 106) explica que, apenas com a “[...] chegada do século XX, inicia-se o processo de autonomia do campo cultural, o isolamento dos artistas e a superestima de seu trabalho”. Segundo o autor, foi com a chegada das artes de vanguardas¹⁵, que os artistas começaram a produzir seus trabalhos com objetos incomuns, impulsionando, assim, a busca de autonomia na arte.

¹⁵Argan (1992) destaca que em meados de 1910, “[...] quando ao entusiasmo pelo progresso industrial sucede-se a consciência da transformação em curso nas próprias estruturas da vida e da atividade social, formar-se-ão no interior do *Modernismo as vanguardas artísticas* preocupadas não mais apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades da arte” (ARGAN, 1992, p. 185, grifos do autor).

Acerca desse assunto, Argan (1992) argumenta que o artista Marcel Duchamp integrou um dos movimentos de vanguarda, chamado de Dadaísmo¹⁶. O movimento ignorou as experiências formais e os métodos anteriores ao renunciar as técnicas tradicionais artísticas e, com essa atitude, os dadaístas demonstraram interesse em utilizar objetos da produção industrial.

Cauquelin (2010) destaca que Duchamp rompeu com a prática estética da pintura e esse rompimento teria relação com uma transferência de poder, visto que “[...] a arte já não é uma questão de *conteúdos* (formas, cores, visões, interpretações da realidade, técnica ou estilo), mas de *forma que contém*, ou invólucro” (CAUQUELIN, 2010, p. 63, grifos da autora). Para a autora, esse invólucro seria o objeto artístico exposto na galeria, ou no salão de exposição ou em um museu e o que caracterizava o valor da obra de arte não era o seu conteúdo, mas o espaço onde o objeto artístico se encontrava.

Duchamp trouxe para seu trabalho uma arte conceitual ao utilizar objetos comuns já prontos e disponíveis no cotidiano, tais como a roda de bicicleta encaixada em um banco, um escorredor de garrafas, um urinol, entre outros materiais inusitados atribuindo a eles algo significativo. Para o artista, o que importava era o conceito da obra e não mais a obra em si.

Duchamp rompe com o que vem a ser entendido como arte, pois o sentido da arte para ele está no seu conceito, ou seja, no que o artista pretende expressar e representar ao produzir a sua obra, e não somente onde seu trabalho é exposto para poder ser reconhecido, com valor artístico. Assim,

[...] agir no domínio da arte é designar um objeto como ‘arte’. A atividade de designação faz existir a obra enquanto tal. Pouco importa que ela seja uma coisa ou outra, verse esta ou aquela matéria, seja efetuada neste ou naquele suporte, seja manufaturado ou já existente, pronta (CAUQUELIN, 2010, p. 90).

A escolha dos objetos para direcioná-los ao nível de arte, com um conceito significativo, é tão importante para o artista quanto a maneira como o trabalho

¹⁶Conforme Argan (1992), o movimento Dadaísmo “[...] é uma contestação absoluta de todos os valores, a começar pela arte. O movimento surge quase simultaneamente em Zurique, a partir de um grupo de artistas e poetas (Arp, Tzara, Ball), e nos Estados Unidos (depois da exposição de 1913, o *Armory Show* aberto à arte de vanguarda), com dois pintores europeus, Duchamp e Picabia, e um fotógrafo americano, Stieglitz, aos quais logo se somará outro pintor fotógrafo americano, Man Ray. O movimento se alastra com rapidez; a ele aderirá o pintor alemão Marx Ernest, dele se aproximou Schwitters” (ARGAN, 1992, p. 353, grifos do autor).

artístico é realizado. O conceito tradicional do que seria considerada uma obra de arte, levou Duchamp à reflexão sobre o processo de criação o qual o encaminhou a produzir um novo modelo artístico questionador.

Ao apresentar um novo modelo de arte, com objetos incomuns, Duchamp expôs outro significado a esses materiais que depois utilizou o termo de *ready made*¹⁷ para especificá-los. Esse novo modo de se fazer arte consistia na apropriação e junção de objetos simples do cotidiano produzidos em série pela indústria. Ao expor esses produtos como obras de arte, Duchamp trouxe uma crítica não aparente à tradicional forma de fazer arte. Segundo Argan (1992), isso levou o espectador a uma reflexão sobre a intenção do artista em retirar um objeto utilizado para uma específica finalidade e deslocá-lo para outro espaço com outro sentido, colocando no campo do simbólico e expondo-o como obra de arte.

Conforme enfatiza Argan (1992), Duchamp, ao utilizar um objeto produzido em série expondo-o como uma obra de arte,

[...] limitava-se a destacar o objeto no contexto que lhe é habitual, e no qual atende a uma função prática: desambienta-o, desvia-o e o conduz por uma via morta. Retirando-o de um contexto em que, por serem todas as coisas utilitárias, nada pode ser estético, situa-o numa dimensão na qual, nada sendo utilitário, tudo pode ser estético (ARGAN, 1992, p. 358).

Para tanto, o que vai definir o valor estético não será o método utilizado para a produção do objeto artístico, mas uma nova significação a ele atribuída “[...] um puro ato mental, uma atitude de *diferente* em relação à realidade” (ARGAN, 1992, p. 358, grifo do autor). A respeito disso, Canclini (1980, p. 11) afirma que o estético é uma forma de ligação das pessoas com os objetos cujas qualidades podem variar, dependendo da cultura em que o sujeito está inserido, da forma de produção e da classe social a que ele pertence.

A arte possibilita as pessoas a transformarem a natureza humanizando-a e, ao modificarem, também se transformam e “[...] não somente percebem as transformações como nelas se percebem” (OSTROWER, 2010, p. 10). Por isso,

¹⁷Segundo Argan (1992), o *ready made* do artista Marcel Duchamp é “[...] um objeto qualquer (um escorredor de garrafas, um mictório, uma roda de bicicleta) apresentado como se fosse uma obra de arte. [...] o *ready made* apresenta-se como dotado de valor algo a que geralmente não se atribui valor algum” (ARGAN, 1992, p. 358, grifos do autor).

durante o processo de criação ao utilizar objetos inusitados, as pessoas têm a possibilidade de imaginar e produzir coisas novas.

Sobre isso, Gombrich (2009) argumenta que,

[...] devemos voltar à nossa própria infância, a uma época em que ainda éramos capazes de fazer coisas de tijolos ou areia, em que transformávamos uma vassoura num veículo mágico e um punhado de pedras num castelo encantado. Muitas vezes essas coisas que criávamos adquiriram para nós um significado imenso – possivelmente tão grande quanto a imagem devia ter para os primitivos (GOMBRICH, 2009, p. 585).

A relação das pessoas com os objetos vem desde a infância, quando se imagina diversas possibilidades de criação ao utilizar esses materiais inusitados encontrados no cotidiano, isso é algo enriquecedor visto que “[...] o homem cria, não apenas porque quer [...] ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2010, p. 10).

Duchamp, ao trazer para o âmbito artístico objetos inusitados, como um dos seus primeiros *ready mades*, *Roda de bicicleta* (1913), “[...] descontextualizou as implicações codificadas pela arte, mas assumindo o objeto comum como ‘arte’” (ARGAN, 1992, p. 661). Assim, o objeto teve uma resignificação, por parte do artista, ao ser deslocado para o estado de arte.

Argan (1992) explica que os vários *ready mades*, de Duchamp, podem ser entendidos como um “[...] ato de protesto contra o conceito ‘sacro’ da ‘obra de arte’, mas também como vontade de aceitar na esfera da arte qualquer objeto ‘finito’, desde que seja designado como ‘arte’ pelo artista” (ARGAN, 1992, p. 661). Dessa forma, a intenção de Duchamp era retirar a obra de arte de uma categoria de hierarquia, imposta há muito tempo pela sociedade, e aproxima-la das pessoas com um novo olhar sobre o objeto artístico.

Segundo Read (1967), derivada do latim *ars*, a palavra arte tem como significação o encaixar ou juntar. Dessa forma, é significativa a intenção do artista moderno, em seu processo de criação, utilizar-se de diversos objetos para produzir seus trabalhos, uma vez que, como já apresenta a sua definição, a palavra arte se designa no “encaixar” ou “juntar”. O artista contemporâneo tem a necessidade de transformação, com isso, a sua produção não consiste apenas em desenhar, pintar, modelar, entre outros, mas também em apropriar-se de

materiais inusitados para a elaboração de novas ideias. Diante disso, ressaltamos o significado da palavra arte nas ações do artista quando o autor diz que “[...] a história das palavras é a chave da história das ideias” (READ, 1967, p. 163).

Para Bosi (2000, p. 13), a arte é fundamentada como um fazer, ou seja, um “[...] conjunto de atos pelos quais se muda a forma e se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura”. Independente da atividade humana, mas direcionada a uma finalidade significativa, trabalhos realizados com materiais diversificados podem ser apresentados como arte, “[...] o que chamamos arte não é apenas aquilo que culmina em grandes obras, mas um espaço onde a sociedade realiza sua produção visual” (CANCLINI, 2015, p. 246).

De acordo com Read (1967), é pela capacidade de assimilação e impressão sensória dos objetos, e também de conseguir combiná-los de modo significativo que a humanidade encontrou um espaço no mundo. É importante ter claro que o artista “trabalha para uma unidade que surge progressivamente de sua percepção e manipulação das quantidades materiais” (READ, 1967, p. 167), visto que há uma particularidade no olhar do artista para a apropriação de um determinado objeto, em meio a vários para o desenvolvimento da sua produção artística.

À medida que as pessoas atuam sobre a natureza e socializam suas práticas e conhecimentos, não se reduzem a um “[...] círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). A relação da arte com a vida propicia o homem a se transformar, e assim humanizar-se juntamente com seus pares.

Conforme salienta Read (1967), a relação da arte com a vida é anterior à revolução tecnológica, visto que, desde a criação de simples tarefas manuais, como o artesanato, já se empregava uma prática positiva e produtiva. Além disso, as pessoas, nas atividades de rotinas, sempre estavam em contato com a natureza e tinham a necessidade de transformá-la.

De acordo com Canclini (2015), após a revolução tecnológica, os tradicionais e os modernos quiseram produzir objetos autênticos. Portanto,

[...] os tradicionais imaginaram culturas nacionais e populares 'autênticas'; procuraram preservá-las da industrialização, da massificação urbana e das influências estrangeiras. Os modernizadores conceberam uma arte pela arte, um saber pelo saber [...]. O artesanato ia para as feiras e concursos populares, as obras de arte para os museus e bienais (CANCLINI, 2015, p. 21).

Segundo o autor, os pensamentos modernos, dos liberais aos desenvolvimentistas, imaginavam que a modernização colocaria um fim nas formas de produção manual, bens tradicionais e crenças, e também presumiam que o artesanato seria substituído pela expansão da produção industrial. Dessa forma, para o autor, a preocupação está no que é transformado no contexto popular, pois “[...] nunca houve tantos artesãos, nem músicas populares, nem semelhante difusão do folclore, porque seus produtos [...] atraem turistas e consumidores urbanos” (CANCLINI, 2015, p. 22).

Conforme explica Canclini (2015), tudo isso impulsiona o comércio, gera empregos e atrai pessoas que buscam na arte popular trabalhos diferenciados que a indústria não dispõe aos consumidores. O autor considera que a modernidade não conseguiu interromper o mercado simbólico da arte popular, mas houve uma diminuição no seu cultismo e na sua popularidade tradicional.

Alguns trabalhos de artistas contemporâneos têm relação com a obra de Duchamp, visto que transformam objetos comuns, atribuindo a eles uma ressignificação diferente da sua funcionalidade, pois concede aos materiais inusitados, usados em seus trabalhos, um novo conceito. Assim, “[...] a obra de Duchamp contém em embrião os desenvolvimentos que os artistas que virão depois dele farão crescer, num sentido ou noutro: a arte conceitual” (CAUQUELIN, 2010, p. 69).

Antes a função primordial atribuída à arte era retratar a realidade histórica de uma determinada época, mas a arte popular concomitante à arte contemporânea veio para romper com esse padrão de representação. Cauquelin (2010) concebe o estado da arte contemporânea como um mundo de várias possibilidades, posto que a arte sempre se encontrará em constante transformação e pode ser produzida como um modo de atuação na sociedade em vários contextos, isso porque “[...] a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral” (Fischer, 1983, p. 252).

Um dos representantes atuais da arte popular é Hélio Leites, cuja vida e percurso artístico apresentamos a seguir.

4.1 Hélio Leites e a importância das narrativas

De acordo com Pires (2008), o artista popular José Hélio Silveira Leites, mais conhecido como Hélio Leites, está entre os mais influentes representantes da cultura popular paranaense. Nascido em 1951, na cidade da Lapa-PR, é formado em economia e durante 25 anos trabalhou como bancário, além disso, após alguns anos, formou-se em artes plásticas. Em 1984, criou o Museu Casa do Botão e a Associação Internacional dos Colecionares de Botão “[...] ambos dedicados a pesquisar e valorizar o papel do botão na história da humanidade [...] cada qual com seu significado” (PIRES, 2008, p. 53).

Sobre isso, o artista nos diz que

[...] atrás de um simples botão existem histórias de glória e tragédia. Os botões contam a história da evolução dos materiais. Acredito que o primeiro botão usado pelo homem tenha sido de osso e, depois, seguiram-se os estágios da madeira, dos metais, do vidro ou da madrepérola (LEITES apud PIRES, 2008, p. 23).

A partir disso, iniciou suas produções artísticas com materiais inusitados. Segundo Pires (2008), quem motivou Hélio Leites para a via artística foi uma professora ao provocar nele o encantamento pela arte, ainda criança, como também sua mãe quando lhe explicava que os objetos úteis encontrados deveriam ser guardados e reutilizados para outros fins. Diante disso, o artista agrega novos significados a esses materiais e os transforma em objetos de reflexão onde tudo ganha sentido e nada é descartado.

Morando há vários anos na cidade de Curitiba-PR, há décadas possui uma barraca na Feira do Largo da Ordem que acontece aos domingos no Centro Histórico da cidade, segundo Pires (2008). E, além de vender seus trabalhos na feira interagindo com as pessoas, Leites viaja pelo Brasil expondo seus trabalhos e palestrando em atividades de arte-educação, visto que

[...] a obra de Leites não é estática, vai a escolas, praças, feiras e a muitos outros lugares. É munida de um enorme potencial educativo, suscitando ideias e reflexões que vão desde a literatura, ecologia, até conceitos do esporte, tudo por meio da arte e da história do artista¹⁸.

Para Hélio Leites, seu trabalho é um diálogo com a humanidade, pois sempre interage com as pessoas, principalmente, em sua barraca na feira, em que a considera como seu palco. Sendo assim, a exposição de seus trabalhos já começa em sua vestimenta com um visual excêntrico, pois “[...] traja uma roupa repleta ora de caixas de fósforo, ora de botões exóticos. Veste ainda um boné, cuja aba é suporte para cenas nem sempre compreensíveis à primeira vista” (PIRES, 2008, p.11), mas que acompanha diversas narrativas criadas por ele.

Hélio Leites apresenta, em seus trabalhos, diversas temáticas que contém “[...] pequenos objetos, pequenas situações do cotidiano, pequenos elementos da vida, pequenas (his) estórias, pequenos intervalos de tempo” (PIRES, 2008, p. 12). Em seu processo de criação, o artista transforma e atribui novos significados aos objetos inusitados que acompanha um texto, uma narrativa que ele mesmo elabora.

Sobre o artista Hélio Leites, Adalice Araújo, historiadora e crítica de arte, em entrevista a Gazeta do Povo de Curitiba em 1991, afirma que

[...] pela primeira vez, na História da Arte Brasileira, um artista consegue propor uma arte nacional e paranista – que sem copiar os estereótipos do primeiro Mundo e sem cair, tampouco no folclore – inova com elementos do cotidiano e do imaginário imbuídos de uma síntese histórica, antropofísica e psicológica do nosso dia-a-dia. Suas esculturas/objetos embora miniaturizados são a transposição para o volume de calungas que assumem posições narrativas e simbólicas [...] Não há dúvida de que Hélio Leites, este anarqueto do sonho, cria um projeto visual único, dentro do mais inovador processo de comunicação popular (ARAÚJO,1991 apud PIREs, 2008, p.13).

Podemos observar isso quando Hélio Leites trouxe um incentivo à leitura, em um de seus trabalhos intitulado *Ratinho de Biblioteca, 2010*. Sobre a poética desse trabalho, o artista nos diz que “[...] a sabedoria está dentro dos livros esperando as crianças” (LEITES, 2010, p. 44).

¹⁸Excerto retirado do site da SEED-PR na página do Dia a Dia Educação. Disponível em <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=265>> Acesso em 10/05/2018.

Como destaca Pires (2008, p. 31), a estética segundo Hélio Leites é algo relevante para seu trabalho e a relaciona como “[...] a combinação da palavra, do gesto e da performance. Não está nem no objeto nem na performance, está no todo”. Segundo a autora, o artista faz questão de trabalhar com objetos tomados pelo uso, tais como diversas embalagens, botões, palitos de fósforo queimados, palitos de sorvete, latas de balas e de pomada, seringa de injeção, lâmpadas queimadas, conta gotas, casca de pinhão, sapatos, chinelos, entre outros. Sendo assim, os transforma em detalhadas peças, a partir de colagens, entalhe, pinturas, criando cenas para suas narrativas.

Pires (2008) aponta que, o artista possui uma didática com processo de transformação em suas oficinas, uma vez que “[...] ensina não só o trabalho com a embalagem, mas incentiva a busca da luz individual, da história de cada um, do processo artístico” (PIRES, 2008, p. 33). Seus trabalhos artísticos são produzidos com diversas temáticas e narrativas voltadas às questões do cotidiano, à religiosidade, ao otimismo, à reconstrução dos sonhos, a personagens da literatura entre outros. Além disso, sua arte é acompanhada quase sempre de um texto escrito no próprio objeto artístico.

Em sua obra *Teatro de Boné*, narrativas são representadas em cenas construídas na aba e corpo dos bonés. Assim, demonstraremos imagens e textos das narrativas do trabalho *Diógenes I* [entre 1999 e 2010], personagem grego, e também o trabalho que faz homenagem ao filme *Central do Brasil, 2008* de Walter Sales, onde são representados os personagens “[...] Dora, o menino Josué, o Padre Cícero e muitos envelopes jogado pelo chão” (PIRES, 2008, p. 89). Segundo a autora, Leites teve a oportunidade de mostrar o seu trabalho artístico à atriz Fernanda Monte Negro. Segue a Figura 1, e a narrativa do *Teatro de Boné: Diógenes I* [entre 1999 e 2010].



Figura 1: Hélio Leites.
Diógenes I [entre 1999 e 2010]
 Fonte: Pires (2008, p. 88).

Diógenes era considerado o homem mais inteligente do mundo. Eu acho, na minha opinião. Sabe o que ele fez? Ele morava dentro de um barril. Não pagava IPTU, não pagava condomínio, não pagava aluguel. E a hora que ele não gostava da cara do vizinho, mudava de rua rolava o barril dele. Só que um dia chegou um rei lá. Sabe como são os reis, né. Olhou Diógenes lá no barril. Ó! Você que é o Diógenes? Eu quero lhe dar um presente, ouvi falar que você é muito inteligente. Ele disse: eu não quero presente. Ele disse: eu vou te dar presente de rei. O que o senhor quer me dar? O que você quiser. Aí o rei fez uma lista: mulheres, comida, castelo, não sei mais o que. Aí Diógenes disse: eu não preciso de nada, por que eu não tenho lugar para guardar. Putcha! Quando ele falou isso, o exército inteiro de Kinder Ovo caiu na gargalhada e disse: o cara não tem lugar para guardar, qua qua qua. O rei ficou tão humilhado que disse assim: aviso os soldados tudo de Kinder Ovo, prendam o barril desse idiota. Você vai prender o barril de um cara que só tem o barril? Diógenes resolveu mudar de ideia. Resolveu ficar idiota por dez minutos mais ou menos. Ficou idiota e, depois de dez minutos, ele disse assim: olha, eu mudei de ideia! O que você quer? Ele disse assim: sento no fundo do barril. O rei chegou lá no barril dele e disse: o que você quer? Ele disse assim: eu queria que você saísse da frente do meu sol. Foi nesse dia que Alexandre o grande ficou pequenininho, enfiou a viola no saco e saiu, quando ele estava longe, em uma distância segura, Diógenes saiu do barril e disparou uma flecha, ninguém viu a flecha. Na flecha, tinha uma fita, ninguém viu a fita. Na fita, tinha uma frase, ninguém viu nem a flecha, nem a fita, nem a frase, mas todo mundo entendeu o que ele queria dizer. Em letras garrafais, todas esculpidas em Madrepérola, uma frase: não me tire o que você não pode me dar... Esse é um conselho que dou para as crianças que passam na feira, desse teatro¹⁹.

¹⁹Transcrição de um trecho da entrevista de Hélio Leites dada ao programa Gente.com, exibido em 17 de dez. 2013 na TV e-Paraná. Publicado no canal Gente.com, data: 21 dez. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=htncHeBVaV0>>. Acesso em: 10/05/2018.

Ao trazer os personagens que remetem à literatura grega, como Diógenes e Alexandre o Grande, o artista elaborou uma narrativa que foi produzida a partir dos objetos colocados no suporte para compor a cena. Dessa forma, em seus trabalhos, os materiais são usados de modo metafórico ou simbólico, visto que “[...] não há uma narrativa linear nos elementos que compõem a obra. Na maioria das vezes, elas se auto-significam quando o artista manipula e recita o texto” (PIRES, 2008, p. 107). Além disso, o artista traz para o final de sua narrativa uma frase como reflexão descrevendo-a no objeto que representa Alexandre o Grande “não tire o que você não pode me dar”.

A seguir, Figura 2 e narrativa do Teatro de Boné: *Central do Brasil* [entre 1999 e 2010].



Figura 2: Hélio Leites.
Central do Brasil [entre 1999 e 2010].
Fonte: Pires (2008, p. 89).

Cortando o coração do Brasil
Lá vão Dora e Josué
Um procura o que não acha
Outra acha o que não quer

Tem denúncia nesta fita
Tem infância abandonada
Tem cafetão explorando
Até pobre aposentada

Se o Oscar é importante
 E faz a cabeça do povo
 Fico com Vinícius e Fernanda
 E vamos tentar de novo
 Costurando o Brasil
 Pelas cartas do correio
 Este filme do Waltinho
 Tem sentimento no recheio (LEITES, apud PIRES, 2008, p. 90).

Dada à última narrativa exposta, segundo a autora, o artista não apenas especifica a temática do filme, mas também simboliza o misticismo ao representar Nossa Senhora Aparecida, anjos que estendem um varal de envelopes de cartas, entre outras representações simbólicas do povo nordestino.

De acordo com Pires (2008), o poeta Paulo Leminski (1944-1989), em seu artigo publicado no Correio de Notícias de Curitiba, no ano de 1986, definiu o artista Hélio Leites como “Significador de Insignificâncias”, por Leites utilizar em seus trabalhos artísticos materiais inusitados dando-lhes uma nova ressignificação.

Acerca desse assunto, Leminski comenta que

[...] o que temos é o aproveitamento de materiais não nobres, ‘esculturas’ feitas em cordas, papel de jornal, raízes de árvores, lixo, o diabo. Hoje qualquer material pode servir de suporte para a experiência artística ou de veículo para a expressão (LEMINSKI, 1986 apud PIRES, 2008, p. 38).

Os trabalhos artísticos de Hélio Leites, apresentam uma relação com as obras do artista Marcel Duchamp, visto que ambos utilizam, em suas criações artísticas, materiais inusitados atribuindo a eles um novo sentido. Sendo assim, esse modo de aproximação de ideias “[...] torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social” (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

E é com essa experiência, conforme nos diz Vigotski (2009), que observamos a importância da apresentação do trabalho de Hélio Leites e suas narrativas para o contexto escolar, uma vez que é

[...] somente num estágio bem superior de acúmulo de experiência, somente num estágio superior de domínio da fala, somente num estágio superior de desenvolvimento do mundo pessoal e interno da criança, torna-se acessível a criação literária (VIGOTSKI, 2009, p. 62-63).

Além das experiências adquiridas pelo convívio social é necessário trazer para as escolas novas possibilidades de se fazer arte com artistas que sejam referências para que possamos impulsionar no aluno o seu potencial criador, visto que “[...] a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado” (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Ao desenvolvermos um processo de criação artística em conjunto à produção de narrativas, juntos trabalharemos a comunicação e a linguagem, como também a imaginação e a criação do aluno. Dessa forma, a produção artística abre o domínio a novos conhecimentos.

No trabalho artístico com os alunos da Educação Especial, utilizamos como referência o artista paranaense Hélio Leites com o seu *Teatro de Boné*, visto que “[...] a arte reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (FISCHER, 1983, p. 13). Hélio Leites ao utilizar materiais inusitados traz um contexto significativo ao seu trabalho, assim como quando Duchamp fez uso de objetos inusitados para a criação de suas obras de arte.

Na próxima seção, evidenciamos a metodologia e os procedimentos utilizados na organização dos encontros. Abordamos também os três momentos: teorizar, sentir e perceber o fazer artístico, mediante as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) para o ensino de Arte (PARANÁ, 2008).

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada no presente estudo é de caráter qualitativo, fundamentada na concepção da Teoria Histórico-Cultural, com base nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) para o ensino de Arte (PARANÁ, 2008). Minayo (2009, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, uma vez que esse conjunto de fatos faz parte da realidade social.

Atendendo ao plano de pesquisa e desenvolvimento do tema proposto, o trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e de análises de coleta de dados, mediante intervenção educacional que integra um grupo de alunos com necessidades especiais, da sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal, no Município de Maringá-PR.

Consideramos, na pesquisa bibliográfica, os indicativos de Gil (2007), visto que o autor conceitua os trabalhos científicos de acordo com a finalidade geral, e com base no recorte e no assunto a ser abordado. A pesquisa classifica-se em concordância com seu objetivo geral e admite as definições da pesquisa exploratória que tem como meta principal o aperfeiçoamento de ideias proporcionando “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p. 41).

A pesquisa que envolve participantes, segundo Minayo (2009), estabelece uma relação com a realidade, mediando e promovendo a superação das dificuldades de um determinado grupo social. Segundo a autora, a ciência se constitui em um instrumento de construção do conhecimento expandido suas raízes no campo das experiências do cotidiano. Acerca desse assunto, a autora comenta que

[...] entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2009, p. 16, grifo da autora).

Conforme a autora, os aspectos que envolvem a pesquisa se estabelecem mediante a fixação do problema e aproximação dos sujeitos investigados, de forma que ocorra a troca entre os pares em uma ação coletiva. Assim, buscamos o problema a partir do grupo a ser pesquisado, objetivando a sua superação e permitindo a construção de novos olhares, pelo pensamento e ação.

Ao apresentarmos a pesquisa, levamos em conta uma das ações referentes à Educação Especial, a inclusão dos alunos na sociedade em que vivem, uma vez que o aluno com necessidades especiais deve ser incluso na escola não somente na presença física, mas também pelo intelectual. O tema e as questões levantadas partem da hipótese de que é necessário o acesso ao conhecimento em Arte para que ele possa se desenvolver, agindo como fator de inclusão.

Para a realização da intervenção educacional com os alunos, utilizamos, como procedimentos metodológicos, a criação artística e a produção de narrativas orais, por meio da prática artística e do objeto criado. O método foi pautado nos três momentos da organização pedagógica: teorizar, sentir e perceber e o trabalho artístico, segundo as DCEs de Arte (PARANÁ, 2008). Como os critérios de análises são fundamentados com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, também analisamos os dados colhidos mediante os três momentos das Diretrizes. O método de análise focaliza todo o processo criativo que envolve a criação do objeto artístico concomitante à produção de narrativas orais desenvolvidas pelos alunos. Assim, no processo de análise, demonstramos a passagem do concreto para o abstrato e vice e versa.

O encaminhamento metodológico, de acordo com as DCEs de Arte, precisa ser orgânico, as práticas e a fruição artística devem se fazer presentes nos diferentes momentos da prática pedagógica, destacando que, para organizar as aulas, é necessário “[...] considerar para quem serão ministradas, como, por que e o que será trabalhado, tornando-se a escola como espaço de conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 69).

Teorizar pode fundamentar a percepção do aluno de forma que este possa se apropriar dos elementos de uma obra artística, desenvolvendo trabalhos artísticos para formar conceitos. Para isso, é indispensável que o professor possa considerar a origem cultural e social dos alunos, como também trabalhe

conhecimentos gerados pela comunidade. Assim, o conteúdo deve ser contextualizado, concebendo a “[...] obra artística e a arte como um campo de conhecimento humano, produto da criação e do trabalho de sujeitos, histórica e socialmente datados” (PARANÁ, 2008, p. 70).

Sentir e perceber são formas de apreciação, fruição e leitura das obras de arte. Desse modo, o trabalho do professor viabiliza, por meio da mediação, a acessibilidade à percepção e à apropriação do conhecimento sobre arte, “[...] para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e aprender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social” (PARANÁ, 2008, p. 71).

Sendo assim, para Vigotski (2009),

[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

O trabalho artístico como prática criativa e o processo de produção do aluno acontecerão quando ele se apropriar de instrumentos que humanizam seus sentidos, e também quando interagir com seus pares no contexto escolar.

Conforme as DCEs (PARANÁ, 2008), o encaminhamento do trabalho artístico pode ser escolhido pelo professor, como exemplo, a abordagem da produção pictórica de conhecimento universal e artistas que sejam de referência histórica e social, e também formas e imagens presentes nas sociedades contemporâneas. Buscando relacionar os conteúdos à realidade do aluno, o “[...] que permite um olhar sobre a realidade humano-social, e as possibilidades de transformação desta realidade” (PARANÁ, 2008, p. 72).

Para a realização do trabalho artístico, utilizamos como objeto de estudo os trabalhos do artista Hélio Leites, que referenciamos na seção anterior. Para isso, promovemos estudos de criação junto a vários objetos que foram disponibilizados aos alunos, durante os encontros, para que pudessem manipular ressignificar e transformar esses materiais em trabalhos artísticos significativos.

Para desenvolvermos um trabalho de produção de narrativas orais junto ao processo criativo dos alunos, utilizamos como referência o autor Rodari (1982),

com base em seu argumento quando sugere que “[...] se quisermos ensinar a *pensar*, devemos primeiro ensinar a *inventar*” (RODARI, 1982, p.148, grifos do autor).

Para incentivar o aluno na criação de narrativas Rodari (1982), tem um método que pode contribuir para estimular a imaginação criadora do aluno. Segundo o autor,

[...] a técnica das ‘hipóteses fantásticas’ é muito simples. Sua forma precisa é a da pergunta: O que aconteceria se... Para se formular a pergunta escolhe-se ao acaso um sujeito e um predicado. A sua união fornecerá a hipótese sobre a qual se deve trabalhar. Vejamos: sujeito – ‘Reggio Emilia’; predicado – ‘voar’: *O que aconteceria se a cidade de Reggio Emilia voasse?* Ou então: sujeito – ‘Milão’; predicado – ‘cercada pelo mar’: *O que aconteceria se de repente Milão fosse cercada pelo mar?* Eis duas situações dentro das quais os acontecimentos narrativos multiplicam-se espontaneamente ao infinito. Podemos, a título de acumular material provisório, imaginar as reações das mais diversas pessoas frente a acontecimentos tão extraordinários, os incidentes de todos os tipos a que dão lugar, as discussões que surgem. Podemos escolher um protagonista, um menino, por exemplo, e fazer girar em torno dele a aventura, num torneio de imprevistos. (RODARI, 1982, p. 27, grifos do autor).

Ao fazermos uso desse método, utilizaremos a fantasia para estabelecer relações com a vida. Diante do exposto, podemos explicitar o que foi salientado por Bakhtin (2011) quando destaca que, o autor em sua criação

[...] acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam (BAKHTIN, 2011, p. 3).

No decorrer do trabalho de produção de narrativas orais concomitantes à criação artística, o aluno além de expressar a sua subjetividade tem a possibilidade de manifestar o conhecimento adquirido, mediante a experiência estética. Dessa forma, pela mediação, o professor poderá conduzir o aluno a um novo olhar para a formação de novos conceitos, visto que, “[...] o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2008, p. 66).

A manipulação de determinados objetos selecionados pelo professor durante a atividade artística pode contribuir de forma significativa para o

desenvolvimento cognitivo do aluno, visto que “[...] a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos da realidade, é preciso que a criança [...] possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções” (RODARI, 1982, p. 139).

Vigotski (2009) se preocupava com um trabalho pedagógico significativo voltado para a abertura de novas possibilidades de participação infantil na cultura. Para o autor, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos, além disso, grande parte da ação humana com o mundo é mediada pela sua experiência anterior. Sendo assim, Smolka sob o olhar vigotskiano destaca que “[...] a imaginação, na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada” (VIGOTSKI, 2009, p. 9, comentário de Ana Luiza Smolka).

Proporcionar condições ao aluno, com necessidades especiais, para que ele possa ter um contato com a arte, por meio da metodologia proposta, pode estimular a comunicação, a linguagem e a imaginação ao produzir narrativas, a partir da criação do trabalho artístico e, com isso, cultivar a criatividade para outras áreas de conhecimento, uma vez que “[...] a imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa” (RODARI, 1982, p. 139).

Ostrower (2010) ressalta ainda que,

[...] a criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade. São naturais, no sentido do próprio e também do espontâneo em que todo fazer do homem torna-se um formar. A criatividade é, portanto, inerente à condição humana (OSTROWER, 2010, p. 53)

O desenvolvimento humano das pessoas não é um processo espontâneo linear e natural, mas um trabalho de criação do homem com seus pares em contínuo diálogo com a realidade, como salienta Vigotski (2009). Embora apenas alguns escolhidos tenham suas criações evidenciadas em momentos da história da humanidade, segundo o autor.

Sobre isso, Rodari (1982) diz que Vigotski (2009) reconhece a todas as pessoas e não somente aos gênios e artistas “[...] uma comum atitude criativa,

cujas diferenças revelam-se, no máximo, produtos de fatores sociais e culturais” (RODARI, 1982, p. 139).

De acordo com Rodari (1982), durante o processo de criação, o sujeito é capaz de manifestar a vontade de fazer perguntas e, também, de tentar encontrar soluções para problemas que por vezes não havia pensado antes. Dessa forma, a atividade artística pode ser um estímulo a imaginação do aluno e não deve “[...] ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras consideradas mais dignas” (RODARI, 1982, p. 142).

Para o referido autor, a criança que frequenta uma escola que proporcione ações significativas para o seu desenvolvimento, e que nela possa interagir e socializar suas produções com seus pares, não será somente uma “[...] consumidora de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura” (RODARI, 1982, p. 142).

5.1 O percurso metodológico e a organização dos encontros

Anterior ao início dos encontros, a pesquisa foi aprovada pela Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CEMAE) e Escola Municipal Pioneiro Manuel Dias da Silva, Maringá-PR. Nesse processo, a pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e aprovado na primeira reunião do conselho. Depois de liberadas as autorizações, houve uma breve apresentação da pesquisadora junto ao grupo participante da sala de recursos multifuncionais da referida escola como forma de aproximação e interação. Para a utilização dos registros da pesquisa, os responsáveis pelos integrantes do grupo foram consultados e convocados a assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Devido à aproximação dos trabalhos em Arte voltados à Educação Especial, usamos como referência a tese de doutorado da professora pesquisadora Tania Regina Rossetto (ROSSETTO, 2018), mediante a forma do processo de descrição com a utilização de quadros, empregados na organização dos encontros.

Os equipamentos utilizados para registro dos dados foram: um gravador de áudio que averbou as falas dos alunos, um celular para o registro das imagens do processo artístico e o trabalho final, uma máquina fotográfica para as filmagens e diário de campo para os apontamentos pertinentes. Considerando que o tom de voz dos alunos era baixo e, também, por alguns alunos ficarem tímidos ao perceberem que estavam sendo filmados, utilizamos o gravador de áudio durante nossos encontros para a gravação das falas do grupo. As gravações de áudio, fotografias e anotações no diário de campo serviram de base para pensar a análise da pesquisa.

Os materiais utilizados pelos alunos participantes foram: bonés brancos, brinquedos em miniaturas, conchinhas, fitas, fios de lã, retalhos, botões, palitos de sorvete, palitos de plástico, tampinhas coloridas, galhos secos, papéis coloridos, fita adesiva, cola, tesoura, barbantes, jornais, tintas acrílicas, pincéis, bandejas de isopor, paletas, panos e copos plásticos com água para limpeza dos pincéis, aventais, sabonete líquido, papel toalha, jornais para forrar a mesa. Além disso, foram preparados suportes para a pintura dos bonés com bolas de plásticos e pastas de papéis usadas. Para tanto, os materiais foram disponibilizados pela pesquisadora de modo que todos pudessem ter acesso aos mesmos no processo de criação artística.

Em um primeiro momento, no primeiro semestre de 2017, os encontros foram divididos no período vespertino com a participação de cinco integrantes da SRM, uma vez que esses alunos frequentavam as aulas do ensino regular no período matutino.

Para o segundo semestre de 2017 houve uma alteração no horário de atendimentos de dois participantes da SRM, porque estudavam no ensino regular no período matutino e tiveram que frequentar as aulas do ensino regular no período vespertino, então, passaram a frequentar a sala de recursos no período matutino. Diante disso, para a realização das intervenções educacionais tivemos que realizar as atividades em dois períodos: matutino e vespertino.

Além disso, como no período matutino já havia a frequência de dois alunos a mais na SRM, eles também participaram da intervenção educacional, totalizando assim sete participantes para a pesquisa. Dessa forma, os encontros ocorreram em dois períodos com horários estabelecidos no decorrer do ano letivo.

Para tanto, as intervenções educacionais foram organizadas em dez encontros semanais, nos dois períodos: matutino e vespertino, com 2h de intervenção em cada período, durante as segundas-feiras. Contudo, diante de imprevistos, o primeiro e o quinto encontro ocorreram apenas no período vespertino com a presença dos grupos dos contra turnos juntos, que foram justificados no decorrer das descrições, e assim, totalizamos 36h de intervenção educacional.

A partir do exposto, os encontros ocorreram no período de outubro a dezembro de 2017, da seguinte maneira: 1) Apresentação do artista Hélio Leites e seus trabalhos. 2) Apresentação da obra de Hélio Leites, Teatro de Boné. 3) Reconhecimento e manipulação de objetos; estudos de criação junto aos objetos; apresentação do boné como suporte de criação e exemplificar a construção de narrativas. 4) Pintura e criação de objetos. 5) Pintura do boné. 6) Pintura do boné. 7) Pintura do boné; montagem do cenário no boné e construção das narrativas. 8) Montagem do cenário no boné e construção das narrativas. 9) Construir narrativas. 10) Exposição dos trabalhos pelos participantes da pesquisa.

No decorrer do registro da intervenção os participantes tiveram seus nomes alterados como forma de preservar sua identidade. Para tanto, utilizaremos as letras iniciais do nome e a idade de cada um, conforme segue: GPS (11 anos), GABS (10 anos), DCSS (12 anos), PLCS (13 anos), ALSS (13 anos), JTM (09 anos), KSL (16 anos). Segue a frequência dos participantes da pesquisa:

Quadro 1: Frequência dos participantes da pesquisa.

Alunos	Encontros matutino/vespertino									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GPS			x	x			x	x		x
GABS	x		x	x			x	x		x
DCSS	x	x		x	x	x	x	x	x	x
PLCS	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
ALSS		x			x	x		x	x	x
JTM	x	x	x	x		x	x	x	x	x
KSL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2018.

De acordo com o quadro, observamos que KSL (16 anos) compareceu a todos os encontros. DCSS (12 anos), JTM (09 anos) e PLCS (13 anos) faltaram apenas um encontro. GABS (10 anos) e ALSS (13 anos) faltaram a quatro encontros. GPS (11 anos) faltou a cinco encontros. As faltas foram justificadas na coordenação da escola. Diante disso, analisamos a produção de todos os participantes da pesquisa e especificamos algumas características fornecidas pela instituição:

Quadro 2. Características dos participantes para análise da produção.

Sujeito	Idade	Sexo	Escolaridade	Necessidades Especiais
GPS	11 anos	M	2º Ano	Deficiência Intelectual e Física
DCSS	12 anos	F	4º Ano	Deficiência Intelectual
PLCS	13 anos	M	4º Ano	Deficiência Intelectual
ALSS	13 anos	M	5º Ano	Deficiência Intelectual
GABS	10 anos	M	4º Ano	Autismo
JTM	09 anos	F	3º Ano	Deficiência Intelectual
KSL	16 anos	M	3º Ano	Deficiência Intelectual e Física/Neuromotor

Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2018.

Na sequência, explicitamos o planejamento para cada um dos encontros realizados junto aos participantes da pesquisa:

Quadro 3. Planejamento das intervenções educacionais

Cronograma	Procedimentos	Objetivo	Expectativa
<p>1ª Intervenção 2h Em 02/10/2017</p>	<p>- Apresentar o propósito da pesquisa aos participantes. - Expor obras do artista Hélio Leites, por meio de imagens de livros e no computador, tendo como referencial os trabalhos do artista.</p>	<p>- Proporcionar aos alunos uma aproximação com a arte contemporânea a partir de materiais presentes no cotidiano, visando a ampliação do referencial imagético e do conhecimento em arte.</p>	<p>-Possibilitar o entendimento dos trabalhos do artista popular Hélio Leites. - Estimular a comunicação e a linguagem e imaginação e criação dos alunos.</p>
<p>2ª Intervenção 4h Em 09/10/2017</p>	<p>-Apresentar a obra do artista Hélio Leites: Teatro de Boné.</p>	<p>- Propiciar a leitura de imagens dos trabalhos do artista popular Hélio Leites.</p>	<p>-Incentivar a percepção para a criação do novo, por meio da leitura de imagens dos trabalhos do artista Hélio Leites. - Estimular a comunicação e a linguagem e imaginação e criação dos alunos.</p>
<p>3ª Intervenção 4h Em 16/10/2017</p>	<p>-Reconhecer e manipular objetos. - Promover estudos de criação junto aos objetos. - Apresentar o boné como suporte de criação. -Exemplificar a construção de narrativas.</p>	<p>- Trabalhar com as texturas dos materiais a fim de desenvolver a percepção dos alunos para as sensações táteis no fazer artístico. - Estimular a percepção do aluno para os estudos de criação das narrativas.</p>	<p>- Favorecer a percepção para a criação do novo, visto que é partir do objeto (objetivo) que é a materialidade e a junção do psíquico (subjetivo) e do social que o aluno poderá formar novos conceitos. Nesse sentido, segundo Vigotski, a criança reelabora aquilo que ela vivencia ao fazer a manipulação de determinados objetos. Assim, nosso propósito é que o aluno adquira conhecimento sobre os materiais a serem utilizados durante o fazer artístico e estudos de criação para a construção de narrativas.</p>

<p>4ª Intervenção 4h Em 23/10/2017</p>	<p>- Organizar a sala para a realização da atividade. - Criação e Pintura dos objetos.</p>	<p>- Promover o fazer artístico com os alunos.</p>	<p>-Estimular a imaginação e a criação do aluno.</p>
<p>5ª Intervenção 2h Em 30/10/2017</p>	<p>- Organizar a sala para a realização da atividade. - Pintura do boné.</p>	<p>- Promover o fazer artístico com os alunos.</p>	<p>-Estimular a imaginação e a criação do aluno.</p>
<p>6ª Intervenção 4h Em 06/11/2017</p>	<p>- Organizar a sala para a realização da atividade. - Pintura do boné.</p>	<p>- Promover o fazer artístico com os alunos.</p>	<p>-Estimular a imaginação e a criação do aluno.</p>
<p>7ª Intervenção 4h Em 13/11/2017</p>	<p>- Organizar a sala para a realização da atividade. - Pintura do boné. - Desenvolver a montagem do cenário no boné. - Construir narrativas.</p>	<p>Proporcionar aos alunos um momento do fazer artístico, por meio da composição tridimensional e construções de narrativas.</p>	<p>- Possibilitar a construção de algo que seja novo e que tenha significado no trabalho produzido ampliando seu repertório imagético por meio de experiências concretas. - Incentivar a comunicação e a linguagem e imaginação e criação dos alunos.</p>
<p>8ª Intervenção 4h Em 20/11/2017</p>	<p>- Desenvolver a montagem do cenário no boné. - Construir narrativas</p>	<p>Proporcionar aos alunos um momento do fazer artístico, por meio da composição tridimensional e construções de narrativas.</p>	<p>- Possibilitar a construção de algo que seja novo e que tenha significado no trabalho produzido ampliando seu repertório imagético por meio de experiências concretas. - Incentivar a comunicação e a linguagem e imaginação e criação dos alunos.</p>

9ª Intervenção 4h Em 27/11/2017	- Construir as narrativas.	- Propiciar o desenvolvimento de narrativas junto ao grupo.	- Incentivar a comunicação e a linguagem e imaginação e criação dos alunos.
10ª Intervenção 4h Em 04/12/2017	- Finalizar as narrativas. - Organizar a exposição dos trabalhos.	- Expor os trabalhos artísticos dos participantes da pesquisa em um banner.	- Socializar os trabalhos realizados pelo grupo.

Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2018.

A partir do planejamento das intervenções, destacamos outros aspectos relevantes no registro dos encontros:

Quadro 4. Descrição dos encontros

Dados dos encontros	Para fazermos os registros dos encontros utilizamos: diário de campo para as anotações, gravador de áudio, celular para as imagens fotográficas e máquina digital fotográfica/filmadora para as filmagens. Porém, um dos recursos menos utilizado foi à máquina digital fotográfica/filmadora, pois as falas dos alunos eram baixas, e também houve um desconforto por parte deles ao perceberem que estavam sendo filmados.
Referencial artístico	Como referência para a intervenção educacional, utilizamos à arte popular de Hélio Leites, com o tema central: Teatro de Boné.
Proposta de criação artística	A proposta foi elaborada mediante os trabalhos do artista com pintura de objetos, construção de objetos artísticos e produção de narrativas orais.
Leitura de imagens	Apresentamos ao grupo imagens dos trabalhos de Hélio Leites, seguido de conhecimentos necessários para melhor percepção e compreensão dos trabalhos do artista. O conceito de uma leitura de imagem para Pillar (2011, p. 8) seria “[...] a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes. [...] onde ler, contemporaneamente, é atribuir significado seja a uma imagem, seja a um texto. [...] ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, sua imaginação”.

Mediação	De acordo com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos com a troca entre os pares e não sozinhos, uma vez que, “[...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKY, 2007, p. 18). Para o autor, existem dois tipos de elementos mediadores os instrumentos e os signos, assim, é importante para a formação dos alunos com necessidades especiais a mediação do professor com a linguagem, objetos e imagens para que este possa desenvolver as funções psicológicas superiores, tais como a memória, atenção e percepção. Rossetto (2018, p. 157), destaca ainda que “[...] a mediação é fundamental na formação da consciência humana, pois todas as relações são mediadas, por signos, pela linguagem, permitindo-nos interagir com o outro”. Diante disso, consideramos como mediação na intervenção educacional: o professor, o aluno, o colega, os objetos, as imagens e o conhecimento.
Suporte e técnica	Suporte: Bonés. Técnica mista: pintura acrílica e colagens de objetos.
Recursos	Livros com obras do artista, máquina digital/celular, máquina digital fotográfica/filmadora, diário de campo, bonés brancos, brinquedos em miniaturas, fitas, fios de lã, retalhos, botões, barbante, palitos de sorvete, tampinhas coloridas, galhos secos, cola, papéis coloridos, tintas acrílicas de diversas cores, conchinhas, pincéis, pano macio, papel toalha, sabonete líquido, aventais, copo plástico com água para limpeza dos pincéis, jornais para forrar as carteiras, bandejas de isopor, paletas.
Criação Artística	As criações artísticas produzidas pelos participantes da pesquisa terão como propósito o desenvolvimento da comunicação com seus pares por meio da criação de narrativas, compondo elementos do mundo cognitivo e sensível, do individual e do coletivo. Diante disso, buscaremos pela formação dos sentidos humanos e destacaremos a sensibilidade estética, pela significação possível da arte como fonte de humanização.
Criação das Narrativas	De acordo com Rodari (1982, p. 148), “[...] se quisermos ensinar a pensar, devemos primeiro ensinar a inventar”. Sendo assim, utilizamos para o desenvolvimento das narrativas as <i>hipóteses fantásticas</i> do autor ao fazermos a seguinte pergunta: “O que aconteceria se...” (RODARI, 1982, p. 27).

Análise de dados	<p>Os critérios de análises serão fundamentados sobre o olhar da Teoria Histórico-Cultural e da arte. Nesse sentido, analisaremos com base na metodologia desenvolvida no decorrer da intervenção educacional, a partir dos três momentos trabalhados de acordo com a organização pedagógica das DCEs de Arte: teorizar, sentir e perceber e o trabalho artístico.</p> <p>O método de análise será em todo o processo criativo que envolve a criação do objeto artístico concomitante à produção de narrativas orais desenvolvidas pelos alunos. Assim, no processo de análise, demonstramos a passagem do concreto para o abstrato e vice e versa. Nesse sentido, observaremos se o aluno apresenta iniciativa e autonomia na construção do objeto artístico e produção de narrativas orais; o que foi produzido pelo aluno; sua forma de interagir com os colegas durante os encontros; simbolização mediada; elaboração objetiva e elaboração subjetiva; forma e conteúdo.</p>
------------------	---

Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2018.

Na sequência, apresentamos cada um dos encontros trabalhados junto ao grupo destacando em cada um deles: os conteúdos, os objetivos, os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos, as reações, as expressões e as linguagens dos alunos. Para isso, utilizamos como referência a dissertação de mestrado da professora pesquisadora Tania Regina Rossetto (ROSSETTO, 2013), ao descrevermos os encontros.

6 A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA DOS EDUCANDOS

Apresentamos o trabalho desenvolvido na intervenção educacional, descrevendo a experiência estética e artística dos alunos, resultante a um trabalho contextualizado e significativo ao grupo. Para mantermos a autenticidade das intervenções educacionais, demonstraremos as formas de expressão dos momentos em que as vivenciamos, com algumas correções de linguagens, considerando as entoações, as ênfases, as expressões faciais, as mensagens corporais, enfim, tudo o que possa estar relacionado ao processo de análise e interpretação. Sobre isso, Marcuschi (1986) comenta que “[...] não existe a melhor transcrição. [...]. O essencial é que o analista saiba quais seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém” (MARCUSCHI, 1986, p. 9).

Primeira Intervenção educacional: apresentação do artista Hélio Leites e seus trabalhos.

a) Conteúdos: composição bidimensional: apreciação de imagens dos trabalhos do artista Hélio Leites.

b) Objetivos: proporcionar aos alunos uma aproximação com a arte contemporânea visando à ampliação do referencial imagético e do conhecimento em arte. Demonstrar imagens de representações artísticas dos trabalhos do referido artista.

c) Procedimentos metodológicos: 1) iniciar com a apresentação da pesquisadora junto aos participantes, e também com a apresentação dos alunos; 2) explicar sobre o trabalho artístico a ser desenvolvido; 3) mostrar imagens de obras do artista Hélio Leites, por meio de livros que falam sobre as obras do artista; 4) exibir um vídeo do artista Hélio Leites no qual ele fala um pouco do seu trabalho artístico.

d) Recursos Didáticos: livros com imagens dos trabalhos do artista Hélio Leites²⁰, notebook para a demonstração do vídeo²¹ *É Arte* de Hélio Leites (2014), sala de aula com mesa grande e cadeiras.

e) Reações, expressões e comentários: nessa primeira intervenção, eu como professora pesquisadora, em um primeiro momento, estava um pouco ansiosa, pois trabalhar com Arte enquanto pesquisadora era algo totalmente novo para mim. Estava preocupada se os alunos me aceitariam, porque eles estão habituados sempre com a mesma professora na sala de recursos multifuncional.

Para o nosso primeiro encontro, a coordenadora pedagógica autorizou a participação dos alunos que frequentam a sala de recursos no período matutino junto aos demais alunos do período vespertino, para que em grupo ouvissem a proposta da pesquisa, e também como forma de interação entre eles. Assim, nosso primeiro encontro ocorreu no período vespertino. Participaram desse primeiro encontro os alunos: DCSS (12 anos), GABS (10 anos), JTM (09 anos), KSL (16 anos), PLCS (13 anos). Os demais alunos não compareceram ao encontro devido ao tempo chuvoso.

Ao iniciarmos o encontro, sentamos todos em volta da mesa, em seguida, perguntamos aos alunos o que era Arte para eles. Por um momento, os alunos ficaram em silêncio e se olharam. Mas, depois obtive algumas respostas:

JTM (09 anos) disse: “Ah! Arte é tudo que da pra desenhar e pintar”. Logo em seguida, DCSS (12 anos) corrigiu: “Não. Arte é o que a gente desenha. Meu tio pinta parede”. KSL (16 anos) mesmo com muita dificuldade na fala, respondeu: “A gente pinta aqui”. Olhou para a professora, da sala de recursos, e disse: “Né?” A professora olhou para ele e fez um gesto de *sim* com a cabeça.

Esperamos um pouco para ver se os alunos GABS (10 anos) e PLCS (13 anos) responderiam algo, mas apenas ficaram observando a fala dos colegas.

²⁰PIRES, Rita de Cássia Baduy. **Pequenas grandezas**: Miniaturas de Hélio Leites. Curitiba: Artes & Textos, 2008.

LEITES, Hélio. **Mínimos**. Apresentação e comentários: Adélia Lopes. Fotografias: Kátia Horn. Curitiba: Cultural Office, 2010.

²¹É Paraná. Rádio e TV Educativa. **É Arte - Hélio Leites**. 2014. Disponível em: <<http://www.e-parana.pr.gov.br/modules/video/videosProgramas.php?video=12678>>. Acesso em 02/10/2017.

Após, explicamos aos alunos que o desenho e a pintura são formas de se fazer Arte e que esta é uma forma de expressão. Além dessas formas, temos também a escultura, a gravura, entre outros. Comentamos que o artista, ao fazer um trabalho artístico, pode expressar algum sentimento, como alegria, tristeza, medo, ou até mesmo falar sobre alguma coisa que acontece ou que já aconteceu. Além disso, temos a Arte decorativa, que serve para enfeitar algum ambiente. E podemos também, por meio da Arte, narrar histórias e poesias, assim como o artista Hélio Leites faz ao produzir seus trabalhos artísticos. Para tanto, disse que vamos conhecer o artista no vídeo que iremos assistir.

Os alunos ficaram atentos ao vídeo *É Arte* em que o artista fala do trabalho dele. A professora perguntou se poderia assistir ao vídeo com os alunos. Segue a Figura 3:



Figura 3. Apreciação do vídeo: *É Arte*.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Após o término do vídeo, perguntamos aos alunos o que acharam dos trabalhos do artista. Houve um momento de silêncio na sala. Em seguida, mostramos os trabalhos do artista Hélio Leites, por meio de livros referentes às suas obras. Explicamos que Hélio Leites é um artista paranaense, que nasceu na Cidade da Lapa, e que mora na cidade de Curitiba. Comentamos que o artista já fez exposições em várias regiões do Brasil e também, vende seus trabalhos na feirinha do Lago da Ordem, em Curitiba.

Para minha surpresa, JTM (09 anos) perguntou: “Ele faz arte com coisas que os outros jogam fora, né?” Respondemos que o artista utiliza materiais recicláveis, que são objetos que poderiam ser reutilizados. E que, além desses

objetos, o artista constrói seus trabalhos com galhos secos, folhas, palhas, palitos de vários tipos, entre outros materiais.

Depois, foi demonstrado imagens dos trabalhos do artista que estão nos livros. E também, foi explicado como o artista faz os objetos, quais os suportes que ele costuma utilizar ao criar seus trabalhos artísticos para contar histórias ou poesias, por meio da sua Arte. Dentre as suas obras, foi selecionado uma para a leitura de imagem junto aos alunos. A obra escolhida: *Ratinho de Biblioteca, 2010* (LEITES, 2010, p. 44 a 49), como mostra a Figura 4:



Figura 4: Hélio Leites.
Ratinho de Biblioteca, 2010.
Fonte: Leites (2010, p. 46).

Para essa imagem, perguntamos aos alunos o que eles visualizavam no trabalho do artista. Os alunos ficaram em silêncio observando a imagem, e após um tempo GABS (10 anos) respondeu: “Tem um ratinho ali. E parece um livro”. Diante da fala do aluno, explicamos que o nome do trabalho do artista é *Ratinho de Biblioteca, 2010*.

Perguntamos aos alunos o que eles observavam no trabalho além do ratinho e dos livros. KSL (16 anos) com bastante dificuldade na fala, respondeu: “Tem azul, lápis também”. DCSS (12 anos) falou: “Ele gosta de azul”.

A partir da resposta de DCSS (12 anos), observamos a sua percepção nas cores que o artista coloca em seus trabalhos, visto que a cor que ele mais utiliza é o azul. Diante disso, aproveitando a observação em relação à cor perguntamos aos alunos se a cor azul era uma cor primária ou secundária. Novamente o silêncio na sala e não houve respostas.

Explicamos aos alunos que a cor azul é uma cor primária por ser uma das primeiras cores, e que a cor vermelha e a cor amarela também são cores primárias. Além disso, explicamos que, na mistura da cor azul com a cor vermelha, temos a cor roxa; na mistura do amarelo com o azul, a cor verde; na mistura do vermelho com o amarelo, a cor laranja. Nesse sentido, as cores roxa, verde e laranja são cores secundárias por ser uma segunda cor, formadas a partir da mistura de duas cores primárias. Diante disso, os alunos ficaram atentos à explicação.

Ao voltar para a leitura da imagem, perguntamos quais objetos eles observam no trabalho do artista. Disseram: “Escada, livros, lápis, chinelo, cama”. Seguidamente, perguntamos se eles percebiam o que o artista quis demonstrar nesse trabalho.

KSL (16 anos) com muita dificuldade na fala, respondeu: “Ratinho dormiu cama e acordou”. JTM (09 anos) que estava ao seu lado, completou: “Aí ele subiu a escadinha pra ler a história”. Em seguida DCSS (12 anos) disse: “Não, ele tinha prova. Foi estudar”. GABS (10 anos) falou: “Tem lápis de cor”. JTM (09 anos) disse: “Os lápis são pra pintar o livrinho”.

Enquanto os alunos falavam, o aluno PLCS (13 anos) apenas observava os colegas e não interagiu. Então, perguntamos o que visualizava na imagem. Ele respondeu: “Rato, queijo, azul”. “Rato gosta de queijo”. Diante da leitura de imagem feita pelos alunos, observamos que alguns trazem para as leituras aquilo que vivenciam no cotidiano.

Por fim, lemos o enredo sobre o *Ratinho de Biblioteca, 2010* no qual o artista vai falar de seu trabalho. O enredo está no livro: *Mínimos, 2010*. Os três alunos ficaram sentados à mesa atentos à narrativa, enquanto os outros dois alunos ficaram sentados nos colchonetes ouvindo a explicação. Segue a Figura 5:



Figura 5. Exemplificando narrativa do artista.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Enredo: “Sabe por que o ratinho está fazendo leitura dinâmica? Porque o livro é de queijo. Com criança é igualzinho, temos que dar o livro que ela goste, só assim ela vai (devorá-lo!) se apaixonar pela leitura. A escada para chegar à sabedoria começa nas crianças, depois vira degrau (são as dificuldades), depois vira dia (é o tempo passando)... Depois vira sonho, aquele momento que Deus lhe pergunta se é isso mesmo que você quer, ou se você está blefando. Sem sonho no meio de nossa caminhada, a vida vai dar em nada” (LEITES, 2010, p. 44).

Ao terminar a narrativa, perguntamos aos alunos se eles perceberam o que o artista quis expressar sobre seu trabalho artístico ao escutarem o enredo. Houve um momento de silêncio. Depois, DCSS (12 anos) respondeu: “A gente tem que ler o livro que a gente gosta”. E outros alunos completaram: “É”, “É mesmo”.

Diante disso, perguntamos: “E no trabalho do artista, quais foram os objetos e o personagem que ele colocou para representar aquilo que escreveu no enredo?” Nesse momento, ficaram um pouco em silêncio observando novamente a imagem no livro. Após, KSL (16 anos) respondeu: “O gatinho e o livro de queijo”. DCSS (12 anos) corrigiu: “É, ele quis falar o ratinho”. KSL (16 anos) respondeu: “É”. JTM (09 anos) disse: “E ali tem muitos livrinhos de queijo pra ele ler”. PLCS (13 anos) comentou: “Escada, ratinho sobe”. Diante das respostas dos alunos, disse a eles que o artista ao colocar a representação desses objetos em seu trabalho nos mostra que, por meio da Arte, também podemos nos expressar, ou seja, representar aquilo que queremos dizer.

Os alunos perguntaram se eles poderiam pegar os livros. Assim, GABS (10 anos) pegou o livro e foi deitar no colchonete para apreciar as imagens. Segue as Figuras 6 e 7:



Figura 6. Apreciação do livro: *Pequenas Grandezas*.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

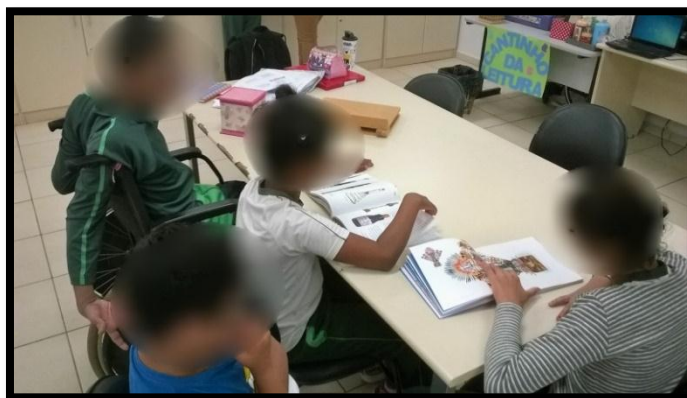


Figura 7. Apreciação dos livros do artista.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Chegamos ao final do primeiro encontro. Foi significativo o interesse dos alunos nos livros que mostram os trabalhos artísticos de Hélio Leites. A professora da SRM ficou impressionada, porque quando chegam outras pessoas na sala, os alunos ficam sempre quietos e encabulados. Costumam falar pouco

durante as aulas, segundo a professora, mas houve um interesse por parte deles em participar da intervenção no nosso primeiro encontro.

Segunda intervenção educacional: apresentação da obra de Hélio Leites, Teatro de Boné.

a) Conteúdos: composição bidimensional: apreciação de imagens dos trabalhos do artista Hélio Leites com o tema central: Teatro de Boné.

b) Objetivos: ampliar o repertório imagético do aluno na construção de um novo olhar a partir da mediação do conteúdo proposto pela pesquisadora.

c) Procedimentos metodológicos: 1) demonstrar em livro e no computador imagens de obras do artista Hélio Leites, especificamente a série de obras: Teatro de Boné; 2) explicação sobre os trabalhos do artista.

d) Recursos Didáticos: livros com imagens dos trabalhos do artista Hélio Leites²², computador da escola, sala de aula com mesa grande e cadeiras.

e) Reações, expressões e comentários: o nosso segundo encontro foi dividido em dois períodos – matutino e vespertino.

No período matutino, os alunos participantes foram: PLCS (13 anos) e DCSS (12 anos). Para o início da intervenção, retomamos o conteúdo com imagens do *Teatro de Boné* do artista Hélio Leites. Demonstramos imagens do livro e também utilizamos o computador da escola que, na aula anterior, não estava funcionando, para que as imagens ficassem mais ampliadas para melhor visualização dos alunos.

Antes de observarem as imagens, perguntamos aos alunos PLCS (13 anos) e DCSS (12 anos) se eles sabiam narrar, contar histórias. PLCS (13 anos) disse: “Não gosto história”. DCSS (12 anos) respondeu: “Acho que não”.

²²PIRES, Rita de Cássia Baduy. **Pequenas grandezas**: Miniaturas de Hélio Leites. Curitiba: Artes & Textos, 2008.

LEITES, Hélio. **Mínimos**. Apresentação e comentários: Adélia Lopes. Fotografias: Kátia Horn. Curitiba: Cultural Office, 2010.

Para a primeira visualização de imagem, utilizamos a obra *Teatro de Boné: 500 anos de enganos*, [entre 1999 e 2010]. Quando mostramos a imagem na tela do computador, o aluno PLCS (13 anos), disse: “Opa! Boné”.

A professora havia comentado anteriormente que o aluno gosta muito de bonés, inclusive têm vários. Observamos que o aluno se interessou pelo trabalho do artista a partir do momento que ele percebeu que um dos objetos que ele utilizava para fazer Arte era o boné.

Explicamos que o artista narra uma história ou uma poesia com objetos que ele mesmo criou. Dessa forma, perguntamos aos alunos PLCS (13 anos) e DCSS (12 anos) quais os objetos que eles observavam no trabalho do artista.

PLCS (13 anos) falou: “Tem azul, tem hospital, tem livro!”. Em sua resposta “Tem hospital”, ele faz referência ao símbolo da cruz pintada na representação dos navios. DCSS (12 anos) disse: “Tem verde, tem marrom, tem azul, tem barco. Gosto de barco!”. Em seguida, os alunos ficaram em silêncio apenas observando a imagem. Perguntamos se eles conseguiam perceber o que o artista quis representar em seu trabalho artístico. Porém, ficaram apenas em silêncio.

Explicamos aos alunos que o artista representa, nesse trabalho, a história do descobrimento do Brasil. Perguntamos se eles já haviam estudado ou escutado sobre a história do descobrimento do Brasil, mas disseram “não”. Dissemos que o artista representa a história dos portugueses chegando ao Brasil nos navios. A parte pintada em azul representa a cor do céu, a verde a cor do mar, e a parte de cor marrom, pode ser a representação da areia da praia. Além disso, na parte de cor marrom, temos objetos que podem ser a representação dos índios que estavam à beira mar observando os grandes navios que chegavam. Como também, temos a representação de um pedaço de melancia. Dessa forma, a partir desse objeto, o artista poderia ter representado que, no Brasil, temos grandes variedades de frutas e terras produtivas para se plantar.

Para a segunda apreciação de imagem, utilizamos a obra *Teatro de Boné: Sem título*, [entre 1999 e 2010], essa também foi demonstrada na tela do computador para uma melhor visualização. Para tanto, quando apareceu a imagem, os alunos PLCS (13 anos) e DCSS (12 anos) falavam rapidamente o que visualizavam, sem uma percepção detalhada da imagem. Diziam as seguintes palavras: “Tem azul, tem verde, tem branco, tem marrom, tem rosa, tem

vermelho”. Os dois alunos falavam praticamente ao mesmo tempo. A partir de suas falas, observamos que a percepção de ambos foi em relação às cores e não nos objetos e o que o artista quis representar em seu trabalho artístico.

Após suas observações em relação às cores, dissemos a eles que prestassem a atenção aos objetos que o artista colocou em seu trabalho. Novamente o silêncio em sala. E, ficaram observando a imagem com atenção.

DCSS (12 anos) disse: “Tem um anjo embaixo e outro no alto”. PLCS (13 anos) apontou para a imagem onde havia uma representação de uma sereia, e disse: “Ave!”. E, continuou: “Céu, nuvem”. A nuvem, que o aluno disse, eram flores que estavam no alto. Subentende-se que ele imaginou que fossem nuvens por estarem no alto representando o céu.

Ao passarmos para a terceira imagem, utilizamos a obra *Teatro de Boné: Circo e Teatro*, [entre 1999 e 2010], nesse momento, os alunos ficaram em silêncio observando com atenção. PLCS (13 anos) olha a imagem e diz: “Livro”. Mas, não temos a representação de um livro na imagem. DCSS (12 anos) falou: “Tem um menininho no banco. Ele está cansado”. Nesse sentido, observamos que, nessa imagem, os alunos começaram a observar com mais atenção os objetos no trabalho artístico.

Assim, explicamos novamente que em cada trabalho artístico que o artista faz ele quer contar alguma coisa, que pode ser uma história, uma poesia. Em seguida, DCSS (12 anos) falou: “Parecem dois palhaços”. E completou: “Já sei! É a história de circo”. Respondemos: “Isso mesmo!” Diante de sua resposta, dissemos que o nome do trabalho artístico é *Circo e Teatro*, [entre 1999 e 2010]. Com isso, perguntamos aos alunos: “Quais objetos nos ajudam a perceber que é a história de um circo?” PLCS (13 anos) ficou em silêncio, apenas observando a imagem. E DCSS (12 anos) respondeu: “Por causa dos palhaços”. Por fim, chegamos ao final da nossa segunda intervenção no período matutino.

f) Reações, expressões e comentários: no período vespertino, compareceram ao encontro os seguintes alunos: ALSS (13 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos). Sentamos todos em volta da mesa e como ALSS não compareceu ao encontro anterior, explicamos a proposta da intervenção retomando o conteúdo. Os demais

alunos também participaram das explicações. O aluno gostou e se interessou em pegar os livros para visualizar as imagens.

Para iniciarmos a nossa segunda intervenção, após a retomada do conteúdo, colocamos a imagem no computador do trabalho artístico *500 anos de enganos*, [entre 1999 e 2010], e perguntamos aos alunos o que eles conseguiam observar na imagem.

Em um primeiro momento, os alunos falavam somente quais as cores que estavam no trabalho artístico: KSL (16 anos): “Azul e preta”. JTM (09 anos): “Verde”. ALSS (13 anos): “Azul, preto, marrom, verde”. Por um momento, observaram apenas as cores, e ficaram em silêncio.

Explicamos aos alunos que, em cada trabalho artístico, o artista conta uma história ou uma poesia com os objetos que ele criou. Para tanto, foi perguntado quais são os objetos que compõem o trabalho do artista. Nesse momento, ficaram em silêncio observando a imagem. Figura 8:



Figura 8. Apreciação Teatro de Boné I.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Após observarem a imagem com atenção, ALSS (13 anos) disse: “Tem, um, dois, três, quatro navios, mas um parece que está longe”. KSL (16 anos) falou lentamente: “Parece gente ali!”. JTM (09 anos) respondeu: “Um navio vai cair”, apontando para a imagem. ALSS (13 anos) falou: “Parece uma história que tem água”, apontando para as pequenas pinceladas de tonalidades brancas pintadas na cor verde. Diante das falas, observamos que KSL (16 anos), ao dizer: “Parece gente ali!”, estava se referindo aos objetos colados na parte que representa a

areia da praia e ALSS (13 anos) teve uma percepção da representação dos movimentos da água junto à cor verde.

Em seguida, perguntamos se eles conseguiam perceber o que o artista quis representar em seu trabalho artístico, mas ficaram em silêncio. Então, explicamos que o artista representa, nesse trabalho, a história do descobrimento do Brasil. Perguntamos se eles já haviam estudado ou escutado sobre a história do descobrimento do Brasil e responderam “não”. Dissemos que o artista representa a história dos portugueses chegando ao Brasil nos navios. A parte pintada em azul representa a cor do céu; a verde, a cor do mar; e a parte de cor marrom pode ser a representação da areia da praia. Além disso, na parte de cor marrom, temos objetos que podem representar os índios que estavam à beira mar observando os grandes navios que chegavam. Temos, também, a representação de um pedaço de melancia. Dessa forma, a partir desse objeto, o artista poderia ter representado que, no Brasil, se tem grandes variedades de frutas e terras produtivas para se plantar.

Após a explicação, passamos para a segunda apreciação da imagem *Teatro de Boné: Sem título*, [entre 1999 e 2010]. Para isso, foi demonstrada na tela do computador para uma melhor visualização. Figura 9:



Figura 9. Apreciação Teatro de Boné II.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

JTM (09 anos), a partir da explicação, observou com mais atenção o trabalho do artista. Nesse momento, percebemos que os alunos ficaram mais interessados para falar sobre a imagem. Assim, pedimos que descrevessem quais

objetos compõem o trabalho artístico. JTM (09 anos) respondeu: “Os anjos”. Ficou um pouco em silêncio e continuou: “Deve ser história de anjo, porque tem dois”.

ALSS (13 anos) observou que na escada, representada no trabalho, estava faltando “um risquinho”, com isso, quis dizer que era o degrau da escada que estava faltando. Diante da observação de ALSS (13 anos), explicamos que, em alguns de seus trabalhos, o artista representa na escada que criou um “obstáculo que deve ser transposto para se conseguir o sonho” (PIRES, 2008, p.100). Isto é, a escada com defeito, segundo o artista, representa as dificuldades que as pessoas enfrentam até conseguirem chegar à realização de um sonho.

Outra observação foi de KSL (16 anos) que, embora tenha dificuldade na fala, disse lentamente: “Anjo não sobe escada, ele voa”. Em seguida, JTM (09 anos) começou a falar quais as cores que observou no trabalho: “Tem preto, tem azul, tem verde e tem branco”. KSL (16 anos) disse bem devagarinho: “Casa, sereia e peixe”. Por fim, em relação ao entendimento sobre o trabalho do artista, segundo ALSS (13 anos), “A história é de sereia e de um anjo que subiu a escada e foi para o céu”. Para JTM (09 anos), “A história é de anjo e da sereia que tinha uma casa rosa”. E, para KSL (16 anos), “A história é de anjo, casa, peixe e sereia”.

Na terceira apreciação de imagem, utilizamos a obra *Teatro de Boné: Circo e Teatro*, [entre 1999 e 2010]. Conforme segue a Figura 10:



Figura 10. Apreciação Teatro de Boné III.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Ao colocar a imagem, os alunos ficaram em silêncio e observaram com atenção os objetos do trabalho artístico. ALSS (13 anos) foi o primeiro a falar:

“Tem duas partes diferentes”. Diante disso, JTM (09 anos) disse: “É isso!” – apontando para a tela do computador. Depois, ficou um momento em silêncio e falou: “Parece que tem palhaço aqui”, referindo-se ao objeto que representa um palhaço. KSL (16 anos) completou, falando bem devagarinho: “Tem menino brincando skate”. ALSS (13 anos) disse rapidamente: “Não, o menino está sentado no banco. Ele deve está cansado de brincar”. E, em um tom de voz como se tivesse descoberto algo, disse: “É isso!”. Perguntamos: “Isso o quê?” Falou com entusiasmo: “Já sei! É um circo aí!”. E os dois alunos olharam para ele sorrindo. Respondemos que o artista, ao criar esses objetos que colocou no trabalho, representou o circo e colocou o nome de *Circo e Teatro*, [entre 1999 e 2010].

Todos gostaram e bateram palmas. Foi muito emocionante ver a expectativa dos alunos em tentar interpretar aquilo que estavam vendo no trabalho do artista. Portanto, nessa última imagem, os alunos tiveram um novo olhar, visto que não ficaram apenas tentando adivinhar o que havia na imagem.

E assim, chegamos ao final do nosso segundo encontro no período vespertino.

Terceira intervenção educacional: reconhecimento e manipulação de objetos; estudos de criação junto aos objetos; apresentação do boné como suporte de criação e exemplificar a construção de narrativas.

a) Conteúdos: composição tridimensional.

b) Objetivos: trabalhar com os materiais a fim de desenvolver a percepção dos alunos junto aos objetos. Promover estudos de criação com os objetos para estimular a construção das narrativas.

c) Procedimentos metodológicos: 1) retomar o conteúdo da aula anterior; 2) visualizar as imagens das obras do Artista Hélio Leite, por meio de livros e imagens na tela do computador; 3) colocar os objetos sobre a mesa para que os alunos possam os manipular; 4) mostrar o boné como suporte de criação; 5) exemplificar a construção de narrativas; 6) realizar estudos de criação, utilizando como suporte o boné e os objetos como materialidade para o fazer artístico.

d) Recursos Didáticos: livros com os trabalhos do artista Hélio Leites²³ e objetos variados, como boné, brinquedos em miniaturas, conchinhas, fitas, fios de lã, retalhos, botões, palitos de sorvete, palitos de plástico, tampinhas coloridas, galhos secos, papéis coloridos, fita adesiva, barbantes e jornais para forrar a mesa.

e) Reações, expressões e comentários: iniciamos nosso terceiro encontro no período matutino. A coordenadora pedagógica foi à sala de recursos para avisar que DCSS (12 anos) não pode comparecer hoje por estar com doente. Assim, iniciamos com os alunos PLCS (13 anos) e GPS (11 anos) que não pôde comparecer aos dois encontros anteriores.

GPS (11 anos), assim que chegou à sala, olhou para mim e disse: “O prof., sabia que tenho alergia do horário de verão?”. E me mostrou a alergia no bracinho. O aluno se referiu ao horário de verão, porque era o primeiro dia de aula após a mudança de horário. PLCS (13 anos) chegou logo em seguida e falou: “Hoje estou cansado”. Assim, com a chegada dos dois iniciamos a nossa intervenção.

Para que GPS (11 anos) acompanhasse a proposta da pesquisa, retomamos o conteúdo dos encontros anteriores, e também mostramos os livros com os trabalhos do artista. GPS (11 anos) gostou bastante, conforme eu demonstrava as imagens o aluno as visualizava com interesse. Ao ver um trabalho feito com palitos de fósforos disse: “Isso pode ser uma coisa que os índios colocam na cabeça”. Diante de sua fala, explicamos que o artista nesse trabalho utilizou palitos de fósforos já usados e os pintou para representar as penas de um pavão. Além disso, colocou o nome desse trabalho de *O pavão apagão*.

Depois, pediu se poderia pegar um livro e, ao ver o trabalho do artista *Ratinho de Biblioteca, 2010*, disse: “Tá subindo e subindo. E vai, pega todos os livros pra ler. E vai, pega a escada. E vai, fica feliz! E aqui, parece melancia!”. Em

²³PIRES, Rita de Cássia Baduy. **Pequenas grandezas**: Miniaturas de Hélio Leites. Curitiba: Artes & Textos, 2008.

LEITES, Hélio. **Mínimos**. Apresentação e comentários: Adélia Lopes. Fotografias: Kátia Horn. Curitiba: Cultural Office, 2010.

sua percepção, achou que o objeto fosse a representação de uma melancia, por ter pintinhas brancas pintadas, mas o objeto era a representação de uma cama bem pequena.

Em seguida, ao ver as imagens do *Teatro de Boné* no livro, disse: “Nunca vi isso. Achei bonito!”. Diante disso, mostramos para os alunos na tela do computador a obra *Teatro de Boné: 500 anos de enganos*, [entre 1999 e 2010]. Quando apareceu a imagem na tela do computador o aluno PLCS (13 anos), disse: “Navio, navio, navio, navio!”. Apontando para a imagem na tela do computador. Nesse momento, observamos que o aluno não disse “hospital” quando olhou para o símbolo da cruz, representada no trabalho do artista como havia falado no encontro anterior.

GPS (11 anos) disse: “Deve ter um tesouro ali”. Com isso, perguntamos por que ele acha que tem um tesouro na história. Respondeu: “Tem, porque tem navio. E também tem melancia”. Apontou para a imagem e mostrou que ali havia um pedaço de melancia. Assim, perguntamos: “Por que o artista colocou a representação de um pedaço de melancia em seu trabalho?”. Respondeu: “Acho que ele gosta de melancia”. Nesse sentido, explicamos que, a partir do objeto, o artista poderia ter representado em seu trabalho que, no Brasil, há grande variedade de frutas e terras produtivas para o plantio.

GPS (11 anos) apontou para a imagem e perguntou: “Que história é?”. PLCS (13 anos) ficava apenas prestando atenção e indagamos se ele sabia contar para o colega a história e respondeu: “Não!”. Explicamos que o artista representa, nesse trabalho, a história do descobrimento do Brasil. Perguntamos se já haviam estudado, ou escutado sobre a história do descobrimento do Brasil. GPS (11 anos) respondeu que não sabia a história e PLCS (13 anos) disse não lembrar. Então, explicamos que o artista representa a história dos portugueses chegando ao Brasil nos navios. Orientamos, ainda, que a parte azul representa a cor do céu; a verde, a cor do mar; e a cor marrom pode ser a representação da areia da praia. Na parte de cor marrom, temos objetos que podem ser a representação dos índios que estavam à beira mar observando os grandes navios que chegavam.

Em seguida, tiramos GPS (11 anos) de sua cadeira de rodas e o colocamos em uma cadeira apropriada para que conseguisse alcançar a altura da

mesa e pudesse desenvolver a atividade. Após, colocamos vários objetos em cima da mesa e começaram a manipular. Figura 11:



Figura 11. Manipulação dos objetos.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

PLCS (13 anos) pega uma bolinha na mão e falou: “Bolinha, planeta”. Em sua percepção, as manchas que estão na bolinha faziam com que ele a imaginasse como um planeta.

Explicamos que para a construção do nosso trabalho poderíamos utilizar os objetos que estavam ali, como também criar outros objetos ou pintá-los com outras cores. Além disso, comentamos que a partir do trabalho artístico, íamos produzir e narrar uma história, e para isso, nós teríamos que trabalhar a nossa imaginação e criação.

Desse modo, mostramos o boné branco que será usado como suporte de criação, e também exemplificamos o processo de criação de narrativas junto aos objetos. Para isso, usamos, como referência, a metodologia de Gianni Rodari²⁴, em que o autor sugere as *hipóteses fantásticas*, para criação de narrativas.

Para Rodari (1982), nesse método, basta fazermos a seguinte pergunta: “O que aconteceria se...”. Nesse sentido, o autor afirma que, com essa forma precisa,

[...] os acontecimentos narrativos multiplicam-se espontaneamente ao infinito. Podemos, a título de acumular material provisório, imaginar as reações das mais diversas pessoas frente a acontecimentos tão extraordinários, os incidentes de todos os tipos a que dão lugar, as

²⁴RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982, p. 27.

discussões que surgem. Podemos escolher um protagonista, um menino, por exemplo, e fazer girar em torno dele a aventura, num torneiro de imprevistos (RODARI, 1982, p. 27).

Considerando as palavras do autor, ao iniciar o estudo das narrativas, pegamos algumas conchinhas na mão e perguntamos: “Vocês sabem o que é isso?”. Disseram: “Não!”. Explicamos que eram conchinhas que ficam no fundo do mar e que foram levadas pelas ondas para a beira da praia. Os dois ficaram atentos à explicação. Questionamos se já foram à praia. Eles disseram: “Sim!”. PLCS (13 anos) colocou uma conchinha próxima à orelha e disse: “barulho do mar”. Perguntamos como ele sabe que é o barulho do mar, mas não respondeu, apenas sorriu.

Explicamos que a nossa história deveria ter um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final, e também poderiam ter personagens como pessoas ou animais. Depois, exemplificamos com as conchinhas, um bonequinho, o boné como suporte, uma narrativa utilizando a *hipótese fantástica*: “O que aconteceria se o menino caminhando na areia da praia encontrasse algumas conchinhas?”. PLCS (13 anos): “Aí pega e ouve o barulho do mar!”. GPS (11 anos) completou: “E depois vai brincar com elas”.

Logo depois, GPS (11 anos) pegou o bonequinho na mão e disse: “Ele pode ser vilão”. Perguntamos: “Por que ele pode ser o vilão?”. Respondeu: “Que daí vai ser mais romântico. E daí, coloca um príncipe. E também pode ter uma onça que pode lutar contra esse homem do mal. Daí, salva ela. Esse carrinho também pode ser um carrinho de polícia que mandou ele vim atrás dele. Aí, a polícia leva ele para o zoológico”.

Após a sua narrativa, por um momento, os dois ficaram em silêncio manipulando os objetos. Esperamos um pouco e comentamos que depois iremos colorir o boné para produzirmos um cenário para a nossa história. Além disso, falamos que poderemos criar outros objetos e também pintar com cores diferentes os que já estavam prontos. PLCS (13 anos) colocou o boné na cabeça e sorriu.

Explicamos também que, após pintarmos o nosso cenário nos bonés, iremos colar os objetos conforme as histórias que vamos contar. GPS (11 anos) pegou um brinquedo e disse: “A minha história não pode ter um bebê, porque o vilão pode machucar ele”. PLCS (13anos) olhou para o colega e disse: “Não pode!”.

Em seguida, disponibilizamos os bonés para cada aluno, e dissemos que eles poderiam colocar os objetos como forma de experimentação para a criação de suas narrativas. Assim, GPS (11 anos) comentou que queria uma árvore. Perguntamos: “Quais dos objetos que estavam na mesa poderiam representar uma árvore?” Ele respondeu: “Esse palitinho aqui”, o objeto era um galho seco bem pequeno.

PLCS (13 anos) apenas ficava prestando atenção no colega. Assim, perguntamos ao aluno quais objetos que poderiam fazer parte da sua história. Ele disse bem sério: “Não gosto de história”. Em seguida, GPS (11 anos) olhou para o colega e disse: “Ele gosta sim!”. Após, PLCS (13 anos) pegou um bonequinho, uma bolinha e disse: “O menino joga a bolinha”. GPS (11 anos) olhou para o colega e disse: “Se o menininho não está jogando bola, o vilão vai atacar ele”. PLCS (13anos) respondeu: “Não!”.

GPS (11 anos) continuou manipulando os objetos e disse: “Na história, pode ter essa motinho aqui se o vilão quiser fugir”. “Esse macaquinho aqui pode ser o tio da menina. É melhor ele ser o guarda”.

PLCS (13 anos) pegou um palito de sorvete que estava entre os objetos e falou: “Arma, história, arma”. Diante da sua fala, explicamos que poderiam criar outras histórias sem violência. Mas depois, largou o palito e disse: “História polícia, ladrão”. Desse modo, colocou os objetos no boné, conforme mostra a Figura 12:



Figura 12. Estudos de criação I.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Após prestar atenção no que o colega dizia, GPS (11 anos), falou: “Prof., o nome do meu vilão vai ser Max Maldoso”. Perguntamos se ele assistia a desenhos e filmes, respondeu: “Sim” e narrou: “A onça vai salvar a princesa e elas vão ser amigas. Antes, a onça não gostava dela, mais depois que ela salva ela, vão ser amigas. E daí, vai terminar e vão ser feliz para sempre”. Segue a sua composição. Figura 13:



Figura 13. Estudos de criação II.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Em seguida à sua narrativa, o aluno perguntou: “Amanhã eu venho?”. Respondemos “não”, e que nossa aula seria na próxima segunda-feira. Com isso, falou: “Ai, que pena!” E assim, chegamos ao final do nosso terceiro encontro no período matutino.

f) Reações, expressões e comentários: no nosso terceiro encontro, no período vespertino, estavam presentes os alunos: KSL (16 anos), JTM (09 anos) e GABS (10 anos). GABS (10 anos) frequenta a SRM no período da manhã, mas como não pode comparecer, sua mãe falou que ele quis que ela o trouxesse direto à SRM. Para isso, ela conversou com a coordenadora pedagógica. Diante disso, após o término da atividade, era para encaminhá-lo à sala de aula.

De início, colocamos os objetos sobre a mesa e falei que eles poderiam manipular. Diante disso, explicamos que faríamos o nosso trabalho artístico com o boné, o qual seria o suporte para o cenário da nossa história. Além disso, orientamos que iríamos colar os objetos nele também. Dissemos que era

importante manipularem esses objetos, a fim de que pudessem começar a imaginar a história e produzir os trabalhos.

Logo depois, posicionamos o boné para que todos pudessem visualizar e começamos a pegar alguns objetos para exemplificarmos as narrativas. E assim, ficaram atentos à explicação. Figura 14:



Figura 14. Exemplo de narrativas.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Utilizamos como referência a *hipótese fantástica* de Rodari (1982, p. 27) “O que aconteceria se...”, a referência do autor foi colocada no período anterior. Explicamos que a nossa história deveria ter um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final, e também poderiam ter personagens como pessoas ou animais. E além dos objetos que estavam à mesa, poderíamos criar outros objetos, e também pintar com outras cores os que já estavam ali. Para isso, nós iríamos trabalhar a nossa imaginação e criação.

Então, pegamos dois objetos e explicamos que na história poderia ter um cachorro, um menino, e KSL (16 anos) com dificuldade na fala completou: “Moto”. Em seguida, utilizando a *hipótese fantástica* do referido autor, perguntamos: “O que aconteceria se o menino encontrasse um cachorro na rua?”. KSL (16 anos) respondeu: “Menino leva o bichinho para casa”. JTM (09 anos) completou: “A mãe dele não ia gostar não”. Perguntamos: “Por que a mãe não iria gostar?”. KSL (16 anos) disse: “Gosta, o menino ia dar comida para ele”. Enquanto os alunos participavam, GABS (10 anos) andava o tempo todo pela sala e não quis interagir com os colegas.

A seguir, mostramos a mesma bolinha que PLCS (13 anos) pegou na aula anterior e disse parecer um “planeta”. Diante disso, questionamos o que aquela bolinha poderia representar em uma história. Todos ficaram em silêncio. E depois de algum tempo com a bolinha, JTM (09 anos) também comentou que poderia ser um “planeta”.

Após, distribuímos os bonés para cada aluno e explicamos que poderiam colocar os objetos como forma de experimentação para a criação de suas narrativas. Sendo assim, GABS (10 anos), que não quis interagir com os colegas, foi o primeiro a começar a colocar os objetos no boné. Figura 15:



Figura 15. Estudos de criação III.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Por isso, perguntamos se ele havia imaginado uma história ao colocar esses objetos no boné. Mas ficou apenas em silêncio e continuou colocando e tirando os objetos. Quando terminou de colocar os objetos, GABS (10 anos) disse rapidinho: “É uma corrida de carro e os palitos aqui é o M do *Mário Bros*. Gosto desse jogo”. Diante de sua fala, posteriormente, pesquisamos na internet e observamos que tem a letra M no boné do *Mario Bros*. A cor do boné é vermelha, com um círculo branco, e no centro do círculo tem a letra M de cor vermelha.

JTM (09 anos), após ter colocado os objetos no boné, disse: “A minha história vai ter uma menina que vai brincar perto de uma árvore e tem pinguim”. Conforme segue a Figura 16:



Figura 16. Estudos de criação IV.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Logo após a sua fala, ficou um pouco em silêncio, contou que ainda não sabe e que irá pensar melhor na sua história. KSL (16 anos), com dificuldade, disse: “Quero cachorro marrom”. Explicamos que não temos um cachorro de cor marrom, mas que ele poderia pintar o objeto com essa cor no próximo encontro. Em seguida, continuou: “Quero quatro casas”. Comentamos que os objetos que representam as casinhas são da cor preta e, na próxima aula, poderia pintá-los com outras cores. E continuou: “Quero moto, homem, carro e árvore”. Ficou um pouco em silêncio e continuou: “Ele viajante moto”.

Por causa da sua deficiência neuromotora, KSL (16 anos) não consegue pegar os objetos, assim JTM (09 anos) colocou os objetos para o colega conforme ele dizia: “Homem, moto perto dele e árvore. Casinha e carro frente”. JTM (09 anos) perguntou: “Assim?”. Ele respondeu: “É!”. Segue a Figura 17:



Figura 17. Estudos de criação V.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Foi significativa a interação entre eles. JTM (09 anos) conseguiu ajudar o colega a ordenar os objetos conforme ele pedia. Observamos que KSL (16 anos), mesmo com muita dificuldade na linguagem, conseguiu se comunicar e interagiu bem com a colega. E assim, chegamos ao final do nosso terceiro encontro no período vespertino.

Quarta Intervenção educacional: pintura e criação de objetos.

- a) Conteúdo: composição tridimensional, forma, textura, pintura com tinta acrílica.
- b) Objetivos: promover o fazer artístico junto ao grupo.
- c) Procedimentos metodológicos: 1) organização da sala, forrando a mesa com jornais; 2) colocação dos objetos sobre a mesa; 3) preparação das tintas; 4) pintura dos objetos; 5) criação de novos objetos para as narrativas.
- d) Recursos Didáticos: objetos variados, como brinquedos em miniatura, conchinhas, fitas, botões, fios de lã, retalhos, palito de sorvete, palitos de plástico, tampinhas coloridas, galhos secos, papéis coloridos, bandejas de isopor, cola, tintas acrílicas, pincéis de vários tamanhos, paletas, copos com água para a limpeza dos pincéis, pano macio, sabonete líquido, aventais, papel toalha, sala de aula com mesa grande, cadeiras e adaptador bucal para o encaixe do pincel, fornecido pela escola para KSL (16 anos).
- e) Reações, expressões e comentários: para o início do quarto encontro no período matutino, preparamos a sala, forrando a mesa com jornais. Em seguida, começamos o nosso fazer artístico com a criação de objetos e também com a pintura de objetos que já estavam prontos. Compareceram ao encontro os seguintes alunos: DCSS (12 anos), GPS (11 anos) e PLCS (13 anos). Percebemos que logo que chegaram estavam animados e com vontade de pintar. GPS (11 anos) foi o primeiro a perguntar: “Hoje a gente pode pintar?”. Respondemos: “Sim!”, e ele abriu um grande sorriso.

Antes de começarmos, pegamos a cadeira que o aluno utiliza em sala para fazer as suas atividades. Após, tiramos o aluno da sua cadeira de rodas e o colocamos sentado perto dos colegas. Assim, todos vestiram os aventais a fim de que não sujasse as roupas com tintas. Em seguida, arrumamos os objetos sobre a mesa e dissemos que eles poderiam imaginar e criar peças para suas histórias, e que também poderiam pintar os que já estivessem prontos.

DCSS (12 anos) muito motivada, já reuniu alguns objetos como palitos de sorvete, bonecos, retalhos, barbantes e uma fita vermelha e disse: “Vou fazer um barco, como posso fazer, prof.?”. Explicamos que poderia fazer um barco normal ou um barco a vela. Ensinamos, também, que o barco a vela é movido pelo vento. Depois, disse bem baixinho: “Prof., essa fita e o palito vai ser tipo um negócio para fazer o barco a vela. E essa madeira aqui para eles ficarem em cima”.

Após pegar os materiais que precisava, DCSS (12 anos) começou a dar início ao seu fazer artístico quebrando um palito de sorvete para fazer um suporte que seria o apoio a outros palitos. Após, pegou a tesoura, retalhos e perguntou se poderia cortar e começou a fazer as roupas das personagens. Durante seu processo de criação, utilizou a cola para os tecidos, fita, palitos de madeira, um palito de plástico, entre outros objetos. Além disso, disse que iria pintar o seu barco com as cores amarelo e marrom.

GPS (11 anos) animado separou os objetos que faziam parte da sua história, explicamos que além dos objetos que havia separado, poderia criar outros objetos. Mas respondeu que queria apenas pintar os objetos que tinha separado. Depois, pegou o pincel ao contrário e colocou na tinta dourada que havia escolhido. Explicamos que o lado que pintamos é o que tem as cerdas, e que colocamos o pincel na tinta e tiramos um pouco o excesso para podermos pintar. Em seguida, fez direitinho conforme foi explicado e começou a pintar o cabelo da bonequinha que havia escolhido com a cor dourada para ficar parecido com o cabelo da sua mãe. Figura 18:



Figura 18. Pintura do brinquedo em processo I.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Durante o seu fazer artístico, percebemos que GPS (11 anos) tem um pouco de insegurança para fazer seu trabalho, visto que pedia ajuda a todo o momento. Além disso, ficava preocupado por sujar as mãos. Então, explicamos que, depois de terminarmos as pinturas, iríamos todos juntos lavar as mãos. E, conforme pintava, dizia: “Prof., manchou, manchou, manchou”. Perguntamos o que havia manchado e respondeu: “O rosto dela”. Mostramos a ele um paninho seco e dissemos que depois que terminasse de pintar, poderia limpar o rosto da bonequinha que a tinta sairia. Após a pintura dos cabelos da bonequinha, quis pintar um cordão de bolinhas prateadas com a cor roxa e disse: “Vai ser o rubi”. Explicamos que a cor da pedra rubi era vermelha e o nome da pedra com a cor roxa era ametista. E, após ouvir a explicação, falou: “O rubi vai ser roxo mesmo. E agora, a moto chegou para ser pintada de vermelha”. Ao término da pintura dos objetos, ficou observando os colegas.

PLCS (13 anos) comentou que gostaria que o bonequinho que escolheu sentasse na moto. Em seguida, separou uma moto, um bonequinho e duas casinhas. Depois pediu a cor laranja e, como não havia essa cor, perguntamos quais as cores poderíamos misturar para termos a cor laranja, e respondeu: “Amarelo”. Ficou um pouco em silêncio e acrescentou: “vermelha”. Assim, misturamos as duas cores e, ao ver a cor laranja que surgia, sorriu. Assim, pintou os objetos com iniciativa, conforme a Figura 19:



Figura 19. Pintura do brinquedo em processo II.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Em seu processo de criação, DCSS (12 anos) pediu para que tirasse a foto do seu trabalho somente quando estivesse pronto. Nesse sentido, não tirei fotos do seu processo de criação, pois poderia atrapalhar o seu fazer artístico. Assim que finalizou, colocou-os sobre o balcão e disse: “Prof., agora você pode tirar a foto, terminei”. Observamos que durante o seu processo artístico apresentou iniciativa e autonomia na criação de seus trabalhos. Como demonstra a Figura 20:



Figura 20. Criação artística.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

E para terminar, fomos todos juntos lavar as mãos, pois chegamos ao final do nosso quarto encontro no período matutino.

e) Reações, expressões e comentários: para o início do quarto encontro, no período vespertino, compareceram os seguintes alunos: GABS (10 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos). GABS (10 anos) novamente não pôde comparecer no período matutino e sua mãe o trouxe novamente direto à SRM, com a autorização da coordenadora pedagógica. No final da atividade, era para encaminhá-lo à sala de aula.

E assim, começamos nosso fazer artístico com a pintura dos objetos, visto que decidiram utilizar somente os que já estavam prontos para a produção dos trabalhos. Assim, colocamos os aventais em cada aluno a fim de que não sujassem as roupas com tintas.

Logo de início, KSL (16 anos) disse: “Cachorro, homem e moto. Homem o viajante”. Observamos que anteriormente já havia mencionado os três objetos: cachorro, homem e moto, pois esses objetos faziam parte do seu trabalho. E como não consegue pegar os objetos pediu que eu os separasse e disse: “Pintar moto”. Por isso, perguntamos com qual cor gostaria de pintar a moto e respondeu “verde”. Disse, também, que queria pintar o objeto que representa um “homem” com as cores dourado e preto.

Enquanto preparávamos tudo para que KSL (16 anos) pudesse começar a pintar, percebemos a alegria em seu rosto ao iniciar seu trabalho artístico. KSL (16 anos) utilizou um adaptador bucal para a pintura dos objetos, porque além da sua deficiência intelectual, há também uma deficiência neuromotora. Para dar início à sua pintura, posicionamos o pincel no adaptador bucal e colocamos as cores na bandeja de isopor para que conseguisse pintar melhor o objeto. Figura 21:

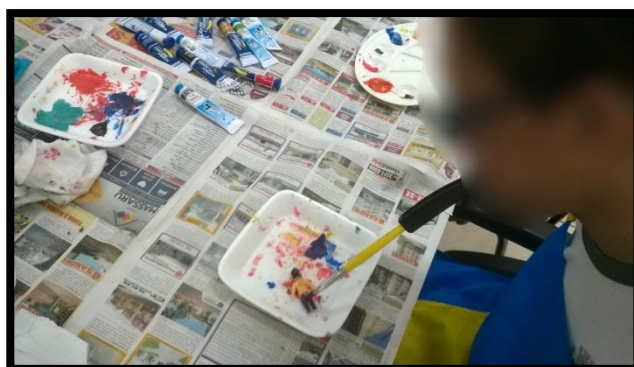


Figura 21. Pintura do brinquedo em processo III.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Conseguiu pintar muito bem as três partes do boneco: cabeça, tronco e pernas. Enquanto pintava, pedia que eu girasse a peça para ele pintar. Depois de concluída a pintura da cabeça, pediu que limpasse o rosto do bonequinho para que o rosto aparecesse. Então, JTM (09 anos) disse: “Deixa que eu limpo”. E, KSL (16 anos) respondeu: “Obrigado!”.

Após a pintura do objeto, KSL (16 anos) pediu a cor laranja para pintar o objeto que representa uma casinha. Explicamos que faremos a cor laranja, misturando cores. Diante disso, perguntamos: “Quais as cores que podemos misturar para termos a cor laranja?”. KSL (16 anos) respondeu lentamente: “Vermelho e amarelo”. Nesse sentido, completamos a pergunta: “A cor vermelha é uma cor primária ou secundária?”. Ficou em silêncio, pensou e recordou: “primária”. Diante da sua resposta continuamos: “E a cor amarela é uma cor primária ou secundária?”. Ficaram em silêncio... Depois, JTM (09 anos), respondeu: “Primária”. Indagamos: “E a cor laranja, ela é uma cor primária ou secundária?”. Ficaram em silêncio... Como não obtivemos resposta e para que entendessem melhor, pegamos a cor amarela e a cor vermelha e misturamos. Após, surgiu a cor laranja. Perguntamos: “Quando misturamos as duas cores primárias, amarela e vermelha e temos a cor laranja, essa cor ela é primária ou secundária?”. Os dois responderam: “Secundária”. Observamos que, após visualizarem a mistura das cores, os alunos entenderam melhor a explicação.

Enquanto os colegas falavam, GABS (10 anos) apenas prestou atenção e pediu para pintar o palito de sorvete com a cor amarela. Figura 22:



Figura 22. Pintura sobre palito em processo.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Depois de terminada a pintura, pegou outro palito de picolé e colocou um pedaço de fita vermelha, e disse: "Ah! Chegada, finish". Em seguida, pediu para a professora da SRM, ligar o computador da escola para que ele pudesse ver e copiar a palavra em inglês *FINISH*, que significa chegada. Assim que teve acesso à internet e visualizou como se escrevia a palavra, pediu uma "canetinha" e escreveu a palavra na fita vermelha. Depois de concluído, começou a andar pela sala o tempo todo sem parar. Tentamos motivá-lo a continuar a fazer seu trabalho, mas não adiantou.

JTM (09 anos) mostrou bastante interesse em separar os objetos, como também teve iniciativa para pintar e criar roupinhas para suas personagens. Durante seu fazer artístico, falou pouco, pois ficou bastante concentrada em seu trabalho. Figura 23:



Figura 23. Pintura do brinquedo em processo IV.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Enquanto pintava os objetos, JTM (09 anos) perguntou: "Prof., o que o pinguim come?". Respondemos: "Peixe". Então, falou: "Ah! Já sei, ele vive no gelado. E a menina encontrou a amiga dela e ela estava com o pinguim". Aproveitando a sua fala, perguntamos: "E o que aconteceu?" Continuou: "Daí a amiga levou ela para casa e ele comeu um peixinho gelado". Após, ficou em silêncio... Diante da sua narrativa, explicamos que poderia ser o início da sua história. E assim, fomos todos juntos lavar as mãos, pois chegamos ao final do nosso quarto encontro no período vespertino.

Quinta intervenção educacional: pintura do boné.

a) Conteúdo: composição tridimensional, desenho de criação, forma, textura, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: trabalhar imaginação e criação, promovendo o fazer artístico junto ao grupo.

c) Procedimentos metodológicos: 1) organizar a sala, forrando a mesa com jornais; 2) escolha e preparação das tintas. 3) iniciar as pinturas nos bonés para a criação dos cenários das narrativas; 4) utilizar os bonés com os suportes preparados pela pesquisadora. Segue as Figuras 24 e 25:



Figura 24. Suporte
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017



Figura 25. Suporte com bonés.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

d) Recursos Didáticos: objetos variados, como bonés brancos, lápis HB, bandejas de isopor, tintas acrílicas, pincéis de vários tamanhos, copos com água para limpeza dos pincéis, pano macio, sabonete líquido, aventais, papel toalha, sala de aula com mesa grande, cadeiras e adaptador bucal fornecido pela escola para KSL (16 anos).

e) Reações, expressões e comentários: hoje iniciamos o nosso quinto encontro apenas no período vespertino. Como todas as segundas feiras, chegamos à

escola para o nosso encontro no período matutino, porém devido à forte chuva no início da manhã, os alunos não compareceram a SRM. Diante disso, conversamos com a coordenadora pedagógica que autorizou os alunos que foram à aula no ensino regular, no período vespertino, a participarem do encontro, para podermos dar continuidade aos nossos trabalhos artísticos. Para o encontro, compareceram os seguintes alunos: DCSS (12 anos), PLCS (13 anos) que frequentam a sala de recursos no período matutino e ALSS (13 anos), KSL (16 anos) que frequentam no período vespertino.

Antes de iniciarmos, colocamos os aventais para que os alunos não sujassem as roupas de tintas. Após, explicamos que hoje começaríamos as pinturas nos bonés, e que, para isso, imaginassem um lugar em que aconteceriam suas histórias. Poderia ser durante o dia com sol, chuva, nublado ou à noite, e que, além disso, poderia ser também em um local fechado. Em seguida, os alunos foram orientados a esboçar desenhos com lápis grafite no boné antes de iniciarem as pinturas, se achassem necessário. Desse modo, apenas três alunos fizeram esboços no boné: PLCS (13 anos) fez o desenho de uma lua, DCSS (12 anos) desenhou lua e estrelas e ALSS (13 anos) desenhou algumas árvores com apenas troncos e galhos sem folhas.

PLCS (13 anos) disse: “Pintar noite, céu escuro, preto, e rua vermelho”. Questionamos por que iria pintar a rua de cor vermelha, respondeu: “Gosto de vermelho”. Depois ficou um momento em silêncio apenas concentrado em sua pintura. Figura 26:



Figura 26. Pintura do boné em processo I.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Enquanto fazia sua pintura no boné, começou a falar: “Céu preto, lua, estrela branca”. Após pintar o “céu” de cor preta, explicamos que esperasse a tinta secar para poder pintar as estrelas e a lua, e assim começou a pintar a aba do boné com a cor vermelha que representaria a “rua”. Ao terminar de pintar a aba do boné com a cor vermelha, fez vários pontinhos brancos na cor preta para representar as estrelas, e também pintou a “lua” que havia esboçado anteriormente. Segue a Figura 27:



Figura 27. Pintura do boné I.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Depois que finalizou as pinturas, disse: “moto vai passar no caminho roxo”. E diante disso, pediu a cor roxa para pintar a representação de um caminho sobre a parte vermelha do boné.

DCSS (12 anos) comentou: “Vou fazer o mar com azul claro, aqui o céu com azul escuro, com estrelas amarelas e com lua cinza”. Segue as Figuras 28 e 29:



Figura 28. Pintura do boné em processo II.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 29. Pintura do boné II.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Além disso, falou que quer continuar a pintar a parte superior do boné com a cor azul escuro e finalizar com as estrelas amarelas.

KSL (16 anos) comentou que sua história vai ser de dia e, por isso, quer a cor azul para pintar o céu. Dessa forma, pintou o boné todo da cor azul claro. Figuras 30 e 31:



Figura 30. Pintura do boné em processo III.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 31. Pintura do boné em processo IV.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Mesmo com muita dificuldade para pintar, era bem detalhista, queria que a parte superior do boné não ficasse com falhas de tinta. Sempre pedia para que eu girasse o boné para poder visualizar melhor.

ALSS (13 anos) perguntou se havia a cor alaranjada. Respondemos não, mas poderia fazer a cor. Assim, questionamos quais são as duas cores que podemos misturar para fazermos a cor alaranjada. Afirmou: “Não sei!”. KLS (16 anos) respondeu lentamente para o colega: “Vermelho e amarelo”. Figura 32:



Figura 32. Pintura do boné em processo V.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Após, misturou as cores para criar a cor alaranjada e pintou uma parte da aba do boné, deixando um pedaço sem pintar. Em seguida, para continuar a sua pintura, explicou: “Aqui tem terra seca e um pouquinho de água, porque a seca secou o rio e as árvores”. Perguntamos o que seria o desenho pintado com o branco, e respondeu: “Vai ser um bichinho que morreu sem beber água”. Segue a Figura 33:



Figura 33. Pintura do boné III.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Ao finalizarmos nosso quinto encontro no período vespertino, fomos todos juntos lavar as mãos. Observamos que hoje os alunos falaram pouco, pois estavam mais concentrados em seus trabalhos artísticos.

Sexta intervenção educacional: pintura do boné.

a) Conteúdo: composição tridimensional, desenho de criação, forma, textura, pintura com tinta acrílica.

b) Objetivos: trabalhar com os alunos a imaginação e criação, promovendo o fazer artístico junto ao grupo.

c) Procedimentos metodológicos: 1) organização da sala, forrando a mesa com jornais; 2) escolha e preparação das tintas. 3) utilização dos bonés com os suportes; 4) pinturas dos bonés para a criação dos cenários das narrativas.

d) Recursos Didáticos: objetos variados, como bonés, lápis HB, bandejas de isopor, tintas acrílicas, pincéis de vários tamanhos, copos com água para a limpeza dos pincéis, pano macio, sabonete líquido, aventais, papel toalha, sala de aula com mesa grande, cadeiras e adaptador bucal fornecido pela escola para KSL (16 anos).

e) Reações, expressões e comentários: iniciamos o nosso sexto encontro no período matutino. O dia amanheceu novamente com muita chuva e, diante disso, GPS (11 anos) não pode comparecer ao encontro, pois como utiliza cadeira de rodas, fica difícil se locomover até a escola. Assim, compareceram os seguintes alunos: DCSS (12 anos) e PLCS (13 anos). Antes de iniciarmos, forramos a mesa com jornais e colocamos os materiais sobre a mesa. Além disso, os alunos colocaram os aventais para que não sujassem as roupas com tintas. Após, continuamos com a pintura dos bonés.

DCSS (12 anos) perguntou: “Prof., posso continuar pintando ele de azul escuro com estrelas amarelas?”. Consentimos e questionamos por que quis pintar todo o boné de azul com estrelas amarelas, respondeu: “É que eles vão de noite no barco. E o céu vai estar cheio de estrelas amarelas”. Com isso, deu continuidade ao seu trabalho, pegou o lápis grafite e desenhou as estrelas.

PLCS (13 anos) disse: “Vou pintar de preto”. Perguntamos por que iria pintar o restante do boné todo de preto, respondeu: “Gosto noite escuro”. Explicamos que poderia pintar com outra cor, porque dependendo do clima, o céu à noite está com uma tonalidade um pouco mais clara como, por exemplo, um tom de azul escuro. E disse: “Não, gosto de preto”. Indagamos se colocaria mais estrelas como fez na parte da frente, respondeu: “Não, céu preto”. E finalizou a sua pintura com a cor preta, conforme mostra a Figura 34:

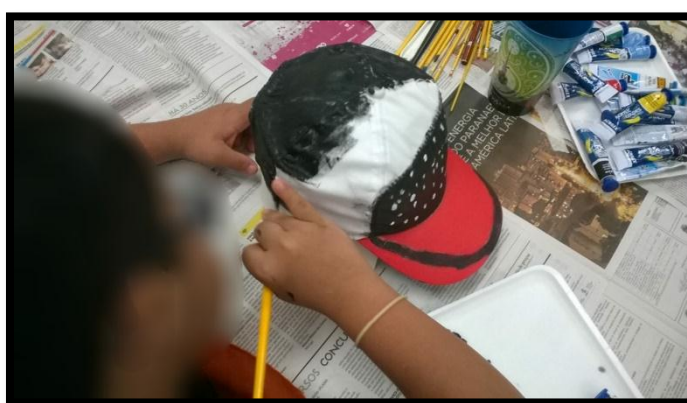


Figura 34. Pintura do boné em processo VI.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

DCSS (12 anos) fala pouco e, quando diz algo, é bem baixinho. Assim, comentou: “Prof., eu já vi uma estrela que vai bem rápido”. Explicamos que é uma

estrela cadente. Diante disso, falou: “É, o meu vai ser uma chuva de estrelas cadentes. E o mar vai ter uns risquinhos brancos e vou por branco em volta da lua”. Perguntamos o que são os risquinhos brancos, e respondeu: “São ondinhas no mar”. Segue a Figura 35:



Figura 35. Pintura do boné em processo VII.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Enquanto fazia a pintura no boné, DCSS (12 anos) disse baixinho: “Prof., eu já pensei a minha história”. Questionamos se ela poderia narrar a história para nós, então começou: “Os dois acabaram de sair do casamento e foram para o barco para passear”. Ficou um pouco em silêncio... Então, perguntamos: “O que aconteceu quando eles foram passear?”. Relatou: “Eles, eles, pularam no mar e começaram a nadar com os peixes”. Ficou novamente em silêncio... Perguntamos: “O que aconteceu quando os dois pularam e nadaram com os peixes?”. Respondeu: “E veio um golfinho que queria ir embora com eles”. Questionamos se o golfinho falou. A aluna respondeu: “Ela tem um colar que fala com os animais, só ela”. Indagamos: “O que ela disse para o golfinho?”. Prosseguiu: “Oi golfinho! E ele falou: Oi, Isabela!”. Perguntamos: “Como o golfinho sabia o nome dela?”. Respondeu: “Não sei, acho porque ele conhecia ela antes”.

Para dar continuidade à narrativa, questionamos o que Isabela disse para o golfinho. DCSS (12 anos) respondeu: “O que está fazendo agora sozinho de noite, golfinho?”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “E o que o golfinho respondeu?”. Continuou: “Que estava procurando a família dele”. Ficou em silêncio... Indagamos: “O que a Isabela disse para o golfinho?”. Respondeu: “Quer que a gente ajude você?”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “E o que o golfinho

disse?”. Respondeu: “Que sim!”. Perguntamos: “E o que fizeram para ajudar o golfinho?”. Continuou: “Foi procurar a família do golfinho em baixo da água”. Ficou em silêncio... Completamos: “O que aconteceu depois que eles mergulharam?”. Respondeu: “Tinha um caçador que é um tubarão. Ele prende os outros golfinhos dentro de uma gaiola”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “Eles encontraram o tubarão caçador?”. Respondeu: “Não, só a menina, a Isabela, encontrou”. Ficou em silêncio... Indagamos: “Quando a Isabela encontrou o tubarão caçador o que ela fez?”. Relatou: “Encontrou o caçador na gaiola e o golfinho preso”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “O que aconteceu?”. Respondeu: “Na hora que o tubarão foi comer o peixe que estava lá fora, aí ele se distraiu. O golfinho colocou o peixe lá para ele pegar. Aí, a Isabela foi lá e abriu a gaiola dos golfinhos”. Ficou em silêncio...

Buscando o desfecho da narrativa, perguntamos: “O que os golfinhos fizeram quando a Isabela abriu a gaiola?”. DCSS (12 anos) afirmou: “Saíram”. Ficou em silêncio... Indagamos: “Para onde eles foram?”. Respondeu: “Para casa deles. E o golfinho falou obrigado pra Isabela. E o caçador ficou preso dentro da gaiola”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “O que aconteceu depois?”. Respondeu: “Ela subiu no mar, para cima, e fico com o marido dela”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “Depois que a Isabela e o marido se encontraram, o que aconteceu?”. DCSS (12 anos) narrou: “Eles foram para o barco e ficaram olhando a lua e as estrelas amarelas. E o marido disse para ela: ‘onde você estava?’ E ela disse que estava ajudando os golfinhos”. Após a sua narrativa, ficou novamente em silêncio e disse: “Prof., depois termino de contar a história”.

Enquanto DCSS (12 anos) contava a sua história, PLCS (13 anos) prestou atenção na narrativa da colega. Indagamos se queria também narrar uma história, e respondeu: “Hoje não”. Em seguida, fomos todos juntos lavar as mãos. E finalizamos o nosso sexto encontro no período matutino.

f) Reações, expressões e comentários: para nosso sexto encontro no período vespertino estava presente os alunos: ALSS (13 anos), JTM (09 anos), KSL (16 anos). Antes de iniciarmos os trabalhos, os alunos colocaram os aventais e, em seguida, deram continuidade às suas pinturas nos bonés.

ALSS (13 anos) foi logo dizendo: “Preciso fazer mais a cor laranja”. Perguntamos se ele lembrava com quais cores ele fez a cor laranja no encontro anterior. Respondeu: “Acho que é vermelho e amarelo”. Anteriormente, não sabia quais as cores que poderia utilizar para fazer a cor laranja, mas hoje lembrou e fez sozinho. E assim, colocou um pouquinho de cada cor que havia dito e misturou-as corretamente. Segue a imagem do seu processo artístico. Figura 36:



Figura 36. Pintura do boné em processo VIII.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

JTM (09 anos), como não pode vir ao encontro anterior, começou a fazer a pintura em seu boné. Bem decidida com quais cores faria sua pintura, iniciou separando-as. Explicamos que poderia fazer um desenho com lápis grafite no boné para compor o cenário de sua história, antes de começar a pintar, mas disse: “Prof., vou fazer direto mesmo”. Perguntamos o que queria pintar. Ficou em silêncio... Depois respondeu: “Vou pintar um céu com azul clarinho”.

De repente, chegou KSL (16 anos) como sempre todo motivado e sorrindo, olhou para seu boné que estava em cima da mesa, e disse: “Nossa!”. Perguntamos se estava gostando da pintura no boné, e respondeu: “Bonito!”. Em seguida, colocamos o avental nele e pegamos o adaptador bucal que utiliza para o encaixe do pincel. Após, explicamos que poderia imaginar o que iria pintar na aba do boné e quais as cores que utilizaria, enquanto atendíamos a colega. E assim, ficou observando o seu boné atentamente.

JTM (09 anos) disse: “Acho que vou pintar de azul clarinho. E depois umas nuvenzinhas brancas, e o sol de amarelo, e uma grama verdinha”. Então, separou as cores que escolheu e começou seu trabalho artístico. Pintou uma parte do

boné de azul claro para representar o céu, não quis pintar tudo e a aba de verde para representar um gramado, conforme mostra a Figura 37:



Figura 37. Pintura do boné em processo IX.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Em seguida, KSL (16 anos) comentou que queria pintar a aba do boné com a cor cinza. Como não tinha a cor que escolheu, perguntamos: “Com quais cores faremos a cor cinza?”. Respondeu: “Não sei!”. Explicamos que podemos misturar um pouquinho da cor preta e um pouco mais da cor branca, que teríamos a cor cinza. Sendo assim, misturamos as cores conforme havia explicado e após falou: “Nossa!”. Ficou contente em ver a cor preparada. Então, pediu que colocássemos o adaptador com o pincel em sua boca e continuou o seu trabalho artístico. Figura 38:



Figura 38. Pintura do boné em processo X.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Logo que terminou de pintar a aba do boné, comentou que queria pintar nuvens brancas. Explicamos que para fazer a representação das nuvens não precisava desenhá-las e que poderia passar levemente o pincel com a cor branca na parte azul. Após pintá-las, olhou para seu trabalho com atenção e ficou incomodado com as manchinhas de cores cinza que ficaram na parte superior do boné, ou seja, na parte pintada em azul. Diante disso, disse: “Que pena!”. Então, explicamos que, dependendo o lugar, quando olhamos a linha do horizonte, podemos observar montanhas que são formas de relevo e que seu trabalho poderia representar isso. Depois, olhou para mim com um sorriso e disse “sim”. Nesse momento, observamos que, mesmo com muita dificuldade, KSL (16 anos) teve iniciativa e percepção ao desenvolver seu trabalho artístico. Figura 39:



Figura 39. Pintura do boné em processo XI.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Enquanto ajudávamos KSL (16 anos), os alunos ALSS (13 anos) e JTM (09 anos) estavam sempre quietos e concentrados em seus processos de criação. Depois que terminou de pintar, KSL (16 anos) falou: “Caminho moto”. Perguntamos com qual cor pintaria a representação de um caminho. Respondeu muito baixinho: “preto”. Como não havíamos entendido, pedimos que dissesse novamente. Então, os colegas começaram a perguntar: “Branco?”, “vermelho?”, “azul?”, “verde?”, “roxo?”, “marrom?”. E, sempre respondia “não” sorrindo para eles. E disse novamente: “Preto”. E assim, pintou a representação de um caminho conforme havia imaginado.

Após a finalização da sua pintura, ALSS (13 anos) comentou: “Acabei tudinho. Agora vou pintar os bichinhos que não pinte quando faltei”. Para isso,

pegamos os objetos que ele havia separado anteriormente e não pode pintá-los devido à sua falta. Diante disso, falou: “Vou fazer a cor cinza para pintar eles”. Após ter misturado as cores para obter a cor cinza, percebemos que ele fez igual eu havia explicado anteriormente ao colega, misturando corretamente a cor preta e a cor branca.

E, por fim, fomos todos juntos lavar as mãos e terminamos nosso sexto encontro no período vespertino. Na sequência, segue as imagens do grupo durante seu processo artístico e das pinturas finalizadas nos bonés. Figuras 40, 41, 42 e 43:



Figura 40. Grupo período vespertino.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 41. Pintura finalizada. ALSS (13 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 42. Pintura finalizada. JTM (09 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 43. Pintura finalizada. KSL (16 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Sétima intervenção educacional: pintura do boné; montagem do cenário no boné e construção das narrativas.

a) Conteúdo: composição tridimensional, desenho de criação, forma, textura, pintura com tinta acrílica e colagens dos objetos.

b) Objetivos: trabalhar com os alunos a imaginação e a criação, como também a comunicação e linguagem junto ao grupo.

c) Procedimentos metodológicos no período matutino: 1) organização da sala, forrando a mesa com jornais; 2) escolha e preparação das tintas; 3) utilização dos bonés com os suportes; 4) pinturas dos bonés para a criação dos cenários das narrativas. No período Vespertino: 1) colagens dos objetos nos bonés; 2) início dos processos das construções de narrativas.

d) Recursos Didáticos no período matutino: bonés brancos, bonés pintados, bandejas de isopor, tintas acrílicas, pincéis de vários tamanhos, copos com água para a limpeza dos pincéis, pano macio, sabonete líquido, aventais, papel toalha, sala de aula com mesa grande e cadeiras. No período vespertino: bonés pintados, pistola de cola quente, brinquedos pintados e selecionados.

e) Reações, expressões e comentários: hoje amanheceu um dia de céu azul, sendo assim, todos os alunos do período matutino compareceram ao encontro: GABS (10 anos), GPS (11 anos), DCSS (12 anos) e PLCS (13 anos).

Como os alunos GABS (10 anos) e GPS (11 anos) não compareceram aos dois encontros anteriores devido ao mau tempo, desta forma, começamos a pintura dos bonés desses alunos. Enquanto isso, DCSS (12 anos) e PLCS (13 anos) finalizavam suas pinturas em seus trabalhos. Diante disso, todos colocaram os aventais para iniciarmos os trabalhos.

Explicamos a GABS (10 anos) e GPS (11 anos) que eles pintariam nos bonés um cenário para a criação de suas histórias. Além disso, perguntamos aos dois se antes de pintarem, gostariam de fazer um desenho com lápis grafite nos bonés, mas responderam “não”.

Comentamos que, depois de pintarem, colaríamos os objetos que eles haviam selecionados anteriormente. Para tanto, questionamos se lembravam desses objetos e DCSS (12 anos) disse aos colegas: “Eu fiz um barco e ele ficou bonito”.

Em seguida, GABS (10 anos) perguntou: “Como faço a cor verde”? Aproveitamos a dúvida do aluno e questionamos aos demais se eles sabiam quais são as duas cores que podemos misturar para fazermos a cor verde. Todos ficaram em silêncio. Depois de um tempo, GPS (11 anos) respondeu: “Acho que a

cor amarela”. Respondemos “sim” e explicamos que faltava mais uma cor, mas ficaram em silêncio e ninguém respondeu.

Para exemplificar, colocamos um pouco de cor amarela e um pouco de cor azul e pedimos que GABS (10 anos) misturasse as cores. E, quando surgiu a cor, todos disseram ao mesmo tempo: “Verdeee!”. GABS (10 anos), após misturar as cores, começou a pintar o seu boné. Segue a Figura 44:



Figura 44. Processo artístico I.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Enquanto pintava, GABS (10 anos) apenas comentou rápido que faria uma pista de corrida e um “*tree*”, palavra em inglês que significa árvore. Explicamos que poderia fazer o caule da árvore, mas disse: “Quero assim”. Depois de finalizada a sua pintura, não quis ficar perto dos colegas, apenas ficava andando pela sala de um lado para o outro. Além disso, tentamos várias vezes aproximá-lo do grupo para que interagisse com os colegas, mas infelizmente não conseguimos.

GPS (11 anos) disse: “Vou pintar de vermelho o chão e depois de preto, e o céu azul”. E começou a pintar esfregando o pincel com bastante força. Diante disso, explicamos que poderia dar pinceladas com mais leveza e assim o fez. Figura 45:



Figura 45. Processo artístico II.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Enquanto finalizava a pintura do seu boné, DCSS (12 anos) começou a contar sua história para os colegas. E assim narrou: “Ela pulou no mar e nadou. E o golfinho chamou ela e pediu ajuda. Falou que a família estava presa, porque um tubarão caçador pegou eles e colocou preso na gaiola”. Ficou em silêncio... E continuou: “E ele pediu ajuda, que ela ia ajudar ele, e ela mergulhou”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “E o que aconteceu depois que ela mergulhou?”. Respondeu: “E aí, ela abriu o portão para eles irem embora. Aí, ela falou: sai correndo, sai. Aí esqueci. Ah! Ele foi para pegar ela, daí ela saiu correndo e fechou o portão”. Ficou em silêncio... Questionamos o que aconteceu depois e respondeu: “Aí eles subiram e o golfinho falou obrigado para ela”. Após, ficou em silêncio por algum tempo.

À medida que DCSS (12 anos) contava a sua história para os colegas, PLCS (13 anos) e GPS (11 anos) ficaram interessados em ouvi-la. Desse modo, perguntamos a DCSS (12 anos): “Quando eles subiram e chegaram perto do barco quem estava lá?”. PLCS (13 anos), disse: “Eu!”. Com isso, houve muitos risos... Indagamos: “Você estava no barco?”. PLCS (13 anos) respondeu: “É!”. Em vista disso, comentamos que PLCS (13 anos) quer fazer parte da história de DCSS (12 anos). E houve muitas rizadas entre os alunos.

Diante do comentário de PLCS (13 anos), perguntamos: “O que aconteceria se você estivesse na história de DCSS (12 anos)?”. Respondeu: “Nadar, nadar”. Então, indagamos: “Você queria estar na história para poder nadar?” Consentiu: “É!”. Nesse sentido, comentamos que a história de DCSS (12

anos) era interessante, e que até o colega gostaria de fazer parte dela. E PLCS (13 anos), disse: “É, queria!”.

Em seguida, DCSS (12 anos) continuou a narrar: “Aí depois eles dormiram no barco e amanheceu o dia. E eles foram para casa deles”. E diante da fala da colega, GPS (11 anos), disse: “Eles poderiam fazer uma janta ou piquenique na praia, no final. Eles poderiam ir na praia e fazer uma janta”. DCSS (12 anos) respondeu: “É!”. Logo após as falas, ficaram em silêncio e continuaram os trabalhos.

Depois que terminou a sua pintura, PLCS (13 anos) pegou os objetos que havia separado anteriormente. Nesse momento, aproveitamos que estava a manipular os objetos e perguntamos como seria a sua história. Então respondeu: “De polícia, homem e ladrão”. Observamos que, ao escolher os objetos, o aluno buscou um brinquedo que poderia ser encaixado sobre o outro.

Então, perguntamos a PLCS (13 anos): “O que aconteceria se o homem fosse passear de moto por esse caminho que você pintou?”. Ao ouvir a pergunta, DCSS (12 anos) disse: “Ele depois parou para olhar a natureza”. PLCS (13 anos) não quis falar, ficou apenas em silêncio.

Em seguida, DCSS (12 anos) falou: “Na minha história, lembrei do desenho da Barbie que ela é amiga dos golfinhos”. Diante de sua fala, perguntamos a DCSS (12 anos) se assistia aos filmes e desenhos da personagem Barbie. Respondeu: “É, assisto quase sempre. A Barbie vira uma sereia e as irmãs dela não sabem. E uma caçadora pegava os golfinhos para ela vender e ficar rica”. Dada a sua narrativa, percebemos que, ao construir seu trabalho artístico e sua narrativa, a aluna utilizou, como referência, o desenho que havia memorizado.

Após a fala de DCSS (12 anos), questionamos a PLCS (13 anos) sobre o objeto que representa o personagem em sua história. Então, respondeu: “Homem perto da casa”. E, ficou em silêncio... Perguntamos: “O que aconteceria se o homem fosse até o portão e tocasse a campainha da casa?”. Ficou em silêncio, e depois respondeu: “Loja de boné. Homem pegou o boné”. Ficou em silêncio... Indagamos: “Por que ele pegou o boné?” Respondeu: “Polícia veio”. E, novamente ficou em silêncio... Perguntamos: “O que aconteceu quando a polícia chegou?” Respondeu: “Polícia falou: perdeu!”.

Depois da narrativa de PLCS (13 anos), os colegas deram rizadas, e ele também. Em vista disso, perguntamos: “Por que a polícia disse perdeu?”. DCSS (12 anos) respondeu: “Naquela novela tinha a policial que falou assim... perdeu, perdeu, perdeu, para o homem”. GPS (11 anos) disse: “Ah! Verdade, é novela da Bibi”. Perguntamos: “Vocês assistem à novela?”. Responderam: “Claro!”, “sim!”. Então, GPS (11 anos) murmurou: “Que saudade da novela, pena que acabou. Eu gostava do Sabiá”. Diante das falas, comentamos que não assistíamos à telenovela e, por isso, questionamos quem era o personagem Sabiá. GPS (11 anos) respondeu: “O traficante do morro que ficava na favela. Daí a Jeiza todo dia ia lá, para catar o Rubinho e o Sabiá”. Logo após, DCSS (12 anos) completou: “Aí o Sabiá falou para Jeiza: perdi, perdi, perdi”. Por esse motivo, perguntamos quem era a personagem Jeiza. PLCS (13 anos) respondeu: “Polícia”. Depois, GPS (11 anos) explicou: “E o Rubinho era amigo do Sabiá. E o Rubinho, depois, ele morreu”. DCSS (12 anos) comentou: “Eu gostava das amigas dele e dos amigos dele. E o amigo dele falou assim: vamos embora Sabiá”.

Por esse motivo, GPS (11 anos) interrompeu a fala da colega e discordou: “Não, ele não falou assim. Ele falou: Rubinho! Está de maldade contigo parceiro”. Então, DCSS (12 anos) continuou: “Aí, depois, eles foram embora”. E, GPS (11 anos) completou: “Aí eles falaram: carro preto vai passar. Daí, o Sabiá tropeçou na escada. Daí, o Sabiá falou para o Rubinho que ia morrer”. DCSS (12 anos) continuou: “E morreu, porque ele atirou nele”. Após as conversas, todos ficaram em silêncio. Observamos que os alunos trouxeram, em suas falas, imagens internalizadas da mídia, isto é, da comunicação de massa, uma vez que faz parte do cotidiano deles assistirem aos programas de televisão.

GABS (10 anos), depois que terminou a pintura em seu boné, não quis interagir com os colegas. Tentamos a todo o momento trazê-lo junto ao grupo, mas ficava apenas andando pela sala e também se jogava no chão para chamar a atenção dos colegas.

Para o término do nosso sétimo encontro, no período matutino, fomos todos juntos lavar as mãos. A seguir, segue a imagem do grupo em seu processo artístico e das pinturas finalizadas nos bonés. Figuras 46, 47, 48, 49 e 50:



Figura 46. Grupo período matutino.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 47. Pintura finalizada. DCSS (12 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 48. Pintura finalizada. PLCS (13 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 49. Pintura finalizada. GPS (11 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 50. Pintura finalizada. GABS (10 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

f) Reações, expressões e comentários: para o nosso sétimo encontro no período vespertino, compareceram os alunos: JTM (09 anos) e KSL (16 anos). Como já haviam terminado as pinturas nos bonés no encontro anterior, iniciamos com a colagem dos objetos e, para isso, utilizamos cola quente para melhor fixação.

Iniciamos com as colagens de JTM (09 anos), visto que ela organizou rapidamente como queria os objetos em seu trabalho. Em seguida, ordenamos os objetos de KSL (16 anos) conforme ele foi dizendo, pois não consegue colocá-los sozinho, por causa da sua deficiência. O aluno era bastante detalhista para que colocássemos os objetos em seu trabalho artístico.

Após as colagens, começamos a construção das narrativas, para isso, explicamos que as histórias têm um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final. Em seguida, perguntamos quem poderia começar a contar a história do seu trabalho e JTM (09 anos) respondeu rapidamente “eu”. Diante disso, começou: “Era de manhã e ela viu um pinguim”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “O pinguim estava sozinho?” KLS (16 anos) falou, no lugar da colega, “sozinho”, pois ficou atento à história da colega.

Como havia mais uma personagem na história de JTM (09 anos), perguntamos: “Quem é a outra personagem que você colocou em sua história?” JTM (09 anos) ficou em silêncio, a pensar. E KLS (16 anos), para ajudar a colega, disse: “Amiga”. JTM (09 anos), então, continuou: “Humm... pode ser amigas que estavam passeando juntas e elas viram um pinguim”. Após, ficou em silêncio... Perguntamos: “Qual o nome das personagens?”. Respondeu: “Gabriela e Rafaela”. E, ficou novamente em silêncio.

Por esse motivo, perguntamos: “O que aconteceria se Gabriela e Rafaela encontrassem um pinguim?” JTM (09 anos), respondeu: “Humm... ela viu um pinguim na frente dela, e ela pegou ele e levou para casa dela”. Novamente em silêncio... Perguntamos: “Quem levou o pinguim para casa?” Continuou: “Gabriela! E a Rafaela foi junto com ela”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “E o que aconteceu quando eles chegaram à casa da Gabriela?” Respondeu: “Humm... aí ela deu um peixinho gelado para o pinguim”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “E o que aconteceu depois?” Respondeu: “Aí, ele comeu o peixinho gelado”. Ficou em silêncio... KLS (16 anos) falou lentamente: “E brincou de carrinho”. Em seguida, JTM (09 anos) falou: “Prof., ainda vou pensar na história”.

Diante disso, fomos para a história de KLS (16 anos). Para iniciarmos, questionamos qual era o nome do personagem da sua história. JTM (09 anos), indagou para o colega: “Gabriel, Rafael?”. Respondeu: “Não!”. Depois, explicamos que poderia pensar no nome do personagem enquanto contava a história.

Em seguida JTM (09 anos) falou: “o nome da minha história é um pinguim que come um peixinho gelado”. KLS (16 anos) disse: “Hã?”, com isso, os dois alunos riram. KLS (16 anos) falou: “Davi”. Nesse sentido, perguntamos: “O que aconteceria se o Davi subisse em sua moto e fosse passear em uma estrada?”. KLS (16 anos) ficou um pouco pensativo, e respondeu: “Ele encontrou”.

Perguntamos: “O que ele encontrou?”. Respondeu: “Monte de casas”. Continuou: “É, e ele parou a moto e...”. Após, ficou em silêncio. Por isso, perguntamos: “Ele parou a moto e o que aconteceu?”. Bem devagar, respondeu: “Saiu da moto e viu um cachorro”. Novamente ficou em silêncio e depois disse: “E fez um carinho nele”.

Ao final do encontro, KLS (16 anos) comentou que o nome de sua história seria “Davi o viajante”. E assim, terminamos o nosso sétimo encontro no período vespertino. Além disso, quando estavam saindo da sala, JTM (09 anos), perguntou: “Prof., posso levar hoje o boné? Gostei muito dele. Quero mostra para minha mãe”. Explicamos que o boné ainda teria que ficar um tempo na escola e que depois poderia mostrá-lo. A seguir, as imagens dos bonés finalizados com os objetos. Figuras 51 e 52:



Figura 51. Trabalho artístico JTM (09 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 52. Trabalho artístico KSL (16 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Oitava intervenção educacional: montagem do cenário no boné e construção das narrativas.

- a) Conteúdo: composição tridimensional, forma, textura e colagens dos objetos.
- b) Objetivos: trabalhar com os alunos a imaginação e criação, como também a comunicação e linguagem junto ao grupo.
- c) Procedimentos metodológicos: 1) colar os objetos nos bonés; 2) iniciar e, também, continuar as construções das narrativas.
- d) Recursos Didáticos: composições artísticas elaboradas anteriormente pelos alunos, pistola de cola quente, brinquedos pintados e selecionados.
- e) Reações, expressões e comentários: para o nosso oitavo encontro no período matutino, estiveram presentes os alunos GABS (10 anos), GPS (11 anos), DCSS (12 anos) e PLCS (13 anos).

A sala foi organizada para as colagens dos objetos nos bonés. Utilizamos cola quente para melhor fixação dos objetos. Explicamos aos alunos que colocassem os objetos no boné imaginando as histórias que iriam contar e que

colaríamos no lugar indicado por eles, por ser perigoso manipular a pistola de cola quente.

Após um tempo, quando terminamos as colagens, dissemos aos alunos que íamos contar as histórias dos nossos trabalhos artísticos. Além disso, explicamos que as histórias têm um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final. Depois, questionamos quem poderia começar a narrar a história para nós.

GPS (11 anos) levantou a mão e falou: “Prof., eu posso começar”? E assim, iniciou a sua narrativa: “Essa menina vai montar na moto e o namorado vai com ela, para ir na loja. Aí, quando ela chegou para virar para loja... Prof., como é que chama aquele homem que fica cuidando da loja”? Respondemos: “O segurança”. Continuou: “Aí, o segurança parou eles e pediu o documento, daí a tigresa parou e queria morder ele”. E ficou em silêncio... Então, perguntamos: “O que aconteceu depois?” Respondeu: “Daí, daí a Isa falou para tigresa: não faz assim tigresa”. Ficou novamente em silêncio... Perguntamos quais eram os nomes dos personagens da história, respondeu: “A menina Isa”.

Em seguida, GPS (11 anos) questionou aos colegas se eles poderiam ajudá-lo a pensar em um nome para a personagem “Tigresa”. DCSS (12 anos) disse: “A onça poderia ser Luci. É o nome da minha cachorrinha”. GPS (11 anos) concordou: “Pode ser Luci. Agora preciso de um nome para esse homem aqui” – apontou para o objeto do seu trabalho que representa um homem. DCSS (12 anos) falou: “Diego”.

Após, GPS (11 anos) continuou: “A Luci ficou parada perto do Diego. A Luci queria morde o Diego. Daí, a Isa falou: não Luci, não pode morder ele. Daí, eles foram para loja. Daí, quando chegam na loja, tinha um ladrão roubando. Daí, a tigresa Luci salvo o dia”. Depois, ficou em silêncio... Perguntamos: “Por que a tigresa Luci salvou o dia?”. Respondeu: “Ela mordeu o ladrão e quase acertou um tiro nela. Daí, ela pulou no ladrão e fico segurando com os dentes até a polícia chegar”. E ficou em silêncio novamente.

Depois de um tempo pensando em sua história, GPS (11 anos), falou: “Posso terminar agora? Tem mais ainda”. Assim, continuou: “Daí, daí, quando a polícia chegou, daí, eles voltaram para casa e ficaram felizes para sempre. Daí, a Isa ficou namorando o Diego, porque o marido dela morreu”. Em seguida, DCSS

(12 anos) completou: “No dia do casamento, ele teve um infarto, é isso”. GPS (11 anos) corrigiu: “Não, veio um ladrão e matou o marido dela”. Após sua última fala, não quis continuar a história. Segue a imagem do trabalho artístico. Figura 53:



Figura 53. Trabalho artístico GPS (11 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Durante toda a narrativa de GPS (11 anos), DCSS (12 anos) e PLCS (13 anos) ficaram atentos à sua história. Porém, GABS (10 anos) não se interessou e ficou andando pela sala, como também apontava para o computador da escola e dizia: “Quero jogo da internet”. Explicamos que não poderia ligar o computador para jogar, mas ficava sempre insistindo e irritado.

GABS (10 anos) não queria colocar os objetos no boné. No entanto, depois de ver os trabalhos dos colegas prontos, interessou-se em colocá-los também para serem colados. Pegou os objetos que havia selecionado antes e foi colocando e tirando várias vezes até achar que estava bom e depois falou: “Cola assim, ó”.

Depois de colados os objetos, GABS (10 anos) pegou seu lápis grafite, fez um pequeno desenho, e escreveu a palavra *Sonic* no centro da representação de uma pista de corrida, que havia pintado anteriormente. Diante disso, perguntamos por que quis desenhar e escrever em seu trabalho. Então, respondeu: “Para ficar igual ao joguinho que eu jogo”. Observamos que o aluno traz, como referência para o seu trabalho artístico, imagens internalizadas do jogo de que gosta. Segue a imagem do seu trabalho artístico. Figura 54:



Figura 54. Trabalho artístico GABS (10 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

GABS (10 anos) não gosta de interagir com os colegas, entretanto fez o seu trabalho artístico conforme havia imaginado. Perguntamos se poderia falar do seu trabalho para os colegas, e respondeu bem agressivo: “não”.

DCSS (12 anos) falou que ainda não sabia como seria o final da sua história. Contou-nos que o nome do golfinho era “Pérola” e que colocou os personagens virados de costas, porque eles estavam olhando para as “estrelas amarelas”. Segue a imagem do seu trabalho artístico. Figura 55:



Figura 55. Trabalho artístico DCSS (12 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

PLCS (13 anos) falou pouco de sua história, apenas disse: “História polícia e ladrão. Ladrão roubou o boné da loja” e depois de sua fala ficou em silêncio.

Perguntamos: “O que aconteceria se o homem fosse passear de moto?” Respondeu: “parou na loja do boné”. Indagamos: “E se o homem fosse passear em outro lugar?”. Respondeu: “Parou outra loja do boné”. Após a sua narrativa, ficou em silêncio e não quis mais falar. Segue imagem do seu trabalho artístico. Figura 56:



Figura 56. Trabalho artístico PLCS (13 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

E assim, chegamos ao final do oitavo encontro no período matutino. No encontro de hoje, conseguimos finalizar os trabalhos artísticos com as colagens dos objetos nos bonés, e também produzimos algumas narrativas.

f) Reações, expressões e comentários: para o nosso oitavo encontro no período vespertino, compareceram os alunos: ALSS (13 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos).

Logo no início, explicamos aos alunos que continuaríamos as nossas narrativas que começamos no encontro anterior. E, como ALSS (13 anos) não compareceu ao último encontro, dissemos para que colocasse os objetos no boné, conforme imaginava a sua história, para que fossem colados. Segue a Figura 57:



Figura 57. Trabalho artístico ALSS (13 anos).
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Após a colagem dos objetos, perguntamos a ALSS (13 anos) se poderia contar a história do seu trabalho artístico para nós e respondeu: “Ah! Ainda estou pensando. Estou com dor de cabeça hoje”. O aluno havia faltado ao encontro anterior por estar doente e, por isso, estava um pouco acamado. Diante disso, comentamos que poderia escutar as histórias dos colegas, imaginando a sua.

KSL (16 anos) disse que queria contar a história sobre o “Davi o viajante”. Com bastante dificuldade, narrou: “E o Davi falou para o cachorro: você? Ele disse: au, au”. Após, ficou em silêncio. Por esse motivo, explicamos que em histórias que nós imaginamos os animais poderiam falar também, assim como nas fábulas. Perguntamos: “O que aconteceria se o cachorro falasse com Davi?”. Respondeu: “O cachorro falou: é eu”. Por um momento, ficou pensativo, e depois continuou: “Davi disse: Você tem um dono?” E novamente ficou em silêncio. Em vista disso, perguntamos: “O que o cachorro falou para o Davi?”. Respondeu: “Ele falou: não”. Após sua narrativa ficou em silêncio por um bom tempo.

Depois disso, questionamos se os alunos assistiam à televisão e quais eram os programas. KSL (16 anos) afirmou: “Filme”. JTM (09 anos) respondeu: “Não assisto tv”. ALSS (13 anos) declarou: “Assisto um monte de filme”. Após, perguntamos a quais filmes gostaram de assistir. KSL (16 anos) respondeu: “Gosto do filme: Gigantes de Aço”. ALSS (13 anos) falou seguidamente: “Ah! Esse filme é legal”. À vista disso, perguntamos sobre o filme e ALSS (13 anos) falou: “Os robôs lutam igual gente”. KSL (16 anos) exclamou: “É legal!” e sorriu.

A seguir, passamos para a história de JTM (09 anos), cujo título era “Um pinguim que come um peixinho gelado”. Porém, JTM (09 anos) disse que não se lembra da história que havia contado. Então, KSL (16 anos) olhou para o trabalho da colega e, para ajudá-la, começou a falar bem devagarinho: “A menina ouviu um barulho quando elas brincavam com o pinguim”. Nesse momento, JTM (09 anos) começou a narrar: “Duas meninas estavam passeando e, na frente delas, tinha um pinguim. E a Gabriela pegou o pinguim e levou para casa dela e deu um peixinho gelado. E brincou”. Após a sua narrativa, ficou em silêncio, e não falou mais.

Posteriormente, passamos para a narrativa de KSL (16 anos) que pediu a palavra e assim narrou: “O Davi falou: Eu vou dar um nome”. Ficou em silêncio... Perguntamos: “Qual o nome que Davi deu ao cachorro?”. Respondeu: “Aleandro”, e continuou: “Davi pegou um galho”. E, novamente o silêncio. Perguntamos: “O que aconteceu quando o Davi pegou um galho?”. Respondeu: “Falou: pega, pega Aleandro”. Mais uma vez o silêncio. Insistimos: “O que aconteceu depois que Davi jogou o galho para o cachorro?”. Ficou quieto e pensativo, depois disse: “Vou pensar”.

Enquanto os alunos narravam suas histórias, ALSS (13 anos) ficava apenas prestando atenção e não interagiu com os colegas. Diante disso, perguntamos se ele queria contar um pouco sobre seu trabalho, mas respondeu que falaria no próximo encontro.

Em seguida, voltamos para a narrativa de JTM (09 anos) e perguntamos: “O que aconteceu quando o pinguim e as meninas estavam brincando?”. Respondeu: “E elas viram um pé de banana. E comeram a banana”. Depois, ficou em silêncio. Perguntamos: “E o que aconteceu depois que elas comeram?”. Respondeu: “Ainda não sei”. Após algumas narrativas, chegamos ao final do nosso oitavo encontro do período vespertino.

Nona intervenção educacional: construir narrativas.

a) Conteúdo: composição tridimensional.

b) Objetivos: trabalhar com os alunos a imaginação e criação, como também a comunicação e linguagem junto ao grupo.

c) Procedimentos metodológicos: continuar as construções das narrativas.

d) Recursos Didáticos: trabalhos realizados pelos alunos.

e) Reações, expressões e comentários: iniciamos nosso nono encontro no período matutino. Hoje o dia amanheceu chuvoso, assim GPS (11 anos) não compareceu devido a sua dificuldade de locomoção até a escola. GABS (10 anos) também não compareceu. Para tanto, estiveram presentes os alunos: DCSS (12 anos) e PLCS (13 anos).

Logo que iniciamos, lembramos que as histórias têm um início, um desenvolvimento e um final. Em seguida, DCSS (12 anos) falou: “Prof., já sei como termina a minha história. A Isabela e o marido dela, depois de ver as estrelas amarelas, eles foram para casa deles e ficaram muito felizes de ajudar o golfinho”. Diante disso, perguntamos o que aconteceu com o golfinho depois que os dois foram embora. Por um momento, ficou em silêncio e respondeu: “Ah! Acho que ele foi com a família dele. E o nome da história vai ser: A Pérola e Isabela”. Perguntamos: “Qual personagem é a Pérola?”. Respondeu: “É o golfinho, porque ela é menina”.

PLCS (13 anos) hoje não estava muito bem. Diferente dos encontros anteriores, estava bem cansado. Contou-nos que, no domingo, havia brincado o dia todo na piscina de seu amigo e, por isso, estava com muito sono. Assim, olhou para o seu trabalho e falou: “Pedro”. Em vista disso, perguntamos quem era Pedro na sua história, respondeu: “Homem Pedro e polícia”.

DCSS (12 anos) olhou com atenção o trabalho do colega e falou: “O Pedro disse antes que esse homem da moto estava indo roubar a loja do boné”. PLCS (13 anos) disse: “Homem ladrão, polícia pegou ele”. Depois, ficou em silêncio. Em seguida, perguntamos: “O que aconteceria se, de repente, caísse uma chuva forte quando Pedro estivesse passeando com a sua moto?”. Respondeu: “Foi loja boné”. Ficou novamente em silêncio e perguntamos: “O que aconteceu quando Pedro entrou na loja de boné?”. Respondeu: “Roubou boné. Polícia prendeu”.

DCSS (12 anos) falou: “Aí, o Pedro dentro da loja falou: perdi, perdi, perdi”. Diante da fala da colega, os dois riram. Em seguida, DCSS (12 anos) falou: “O Pedro poderia ir na loja comprar outro chapéu, depois que perdeu o dele por causa da chuva”. PLCS (13 anos) disse: “Ladrão roubou chapéu da loja”. Portanto, chegamos ao final do nosso nono encontro. DCSS (12 anos), como já havia concluído o final da sua narrativa, participou menos hoje e PLCS (13 anos), como estava muito cansado, falou pouco do seu trabalho artístico.

f) Reações, expressões e comentários: iniciamos o nosso nono encontro no período vespertino. Compareceram os alunos ALSS (13 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos). E assim, relembramos os alunos que as histórias têm um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final. E, portanto, tínhamos que concluir as narrativas.

ALSS (13 anos) foi o primeiro a começar a falar sobre seu trabalho, visto que estava mais animado nesse dia. Contou-nos que em sua história os animais estavam sem água e, por isso, desenhou a representação de um animal que, segundo suas palavras: “Morreu por causa da seca”. Após a sua explicação, ficou em silêncio por um tempo. Por esse motivo, perguntamos: “O que aconteceria se os animais encontrassem água em algum lugar?”. Respondeu: “É! Eles acharam água embaixo da pedra grande que está aqui”. Ao mesmo tempo em que falou, ele nos mostrou a representação da pedra que havia desenhado e pintado com a cor cinza. E também, disse: “E pinteí amarelo aqui em cima, porque o sol estava muito quente nesse dia”.

Seguidamente, JTM (09 anos) falou: “Eu pensei neles andando e falando assim: eu estou com sede, eu estou com sede”. Diante disso, todos riram. ALSS (13 anos) continuou dizendo: “O elefante pisou que ele é pesado, e depois saiu muita água, e ele tirou a pedra”. JTM (09 anos) completou: “E quando viu a água, os bichinhos ficaram perto da água”. ALSS (13 anos) continuou: “E o bichinho que era leve pisou ali e não viu a água, porque ele era leve. E o elefante que era pesado viu”. Enquanto os alunos falavam sobre a história, KSL (16 anos) ficava apenas atento à fala dos colegas e disse: “A água voltou aqui”. ALSS (13 anos) indagou ao colega: “A água voltou aqui?”. KSL (16 anos) afirmou: “É!”. Dado isso, ALSS (13 anos) falou: “É! O nome da história pode ser: A descoberta da água,

porque eles descobriram água”. E os colegas responderam: “É!”, “Legal!”. Em seguida, KSL (16 anos) comentou: “Davi é o nome do amigo da igreja”. Perguntamos: “E o cachorro, por que você colocou o nome de Aleandro?”. Respondeu: “Nome do meu outro amigo”.

Retomamos a narrativa de KSL (16 anos) dizendo que no encontro anterior ele havia dito que o personagem Davi pegou um galho e disse: “Pega, pega, Aleandro” e depois disso, jogou o galho para o cachorro ir buscar. Após ouvir, ele ficou em silêncio. Por isso, perguntamos: “O que aconteceria se Davi jogasse o galho perto de uma casa e de repente o cachorro ouvisse um barulho?”. Ficou em silêncio, e depois respondeu: “Não, o Davi ouviu o barulho”. Então, reelaboramos: “O que aconteceria se o Davi ouvisse o barulho que vinha de dentro da casa?”. Ficou pensativo, e respondeu bem devagar: “Aí ele entrou na garagem que estava aberta e viu um coelho comendo uma cenoura”. Após sua fala, ficou por um tempo calado.

Perguntamos: “O que aconteceu quando Davi encontrou o coelho comendo uma cenoura?”. Respondeu: “Aí, o coelho viu Davi e fugiu”. Após ficar em silêncio por um tempo, perguntamos: “O que aconteceu depois que o coelho fugiu?”. Continuou: “O Davi saiu da garagem”. Por isso, insistimos: “O que aconteceu depois que Davi saiu da garagem?”. Ficou novamente em silêncio e respondeu: “Davi foi na moto. E levou o cachorro junto na moto, atrás”. Depois, ficou calado. Então, perguntamos: “O que aconteceu depois que Davi levou o cachorro com ele na moto?”. Respondeu: “Eles foram na casa do Davi”. Perguntamos: “Quando os dois chegaram à casa de Davi, o que aconteceu?”. Respondeu pausadamente: “Os dois desceram da moto e Davi disse: é aqui que você vai morar”. Novamente ficou calado.

Para que continuasse sua narrativa, perguntamos: “O que aconteceria se Davi ao entrar em sua casa, encontrasse novamente o coelho?”. Respondeu: “Aí disse: ah! Você de novo? O que você quer?”. Rapidamente, JTM (09 anos) completou: “Ele também disse que queria uma cenoura, ué”. KSL (16 anos) respondeu pausadamente: “Não! Ele disse: eu quero morar aqui com você e o cachorro. Ele falou: pode morar aqui com a gente”. Em vista disso, perguntamos: Qual será o nome do coelho na história? Respondeu: “Mário”. Dessa maneira, finalizou a sua narrativa.

Retomamos a narrativa de JTM (09 anos) do encontro anterior dizendo que as meninas de sua história “viram uma bananeira e comeram as bananas”. JTM (09 anos) comentou: “Prof., depois não aconteceu mais nada”. Nesse caso, perguntamos: “O que aconteceria se o pinguim encontrasse um ninho com um ovo de cor azul embaixo da bananeira?”. Respondeu: “Prof., o ovo pode ser aquela cor que parece de ouro?”. Concordamos e dissemos que o ovo da sua história poderia ser um ovo dourado. Depois disso, falou: “Aí, ele mostro para as meninas”. Depois, ficou em silêncio. Assim, perguntamos: “O que as meninas disseram para o pinguim?”. KSL (16 anos) respondeu: “Olha, o ovo dourado!” E, JTM (09 anos) continuou: “A Gabriela pegou o ovo da mão do pinguim e levou para casa dela”. Novamente, ficou em silêncio. Por isso, perguntamos: “O que aconteceu depois que Gabriela levou o ovo para casa?”. Respondeu: “Prof., ela guardou o ovo dentro do armário”. KSL (16 anos) questionou com espanto: “Armário!?”. JTM (09 anos) respondeu: “É! Para ninguém saber que estava lá”.

Diante da sua resposta, questionamos: “Mas, por que ninguém poderia saber onde estava o ovo?”. Respondeu: “É para ninguém saber mesmo”. KSL (16 anos) chocado com a resposta da colega disse: “Ah! Que isso!” – e abaixou a cabeça. Dessa forma, houve muitas rizadas. ALSS (13 anos), que até o momento não havia dito nada, revidou: “Não acredito nisso! Você tem que falar pra gente”. Diante das falas e expressões dos alunos, observamos que eles estavam atentos à narrativa da colega, pois queriam saber o que aconteceria em sua história.

Após um momento de silêncio, indagamos para JTM (09 anos): “O que aconteceria se o pinguim pegasse o ovo de dentro do armário?”. Em seguida, perguntou: “Prof., o ovo era de diamante?”. Explicamos que anteriormente havia dito que o ovo era dourado. Respondeu: “Ah! É mesmo, o ovo era dourado!”, e continuou: “Aí, o pinguim escondeu em outro lugar o ovo dourado”. Perguntamos: “Onde o pinguim escondeu o ovo dourado?”. Respondeu: “Lá atrás da casa”. KSL (16 anos), após resposta da colega, disse: “Ah! De novo!”.

Perguntamos: “Onde o pinguim escondeu o ovo dourado atrás da casa?”. Respondeu: “Atrás de uma pedra”. Perguntamos: “O que aconteceria se o pinguim fosse buscar o ovo e não o encontrasse atrás da pedra?”. Ficou em silêncio, e KSL (16 anos) respondeu: “Ele disse: Cadê o ovo?”. JTM (09 anos) respondeu: “Ele foi lá dentro. E o ovo estava lá, dentro do armário. Foi a Rafaela

que levo o ovo lá”. ALSS (13 anos) falou: “Nossa, outra vez no armário?”. E KSL (16 anos) disse: “Que isso!”. Dessa forma, chegamos ao término do nosso nono encontro no período vespertino.

No final dos encontros de hoje, tanto do período matutino quanto do período vespertino, os alunos decidiram que o nome da exposição dos trabalhos deveria ser “Histórias de Boné”, conforme KSL (16 anos) havia sugerido. Segundo o aluno, a sua sugestão para esse nome está relacionada às várias histórias que eles criaram e narraram nos bonés durante todo o processo artístico.

Décima intervenção educacional: exposição dos trabalhos pelos participantes da pesquisa.

- a) Conteúdo: exposição das fotografias dos trabalhos na entrada da escola.
- b) Objetivos: socializar os trabalhos realizados pelo grupo.
- c) Procedimentos metodológicos: 1) montar a exposição pendurando o banner com fotografias dos trabalhos realizados pelos alunos; 2) participação do grupo na exposição com os trabalhos dispostos em suas cabeças; 3) exposição do banner na escola, no período de 04/12 à 18/12 de 2017, após será recolhido devido ao término do ano letivo.
- d) Recursos Didáticos: trabalhos do grupo exposto, por meio de fotografias, em um banner com o título da exposição e nomes dos alunos.
- e) Reações, expressões e comentários: para nosso décimo e último encontro, no período matutino, compareceram os alunos DCSS (12 anos) GABS (10 anos) e GPS (11 anos). Infelizmente, PLCS (13 anos) não pode estar presente, pois estava doente.

Como hoje é o nosso último encontro, nós nos reunimos para que cada aluno falasse sobre o seu trabalho e, também, para que tentassem concluir suas narrativas. Antes de iniciarmos, mostramos o banner aos alunos que ficaram animados ao verem as fotografias dos trabalhos. Em seguida, DCSS (12 anos)

perguntou: “Prof., a gente pode colocar na escola?”. Respondemos que sim e iríamos pendurar o banner todos juntos no final do encontro, para que ALSS (13 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos) do período vespertino também pudessem participar da exposição.

Ao iniciarmos, colocamos os trabalhos sobre a mesa e retomamos com os alunos que as histórias têm um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final. Perguntamos a GABS (10 anos), que não havia falado ainda do seu trabalho artístico, se poderia contar para nós à história que havia imaginado ao criar seu trabalho, mas infelizmente não quis participar.

Perguntamos aos alunos o que eles mais gostaram durante os nossos encontros. DCSS (12 anos) e GPS (11 anos) disseram, primeiramente, que foi ver os trabalhos do artista no livro e no computador; poder pintar os bonés; colar os objetos neles e também contar histórias, a partir do trabalho artístico. Já GABS (10 anos), não quis comentar. Diante dos relatos dos alunos ao falarem sobre o que mais gostaram, o momento foi significativo, porque se lembraram dos trabalhos do artista que viram, por meio de livros e imagens no computador no início dos nossos encontros.

Em seguida, GPS (11 anos) perguntou se poderia pegar o bonequinho do trabalho de PLCS (13 anos) que não foi colado, mas apenas encaixado no objeto que representa uma moto. Assim, quando estava com o objeto começou a imaginar outras possibilidades de histórias com os trabalhos dos colegas.

GPS (11 anos) falou: “Prof., o bonzinho vence o mal quando sai daqui dessa história”. Perguntamos: “O que aconteceria se o personagem entrasse na sua história?”. Ficou por um momento pensativo, e respondeu: “Ele foi vender pastel, churros, tapioca e paçoca na barraca e depois ficou um homem bonzinho”. Enquanto isso, DCSS (12 anos) e GABS (10 anos) ficaram atentos à narrativa do colega.

Na sequência, GPS (11 anos) colocou o personagem no trabalho de GABS (10 anos): “Aqui ele vai pilotar na corrida e ganhar a corrida na Ferrari”. Perguntamos: “Qual objeto é a Ferrari?”. Respondeu: “Esse vermelhinho aqui”, apontando para o carrinho de cor vermelha. Depois, ficou um tempo em silêncio juntamente com os outros colegas.

Em seguida, DCSS (12 anos) pediu se poderia pegar o bonequinho, colocou-o em seu trabalho e disse: “Você pode falar do meu também?”. GPS (11 anos) começou: “Aqui ele foi nadar com o golfinho e foi ser o sereio da história”. DCSS (12 anos) admirou-se: “Sereio!?” – diante de sua fala, os colegas riram.

Em vista disso, perguntamos: “O que aconteceria se o personagem mergulhasse com o golfinho?”. DCSS (12 anos) respondeu: “Ele encontrou os outros golfinhos lá embaixo”. E, GPS (11 anos) completou: “Aí ele falou tchau para os golfinhos e voltou para mesma história e dormiu”. Após a fala do colega DCSS (12 anos) perguntou: “Por que ele dormiu?”. GPS (11 anos), respondeu: “Ele ficou cansado de passear nas histórias”.

Posteriormente, chegaram à sala de recursos os alunos ALSS (13 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos). Dessa forma, fomos todos juntos para a entrada da escola para pendurarmos o banner e, também, para que os alunos colocassem os bonés e exibissem os trabalhos em suas cabeças. Isso foi solicitado pelos alunos no início da produção dos trabalhos artísticos.

Quando estávamos todos reunidos e com o banner já pendurado, perguntamos se eles poderiam falar um pouco do trabalho para os colegas. Porém, como estavam fora da sala de recursos e havia outras pessoas presentes ficaram encabulados e não quiseram falar.

Para que fosse possível a participação dos grupos na exposição dos trabalhos, no final do encontro anterior, conversamos com a coordenadora pedagógica que autorizou os alunos que frequentam a sala de recursos no período vespertino a saírem um pouco mais cedo da sala de aula. Nesse sentido, todos poderiam estar presentes para a exposição dos trabalhos artísticos.

Na escola, não há um espaço para colocar os trabalhos em exposição, uma vez que os professores expõem os trabalhos de seus alunos em vários murais espalhados nas paredes do colégio. Como todos os murais já estavam ocupados com trabalhos dos alunos do ensino regular, mandamos confeccionar um banner com o título da exposição “Histórias de Boné” com fotografias dos trabalhos, especificando o nome deles embaixo de cada imagem. Além disso, achamos importante especificar o objetivo e a justificativa da pesquisa como forma de entendimento dos trabalhos artísticos por parte dos demais.

O título foi sugerido anteriormente por KSL (16 anos) e aprovado pelos colegas. KSL (16 anos), ao imaginar o nome para a exposição, pensou em expor a ideia de que, nos trabalhos artísticos, foram elaboradas várias histórias. Nesse sentido, o nome “Histórias de Boné” foi pertinente, pois ao visualizarem os objetos dispostos em cada boné, as pessoas podem imaginar diversas narrativas em um mesmo trabalho produzido.

A exposição dos trabalhos artísticos foi uma parte importante dos encontros para os alunos. KSL (16 anos), ao ler no banner o título da exposição dos trabalhos, sorriu e ficou feliz por estar escrito o nome que havia escolhido. Os alunos ficaram contentes com a possibilidade de outras pessoas apreciarem os trabalhos que haviam realizados, mesmo que fosse por meio de fotografias expostas em um banner e com o título da exposição que eles haviam escolhido.

Como não havia espaço na escola, o banner foi pendurado na grade da janela da secretaria que fica no corredor de entrada do colégio. Enquanto o banner era pendurado, os alunos caminhavam felizes pelo corredor exibindo seus trabalhos artísticos para as pessoas que circulavam na entrada da escola.

f) Reações, expressões e comentários: para o nosso décimo encontro no período vespertino, compareceram os alunos ALSS (13 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos). Considerando que, no final do período matutino, os alunos compareceram para a exposição do banner e de seus trabalhos artísticos.

Para o início do nosso encontro, pedimos para cada aluno falar um pouco do seu trabalho e, também, para que dissessem do que eles mais gostaram durante os nossos encontros. KSL (16 anos) nos disse que, o que mais gostou durante nossos encontros, foi poder fazer um trabalho como um “artista”. KSL (16 anos) lembrou que o artista tinha o “Teatro de Boné” e os trabalhos que eles produziram eram “Histórias de Boné”, uma vez que, em cada boné havia histórias diferentes. Disse também, que o título da sua história: “Davi o viajante”, trata de um rapaz que gostava muito de viajar em sua moto e que, durante uma de suas viagens, encontra um cachorro e um coelho e eles se tornam amigos.

ALSS (13 anos) falou que gostou bastante de pintar o boné e poder contar uma história referente ao trabalho produzido. Além disso, ALSS (13 anos), falou: “O nome da minha história é a descoberta da água. Sem água, os animais e as

plantas vão morrer”. Diante de sua fala, observamos que o seu trabalho artístico foi uma forma de expressão em relação à sua preocupação com o que pode acontecer com a falta de água.

JTM (09 anos) disse que gostou, durante o trabalho, de pintar e colar os objetos nos bonés e também comentou o título da sua história: “Um pinguim que come um peixinho gelado”. Após a sua fala, explicamos que as histórias têm um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final e, por isso, era importante JTM (09 anos) finalizar a sua história para os colegas.

JTM (09 anos) comentou: “Prof., não lembro como parou a minha história”. Então, perguntamos aos colegas se eles se lembravam da história. Diante disso, ALSS (13 anos) respondeu: “Lembro que o pinguim guardou o ovo de novo dentro do armário”. KSL (16 anos) disse: “é!”. JTM (09 anos) falou: “Ah! Agora lembrei!”.

E assim, JTM (09 anos) continuou a sua história: “Depois que pegou o ovo, ele foi morar nos Estados Unidos”. Por isso, perguntamos: “Por que o pinguim foi morar nos Estados Unidos?”. Respondeu: “Vi na tevê que lá tem bastante neve e pinguim gosta de frio”. Diante disso, questionamos como sabia que pinguim gostava de frio. Afirmou: “Vi um desenho, que o pinguim só ficava no frio e não gostava de calor”.

Em seguida, perguntamos a JTM (09 anos): “O que aconteceu quando o pinguim foi morar nos Estados Unidos?”. Respondeu: “Quando ele chegou lá, guardou o ovo na cozinha da casa para o ovo ficar bem quentinho”. Após, ficou em silêncio. Perguntamos: “Por que o ovo deveria ficar bem quente?”. Afirmou: “Para depois nascer o pintinho que estava dentro. E acabou a história”. Diante de sua resposta, perguntamos: “Por que dentro do ovo havia um pintinho e não um pinguim?”. Respondeu: “Prof., o ovo era da galinha que estava no quintal e o pinguim pegou o ovo para ele cuidar”.

Ao final da narrativa de JTM (09 anos), chegou o horário dos alunos irem embora. Então, terminamos o nosso décimo e último encontro no período vespertino.

Portanto, chegamos ao final das nossas intervenções educacionais nos dois períodos, matutino e vespertino. E, como forma de preservar o nome dos participantes, segue a imagem do banner com as iniciais dos nomes dos alunos. Figuras 58, 59, 60 e 61:



Figura 58. Exposição.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 59. Trabalhos artísticos. Histórias de Boné.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 60. Exposição I.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.



Figura 61. Exposição II.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2017.

Posteriormente ao registro das reações, das expressões, dos comentários e da exposição dos participantes, apresentaremos a seguir, as análises da coleta de dados.

6.1 Análises de dados

No processo de análise, determinamos relações por meio dos dados obtidos durante a intervenção educacional e a fundamentação teórica. O desenvolvimento do processo criativo foi concretizado pela ação e reflexão durante o fazer de cada participante. A intervenção educacional, por meio da arte, proporcionou aos alunos demonstrarem suas potencialidades, tais como a imaginação, sensibilidade, percepção e observação, que podem vir a contribuir para o entendimento de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Sobre isso, Vigotski salienta que “[...] qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKY, 2010, p. 342).

Desse modo, para as análises dos dados, utilizamos as descrições das gravações de áudio e também as fotografias do processo de criação artística dos participantes. Ao expor os resultados da pesquisa, selecionamos alguns momentos de falas no decorrer do processo de criação, conforme descrito na seção anterior, onde evidenciamos a mediação e a interação entre os alunos na aquisição do conhecimento em arte. Acerca desse assunto, Oliveira (2010, p. 29) comenta que para Vigotski “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”.

No decurso dos encontros, observamos o poder da arte ao proporcionar a interação entre os alunos, enfatizamos isso nas palavras do artista Hélio Leites quando diz que “[...] a arte é uma ponte entre as pessoas²⁵”. Nosso intuito foi formar um olhar diferenciado durante os encontros, estimulando a comunicação e a linguagem e também a imaginação e a criação dos participantes no processo de criação, pela mediação de conteúdos em artes e experiências vivenciadas pelos alunos.

Demonstramos por meio das descrições, como vimos na seção anterior, que um olhar diferenciado pode ser construído gradualmente ao longo de um

²⁵Esta expressão de Hélio Leites foi retirada do vídeo: É Paraná. Rádio e TV Educativa. **É Arte - Hélio Leites**. 2014. Disponível em: < <http://www.e-parana.pr.gov.br/modules/video/videosProgramas.php?video=12678>>. Acesso em 02/10/2017.

processo de ensino de Arte significativo e participativo para o aluno com necessidades especiais, não ficando restrito o ensino somente a um mero fazer sem levá-lo a um conhecimento no seu processo artístico. Para Vigotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da mediação de uma atividade significativa e da interação com o meio.

Conforme citamos anteriormente, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) para o ensino de Arte (PARANÁ, 2008) propõem encaminhamentos metodológicos, em que o conhecimento, as práticas e a fruição artística aconteçam de forma integrada na ação pedagógica. Com este foco, elas apresentam uma metodologia de ensino de Arte composta por três momentos: teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico. E também, para a prática pedagógica específica da área de conhecimento em Artes, as diretrizes sugerem “[...] além da produção pictórica de conhecimento universal e artistas consagrados, também formas e imagens de diferentes aspectos presentes nas sociedades contemporâneas” (PARANÁ, 2008, p. 72).

Sendo assim, propomos um trabalho de criação para a intervenção educacional, tendo como referencial as obras do artista popular Hélio Leites, a partir dos três momentos propostos pelas DCEs para o ensino de Arte. Para tanto, os encaminhamentos metodológicos propostos pelas diretrizes podem ser planejados e trabalhados não sendo necessário estabelecer uma ordem entre eles.

Conforme mencionamos anteriormente, a intervenção educacional foi desenvolvida em dez encontros divididos entre o período matutino e vespertino, com um total de sete participantes, durante as segundas-feiras. Como forma de preservar a identidade dos alunos, utilizamos somente as iniciais de cada nome, assim os participantes da pesquisa foram GPS (11 anos), GABS (10 anos), DCSS (12 anos), PLCS (13 anos), ALSS (13 anos), JTM (09 anos), KSL (16 anos).

Nosso objetivo inicial foi proporcionar um estímulo à percepção visual para após potencializar a imaginação criadora dos alunos para a criação dos trabalhos e construções das narrativas, pois para Vigotsky (2007, p. 103), “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento”.

O momento de teorizar possibilita o aluno perceber e apropriar-se da obra, para depois desenvolver um trabalho artístico e formar conceitos artísticos. Os

conteúdos são contextualizados para que ele compreenda a “[...] arte como um campo do conhecimento humano, produto da criação e do trabalho de sujeitos, histórica e socialmente datados” (PARANÁ, 2008, p. 70).

Conforme Vygotsky (2008), para que ocorra a apropriação de conceitos, é necessário desenvolver uma atividade organizada. Sendo assim, em uma primeira conversa, levamos os alunos a uma reflexão sobre qual é o significado da palavra Arte. Para o entendimento da maioria dos alunos, somente o desenhar e o pintar eram considerados uma forma de arte. Explicamos que a Arte é uma forma de expressão, ou seja, uma representação do pensamento humano e que, além do desenho e da pintura, temos também a escultura, a gravura, entre outras formas de se fazer Arte. Além disso, dissemos que o artista, ao criar seu trabalho artístico, pode expressar sentimentos, como alegria, tristeza, medo, ou até mesmo narrar sobre alguma coisa que acontece ou que já aconteceu. Como também, é possível, por meio da criação de um trabalho artístico, narrar histórias e poesias, assim como faz o artista Hélio Leites. Segundo Vázquez (1978), o homem, ao produzir arte, expressa a sua subjetividade objetivando-a em materialidade, sendo que a riqueza do homem, como ser social, é medida conforme a sua necessidade de explicar a sua própria essência por meio dos objetos objetivados.

Considerando o exposto, como forma de teorizar, falamos sobre a vida do artista contemporâneo Hélio Leites demonstrando um vídeo do artista e também representações de imagens de seus trabalhos artísticos, por meio de livros. Após uma breve exposição sobre a vida e trabalhos do artista, perguntamos aos alunos o que conseguiram perceber em relação ao que acabaram de ouvir e visualizar, mas, em um primeiro momento, houve apenas um silêncio.

Após algum tempo, JTM (09 anos) perguntou: “Ele faz arte com coisas que os outros jogam fora, né?” Nesse momento, explicamos que o artista utiliza materiais recicláveis, que são objetos que podem ser reutilizados. E que, além desses objetos, o artista constrói seus trabalhos com galhos secos, folhas, palhas, palitos de vários tipos, entre outros vindos da natureza. A impressão que a aluna teve em relação ao uso de objetos que o artista utiliza para produzir seus trabalhos está relacionado aos conceitos que ela possui; como explica Oliveira

(2010, p. 37), “[...] temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real”.

Em seguida, continuamos as atividades com a inserção de leitura de imagens de alguns trabalhos do artista, pautada na crença de que, para um processo de conhecimento em arte, as ilustrações e textos visuais podem estimular a percepção, imaginação e a aprendizagem que conseqüentemente poderá contribuir no processo criativo dos alunos. Sobre isso, Schlichta (2009) argumenta que,

[...] a leitura de imagens é uma das principais práticas no âmbito do ensino de artes visuais, pois enriquece a compreensão que os alunos têm de si mesmos e do mundo e, concomitantemente, a sua experiência [...] trata-se de uma maneira especificamente humana não só de assimilar, mas, sobretudo, de produzir representações fundamentadas na história humana e social (SCHLICHTA, 2009, p. 60).

A leitura de imagens faz parte do sentir e perceber um dos momentos dos encaminhamentos metodológicos, em que oferecem a oportunidade para a apreciação, fruição, leitura e acesso das obras de arte, dos objetos da natureza e da cultura, possibilitando o estímulo dos sentidos, segundo as DCEs. Quanto maior o conhecimento em arte, mais profundo será o processo de fruição e de percepção. É papel do professor “[...] possibilitar o acesso e mediar à percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte” (PARANÁ, 2008, p.71), para que o aluno transcenda as primeiras aparências da obra.

No decorrer das leituras de imagens, observamos que todos os alunos, em um primeiro momento, somente especificavam as cores que faziam parte da composição do trabalho do artista. Em relação à formação das cores, anterior ao início dos encontros, a professora regente comentou que os alunos tinham dificuldades em classificá-las como sendo primárias ou secundárias. Diante disso, ao longo do processo criativo, sempre que possível, retomamos esse conteúdo e exemplificamos, por meio da prática, ao misturarmos as cores primárias para obtermos as cores secundárias. Com essa prática, objetivamos um melhor entendimento dos alunos, pois ao realizarem as misturas das cores, novas mediações foram efetuadas com procedimentos adequados para conseguirem resultados quanto à classificação e tonalidade almejada. Constatamos que, no

decorrer do processo criativo, os alunos foram se apropriando do conteúdo e de seus significados o que viabilizou o estímulo do pensamento.

Seguindo em nossas análises, após a explicação referente aos trabalhos do artista, os alunos começaram a ter um novo olhar e não ficaram apenas tentando adivinhar o que havia nas imagens e as cores que o artista utilizou, posto que “[...] o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VIGOTSKY, 2007, p. 24). No decorrer da descrição dos encontros, observamos que os alunos começaram a perceber o que o artista quis representar e expressar ao criar o seu trabalho artístico. Sobre isso, Vigotski explica que a percepção humana “[...] é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (VIGOTSKY, 2007, p. 24).

Ao apresentarmos o trabalho do artista, *Ratinho de Biblioteca, 2010*, os alunos passaram a observar com mais atenção cada objeto que o artista colocou para compor seu trabalho. Portanto, para a percepção dos alunos perguntamos o que o artista quis representar em seu objeto artístico. Diante disso, tivemos algumas respostas: KSL (16 anos) “Ratinho dormiu cama e acordou”, JTM (09 anos) “Aí, ele subiu a escadinha pra ler a história”, DCSS (12 anos) “Não, ele tinha prova. Foi estudar”, GABS (10 anos) “Tem lápis de cor”, JTM (09 anos) “Os lápis são pra pintar o livrinho” e PLCS (13 anos) “Rato, queijo, azul. Rato gosta de queijo”, GPS (11 anos) “Tá subindo, e subindo, e vai, pega todos os livros pra ler, e vai pega a escada, e vai fica feliz!”. Após a leitura da imagem feita pelos alunos, observamos que alguns expressam conceitos referentes às vivências do cotidiano. Vygotsky (2008, p. 93) explica que “[...] ao nomear um objeto por meio de um tal conceito pictórico, o homem relaciona-o a um grupo que contém um certo número de outros objetos”.

Em seguida, apresentamos aos alunos o que o artista narra sobre o referido trabalho, uma vez que “[...] aprender a direcionar os próprios processos mentais com ajuda das palavras ou signos é uma parte integrante do processo de formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2008, p. 73). Após a leitura do enredo, perguntamos o que eles conseguiram perceber e tivemos, como resposta, “A gente tem que ler o livro que a gente gosta”, e outros alunos completaram: “É”. O

diálogo confirma o pressuposto vigotskiano que os conceitos se desenvolvem “[...] sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança” (VYGOTSKY, 2008, p. 108).

Posteriormente fizemos apreciações com leituras de imagens da representação do *Teatro de Boné* produzido pelo artista, sem contextualizarmos os trabalhos inicialmente. Com base em Vigotski (2009), nossa intenção foi oferecer uma referência e, assim, aumentar possibilidades de produção, não como modelos a serem copiados, mas como um caminho para suas criações. Sob essa perspectiva, foram intitulados pelo artista diversos trabalhos, tais como *500 anos de enganos*, *Sem título* e *Circo e Teatro*, produzidos [entre 1999 e 2010]. Utilizamos o *Teatro de Boné* como um referencial para potencializar, por meio do sentir e perceber, a imaginação dos alunos para a produção dos trabalhos artísticos; para Vigotski “[...] o que a criança vê e ouve, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

No decorrer das primeiras mediações, notamos uma modificação na forma de entendimento dos alunos em relação ao trabalho do artista. Além disso, houve uma interação entre eles ao argumentarem sobre o que o artista pretendia representar em cada trabalho e os objetos que ele utilizou para a criação artística. Para Vigotsky e demais autores, é fundamental a mediação do professor com a linguagem, objetos e imagens, assim podemos considerar esses elementos como uma forma significativa para o desenvolvimento da cognição e sensibilidade do aluno com necessidades especiais, posto que “[...] a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações” (VIGOTSKY, 2010, p. 352).

As primeiras intervenções foram significativas para conhecermos a fase de desenvolvimento dos alunos em relação ao conhecimento em arte. Conforme Vigotski (2009) é importante cultivar a imaginação criadora e, portanto, as imagens surgidas para a criação devem ser embasadas na experiência, pois é no contexto social que podemos criar e produzir o novo. Para o autor, não se cria sem referências com a realidade, “[...] o desenvolvimento da criança não é um

processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem” (VIGOTSKI, 2009, p.10).

Seguindo em nossas análises, passamos para o processo criativo com os trabalhos artísticos e as produções das narrativas. Conforme as DCEs, o trabalho artístico consiste em uma prática artística criativa, um exercício de criação e imaginação, em que o aluno coloca em prática o conteúdo. Observamos se os alunos apresentam iniciativa e autonomia na construção do objeto artístico e produção das narrativas orais, o que foi produzido pelos alunos, à forma de interação com os colegas, elaboração objetiva e elaboração subjetiva, forma e conteúdo.

Para o desenvolvimento da produção das narrativas, usamos a metodologia proposta por Rodari (1982), na qual ele sugere as *hipóteses fantásticas* para estimular a imaginação dos alunos. De acordo com Rodari (1982, p. 27), basta somente levarmos o aluno a refletir com a seguinte pergunta: “O que aconteceria se...”. Sobre isso, o autor comenta que,

[...] os acontecimentos narrativos multiplicam-se espontaneamente ao infinito. Podemos, a título de acumular material provisório, imaginar as reações das mais diversas pessoas frente a acontecimentos tão extraordinários, os incidentes de todos os tipos a que dão lugar, as discussões que surgem. Podemos escolher um protagonista, um menino, por exemplo, e fazer girar em torno dele a aventura, num torneiro de imprevistos (RODARI, 1982, p. 27).

Sendo assim, foi importante para o desenvolvimento das narrativas utilizarmos o método proposto pelo referido autor, considerando que, desde o início do processo de criação com a manipulação e separação dos objetos, e também com a escolha das cores para compor o cenário, os alunos já começaram a pensar em suas produções. A metodologia das *hipóteses fantásticas* foi fundamental para que eles demonstrassem o potencial criador, tendo em vista que, “[...] criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento de que a ideia não foi para a palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 55).

Mesmo utilizando a metodologia proposta por Rodari (1982), podemos observar nas descrições dos encontros que os alunos tiveram autonomia durante o processo criativo, do objeto artístico ao desenvolvimento das narrativas, uma vez que “[...] no desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é

preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 117).

No processo de criação dos alunos, algumas associações levaram a reflexões interessantes. De acordo com Vygotsky (2008), para a formação de novos conceitos, a criança passa por três fases que se dividem em diversos estágios, em uma dessas fases está o pensamento por complexos. O estágio de desenvolvimento por complexos é demarcado por relações concretas que acontecem, por meio da prática da criança com o objeto. O pensamento por complexos se subdividem em cinco estágios que ocorrem um depois do outro, sem uma identificação precisa de quando um começa e o outro termina. Destacamos dentre esses estágios o complexo associativo que “[...] pode basear-se em qualquer relação percebida pela criança entre o objeto” (VYGOTSKY, 2008, p. 77). Evidenciamos esse tipo de complexo ao percebermos algumas manifestações associadas no decorrer dos encontros, quando os participantes estabeleceram ligações entre os objetos. A seguir, contextualizamos alguns conceitos manifestados e outros adquiridos por eles no decorrer da intervenção educacional.

ALSS (13 anos) trouxe, como tema central para seu trabalho artístico, a falta d’água; durante todo o inverno, tivemos dias muito quentes e um longo período sem chuvas. Isso levou o aluno a uma reflexão sobre como a escassez da água poderia causar um grande impacto na natureza. Em seu processo de criação, o aluno expressou sua preocupação em relação às consequências que a falta de chuva poderia ocasionar ao meio ambiente.

Podemos ver em seu trabalho e narrativa. Na pintura do cenário, podemos observar a representação de árvores com galhos secos, o uso da cor laranja para representar o aquecimento do solo, a representação do sol bem ao alto com a cor amarela para demonstrar um calor intenso. ALSS (13 anos) também representou uma pequena quantidade de água com a cor azul e, com a cor marrom, simbolizou a terra seca. Sobre isso, argumentou: “Aqui tem terra seca e um pouquinho de água, porque a seca secou o rio e as árvores”. Representou um animal morto ao pintá-lo de branco, simbolizando os ossos, que segundo as suas palavras: “Vai ser um bichinho que morreu sem beber água”.

ALSS (13 anos) selecionou e pintou alguns objetos que representam animais para a composição do trabalho. Além disso, fez a representação de duas pedras grandes com a cor cinza que, posteriormente, levou os alunos a refletirem onde os animais poderiam encontrar água. Diante disso, ALSS (13 anos) disse: “O elefante pisou, que ele é pesado, e depois saiu muita água, e ele tirou a pedra”. JTM (09 anos) completou: “E quando viu a água, os bichinhos ficaram perto da água”. ALSS (13 anos) continuou: “E o bichinho que era leve pisou ali, e não viu a água, porque ele era leve; e o elefante que era pesado viu”. KSL (16 anos) comentou: “A água voltou aqui”. Sobre isso, ALSS (13 anos) falou: “é! O nome da história pode ser: A descoberta da água, porque eles descobriram água”. Diante disso, intitulou seu trabalho artístico de “A descoberta da água”.

No decorrer das descrições, observamos que o cenário produzido e os objetos usados estiveram sempre presentes em toda a narrativa da criança. As *hipóteses fantásticas* de Rodari (1982) ajudaram-na a pensar em várias possibilidades para o seu desenvolvimento. Ao dar forma à sua criação, ressurgiram lembranças e sensações que aos poucos se manifestaram e “[...] todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela da sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Nesse caso, o potencial criador é revelado na atividade artística, no qual a criança observa e objetiva a sua vivência.

Ademais, um dos trabalhos do artista fez o aluno perceber que a escada representada no objeto artístico estava faltando “um risquinho”, ou seja, era o degrau da escada que estava faltando. Diante da observação, explicamos que, em alguns de seus trabalhos, o artista, ao representar escadas, expressa um “[...] obstáculo que deve ser transposto para se conseguir o sonho” (PIRES, 2008, p.100). A escada com defeito, segundo o artista, simboliza as dificuldades que as pessoas enfrentam até conseguirem chegar à realização de um sonho. Outra percepção do aluno em relação ao trabalho do artista foi quando argumentou: “parece uma história que tem água”, apontando para as pequenas pinceladas de tonalidades brancas representando os movimentos da água pintados na cor verde. Para Vigotsky (2010, p. 342), o trabalho artístico vivenciado “[...] pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos”.

DCSS (12 anos) expressou em seu trabalho artístico e narrativo lembranças do livro e do filme da sua personagem preferida. Desse modo, essas recordações foram condições essenciais para a criação, uma vez que “as crianças criam, improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo” (VIGOTSKI, 2009, p. 99).

Durante o processo artístico, conseguiu utilizar as cores para representar o cenário de sua história conforme imaginou. Desenhou a representação da lua e das estrelas, em seguida, usou as cores branca e amarela para colorir. Representou o mar com a cor azul e também pintou traços brancos na aba do boné para representar as ondas. O céu pintou com a cor em um tom mais escuro como forma de representar a noite. Antes de iniciar o desenho e a pintura para representar as estrelas, comentou: “Prof., eu já vi uma estrela que vai bem rápido”. Explicamos que é uma estrela cadente. Diante disso, falou: “É, o meu vai ser uma chuva de estrelas cadentes”. Segundo Vigotski (2009), a criança, ao desenhar, reproduz marcas de impressões referentes à sua imaginação, assim “[...] ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê” (VIGOTSKI, 2009, p. 108).

Para a composição do seu trabalho, selecionou alguns objetos, dentre eles, a representação de um golfinho, que coincide com um personagem referente à história que recordou. Além disso, utilizou pedaços de tecidos e cola para fazer as vestimentas das personagens ao invés de pintá-las. Para fazer os cabelos, utilizou o barbante para representar colando-os fio a fio nos objetos. Ao representar um barco a vela utilizou palitos de sorvete, um palito de plástico, fita de cetim vermelha para representar a vela do barco e, para colorir, usou as cores amarelo e marrom. Em seu processo criativo, pediu explicação de como poderia fazer a base do objeto para a junção dos palitos. Após a explicação, teve iniciativa para fazer a sua peça, conforme havia compreendido. Colou algumas conchinhas e dois objetos com a cor verde para representar algas e corais. A respeito disso, Vigotski (2009, p. 99) comenta que “[...] a preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças”.

Os colegas ficaram atentos e interessados em participar da narrativa e acompanharam como se estivessem presentes na sua história. A imaginação modifica-se, por meio da “[...] ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração do outrem, ele pode imaginar o que não viu o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Ademais, as *hipóteses fantásticas* de Rodari (1982) foram fundamentais para o desenvolvimento da sua narrativa, como também todos os objetos que usou para a criação, sendo que em conjunto ampliaram o seu imaginário. O trabalho artístico e a narrativa foram bem articulados com o título de “Pérola e Isabela”.

GABS (10 anos) interessou-se pelo *Teatro de Boné*, quando ficou por algum tempo observando as imagens no livro que representavam o trabalho do artista. Interagiu pouco com os colegas, mas algumas vezes, ficou parado prestando atenção no processo criativo dos demais e também nas narrativas.

Ao manipular os materiais, os que mais atraíram a sua atenção foram os objetos que representam carrinhos de corrida, pois lhe traziam algumas lembranças. O aluno ao pronunciar a palavra *Finishi*, cuja tradução para o português é chegada, fez referência aos jogos vistos na internet. Além disso, o boné como suporte propiciou o aluno a estabelecer relações aos personagens de *Mario Bros* e *Sonic*, especificamente quando, ao terminar de colocar os objetos, narrou “É uma corrida de carro e os palitos aqui são o M do *Mário Bros*”. Ao associar a palavra e objeto, correlaciona-os a conceitos já existentes e isso faz surgir uma nova aquisição de pensamento, isto é, por complexos uma vez que “[...] em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido a impressões subjetivas, mas também devido às relações que de fato existem entre os objetos” (VYGOTSKY, 2008, p. 76).

Para tanto, houve mudanças na composição de seu trabalho, pois pintou com a cor azul uma pista de corrida e uma árvore somente com galhos na cor verde, a qual a chamou de “*tree*”, que significa árvore em português. Para isso, mesclou as cores amarelo e azul para gerar a cor verde, assim, misturou-as até chegar à tonalidade desejada, por meio da mediação. Após, escreveu a palavra *Sonic*, e também fez um desenho representando uma das personagens desse jogo. Sua explicação em relação a sua criação artística foi “Pra ficar igual ao joguinho que eu jogo”. Diante disso, ao se apropriar dessas palavras estrangeiras,

ressignificou-as no seu processo de criação. Para entendermos esse processo, citamos Vigotski (2009, p. 36), quando diz que a criança “[...] acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. [...] a associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo”.

As palavras ganharam um sentido significativo ao se transformarem em materialidade no processo criativo do aluno, posto que “[...] as palavras exercem a função de conceitos e podem servir como meio de comunicação muito antes de atingir o nível de conceitos característicos do pensamento plenamente desenvolvido” (VYGOTSKY, 2008, p. 69). A palavra como instrumento no processo de construção foi se expandindo para a atividade criadora.

Inicialmente, não queria colocar os objetos no boné, mas após observar os trabalhos dos colegas finalizados, interessou-se em colocá-los para que fossem colados. Pegou os objetos que havia selecionado antes e foi colocando e tirando várias vezes e depois disse: “Cola assim, ó!”.

Não quis falar do seu trabalho para os demais, mas algumas vezes escutou com atenção as narrativas dos colegas. Em relação à sua história, não a produziu, porém, com a sua breve narração, percebemos que o aluno teve iniciativa para realizar o seu trabalho artístico.

GPS (11 anos) foi bastante participativo durante os encontros que pôde frequentar. O contato com os trabalhos do artista levou-o a refletir concomitantemente a outros conhecimentos que já sabia. Podemos observar quando ele percebeu um trabalho feito com palitos de fósforos e disse: “Isso pode ser uma coisa que os índios colocam na cabeça”, revelando uma associação da arte da cultura indígena com o objeto artístico, sendo que “[...] essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). Diante do comentário, explicamos que o artista, ao produzir o trabalho, utilizou palitos de fósforos já usados para representar as penas de um pavão, o qual intitulou de *O pavão apagão*.

Além disso, ao apreciar outro trabalho do artista percebeu a representação de navios e os associou a tesouros que poderiam também estar presentes no contexto da obra; ao perceber que era a representação de navios, disse: “Deve ter um tesouro ali”. Cedida a resposta, perguntamos “Por que parece ter um

tesouro na história?” e ele falou: “Tem, porque tem navio”. A associação que o aluno fez do navio com o tesouro está relacionada às impressões externas, que, ao construir um complexo associativo, atribuiu ao objeto representado algo que lhe chamou atenção, segundo Vygotsky (2008). Após, explicamos a todos os alunos o que o artista pretendeu representar ao produzir o objeto artístico.

GPS (11 anos) teve iniciativa ao escolher os objetos para compor seu trabalho artístico. Inicialmente, separou uma grande variedade de objetos, mas depois, ao perceber o espaço do suporte, selecionou somente os que fariam parte da sua narrativa, como também definiu as cores de sua preferência para pintá-los. Além disso, a parte de um objeto que mais lhe chamou a atenção foram os cabelos de uma bonequinha, pois queria que ficassem semelhantes aos cabelos de sua mãe; para isso, usou a cor dourada para representar as mechas de seus cabelos. Logo, a criação é manifestada na atividade artística, na qual o homem presencia e objetiva a sua própria vida e “[...] não está apenas representado ou refletido nela, mas presenciado, objetivado” (VÁZQUEZ, 1978, p. 46).

Para pintar o cenário no suporte, GPS (11 anos) selecionou as seguintes cores, conforme explicou: “Vou pintar de vermelho o chão e depois preto, e o céu azul”. No entanto, precisou de auxílio para aprender a usar o pincel, pois inicialmente, não conseguia segurar e o friccionava no objeto, mas aos poucos, conseguiu utilizá-lo. Segundo o aluno, as falhas de tintas deixadas, na parte superior, em seu cenário, representam nuvens no céu.

No decorrer do seu processo criativo, GPS (11 anos) imaginou diversas narrativas em relação aos outros trabalhos, mesmo sendo o único do grupo que ainda não era alfabetizado. Observamos que algumas cenas e personagens de uma telenovela, que gostou de assistir e que havia terminado há pouco tempo, estavam sempre presentes em suas narrativas, mesmo havendo outras possibilidades para outros acontecimentos, por exemplo, as perguntas feitas para estimular a imaginação dos alunos embasada nas *hipóteses fantásticas* de Rodari (1982). Dessa forma, para as suas narrativas, trouxe interações entre as personagens com ações decorrentes da telenovela.

Observamos isso, ao selecionarmos algumas passagens de suas narrativas, tais como quando expressou “ele pode ser vilão”. Perguntamos: “Por que ele pode ser o vilão?”. Respondeu: “Que daí vai ser mais romântico. E daí,

coloca um príncipe. E também, pode ter uma onça que pode lutar contra esse homem do mal. Daí salva ela. Esse carrinho também pode ser um carrinho de polícia que mandou ele vim atrás dele. Aí, a polícia leva ele para o zoológico”. Além disso, salientou que na história, “Não pode ter um bebê, porque o vilão pode machucar ele” e “Pode ter essa motinho aqui se o vilão quiser fugir”, como também, “O nome do meu vilão vai ser, Max Maldoso”. Resultante das expressões demonstradas, atentamos que “[...] as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação, e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (VYGOTSKY, 2008, p. 119).

No transcorrer do processo de criação, GPS (11 anos) conversou com os colegas alguns fatos sucedidos no final da telenovela, uma vez que aquilo estava muito presente em sua memória. Principalmente, quando escutou uma frase expressa na narrativa de PLCS (13 anos), ao dizer que “Polícia falou perdeu!”, isso lhe trouxe lembranças associadas à novela. Dessa maneira, algumas associações desses acontecimentos se fizeram presentes no seu processo criativo em conjunto com a manipulação dos objetos, ocorrendo uma atividade reprodutiva conectada à memória. Em relação a essa atividade, Vigotski (2009) explica que a “[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

GPS (11 anos) interagiu muito bem com o grupo e participou das construções das narrativas. Somente no início do processo criativo, teve um pouco de insegurança para criar seu trabalho, mas no decorrer do processo com as mediações, conseguiu produzi-lo ordenando os objetos no suporte, conforme havia imaginado sua história e, com isso, trouxe para sua narrativa todos os elementos utilizados em seu trabalho artístico. Por fim, nos disse do que mais gostou durante a intervenção foi conhecer os trabalhos do artista e fazer o trabalho artístico.

JTM (09 anos) teve iniciativa, no decorrer do seu processo de criação, separando os objetos e modificando suas cores. Ao perceber como uma colega produziu roupinhas com tecido para suas personagens, também resolveu criar algumas peças. Dessa maneira, ela as imaginou em uma reelaboração criativa proveniente das suas impressões.

Para a pintura do cenário JTM (09 anos) selecionou as cores que desejava, conforme disse: “Acho, vou pintar de azul clarinho. E depois, umas nuvenzinhas brancas e o sol amarelo e uma grama verdinha”. Coloriu com cores claras a parte superior do boné, pois pretendia representar o céu durante o dia, porém não quis pintar toda a parte superior. Um dos objetos ao ser manipulado levou-a a pensar na criação do seu trabalho, então perguntou: “Prof., o que o pinguim come”? Explicamos o alimento do pinguim é o peixe. Diante da resposta, disse: “Ah, já sei! Ele vive no gelado”.

Ao desenvolver o trabalho, a partir da narrativa, intitula “Um pinguim que come um peixinho gelado”, JTM (09 anos) expressou, em seu processo de criação, algumas vivências do seu cotidiano. Posto que, durante nossos encontros, contou que, nos finais de semana quando o céu está bem azul e o sol amarelo, brinca com seus amigos em uma praça próxima a sua casa. Nessa praça, segundo JTM (09 anos), há um gramado verde com duas árvores e que uma delas é uma bananeira, e quando as bananas estão maduras, eles as comem. Com relação a essas impressões trazidas para o processo criativo, Vigotski (2009) explica que a imaginação se apoia na experiência anterior da pessoa e surge, por meio do acúmulo dessas experimentações, em uma atividade criadora, apresentando marcas daquelas sensações em uma “[...] reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Para tanto, no decorrer da elaboração do trabalho, algumas vezes JTM (09 anos) esquecia o que narrou, por isso, pedia ajuda aos colegas para lembrar o que havia contado sobre a sua história anteriormente e isso tornou possível a sua produção artística, haja vista que a interação social é um dos fatores que propicia a criança a pensar e a produzir o novo, conforme Vigotski (2009). Desse modo, a mediação dos outros e o auxílio das *hipóteses fantásticas*, sugeridas por Rodari (1982), foram importantes para estimular a sua imaginação criadora facilitando assim o desenvolvimento das narrativas com ações entre as personagens referentes ao objeto criado. Embora tenha argumentado pouco durante o desenvolvimento das narrativas dos colegas, interagiu bem com eles no decorrer do processo de criação.

KSL (16 anos), apesar das dificuldades na sua oralidade e sem poder trabalhar com as mãos, mas somente com a boca, conseguiu desenvolver a

narrativa e realizar o trabalho artístico mediante o auxílio de todos. Ao escolher objetos para compor a sua narrativa, mesmo não conseguindo tocá-los, devido à sua deficiência, foi comunicando-se e ordenando-os, conforme imaginava a sua história.

Em relação à pintura dos objetos e do boné, KSL (16 anos) conseguiu pintá-los com um adaptador bucal, pois a sua deficiência o impede de ter autocontrole de braços e mãos. Apesar disso, teve iniciativa e autonomia ao escolher as cores azul, cinza, branca e preta para compor seu cenário. Misturamos as cores preta e branca até conseguirmos a tonalidade da cor cinza, conforme imaginou. Sendo assim, usou a cor azul para representar o céu, a cor branca ao dar pinceladas para fazer a representação das nuvens e a cor preta para representar uma via, a qual simboliza o trajeto de viagem da sua personagem.

Ainda que não pudesse manusear o pincel com as mãos, KSL (16 anos) foi bastante detalhista em relação à estética do seu trabalho. Quando não conseguia pintar do modo que imaginava, ficava um pouco incomodado, demonstrando preocupação em fazer o seu trabalho da melhor forma possível. Ficou apreensivo quando não conseguiu fazer o movimento preciso com o pincel ao pincelar com a cor cinza a aba do boné, deixando-o tocar delicadamente a parte superior, o qual já estava pintado com a cor azul. Então, ao explicarmos que na linha do horizonte podemos observar às vezes relevos, que são formas de montanha, ficou contente por seu trabalho poder ter uma ressignificação para além do que havia imaginado. Dessa forma, por meio das mediações, ele percebeu que alguns acabamentos que não conseguiu concluir poderiam ser representados de um modo diferente e compreendeu que na arte pode haver vários acasos no decorrer do processo de criação.

As *hipóteses fantásticas* de Rodari (1982) favoreceram a comunicação do aluno com o grupo e proporcionaram o desenvolvimento de diversas possibilidades de ações entre as suas personagens, principalmente, os diálogos no decorrer da sua história entre animais e a pessoa. Isso só foi possível quando o aluno entendeu que, em algumas narrativas, assim como as fábulas, os animais podem se comunicar, por meio da linguagem humana. Para Vigotski (2009, p. 32), “[...] essa construção fantasiosa parte diretamente da realidade e nela influi. Só

que essa realidade não é externa, e sim interna - o mundo das ideias, dos sentimentos próprios do homem”.

Especificamente sobre as intervenções, KLS (16 anos) afirmou gostar de conhecer os trabalhos do artista e “fazer o trabalho como um artista”. Vigotski (2009, p. 51) define a atividade de criação possível a todas as pessoas, pois elas transformam a natureza humanizando-a e “[...] se compreendermos a criação como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau”.

Em seu trabalho, intitulado “Davi o viajante”, o aluno expressou, em seu processo criativo, algo que é distante da sua realidade, a sensação de liberdade, ou seja, o desejo de conseguir se locomover sozinho para vários lugares. Ao materializar seus sentimentos, por meio de sensações e pensamentos, KLS (16 anos) tornou evidente que “[...] as imagens da fantasia servem de expressão interna de nossos sentimentos. [...] o sentimento seleciona elementos isolados da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Para a exposição dos trabalhos, o aluno propôs o título “Histórias de Boné”, o qual, segundo ele, está relacionado às várias histórias que foram narradas durante todo o processo artístico. Sendo assim, o título “Histórias de Boné” foi pertinente, pois, ao visualizarmos os objetos dispostos em cada boné, as pessoas podem imaginar diversas narrativas em um único trabalho produzido, sendo que “[...] não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente” (VYGOTSKY, 1999, p. 48). Perante o exposto, ficou nítida a capacidade de superação mediante as limitações que se apresentavam no processo criativo do aluno.

PLCS (13 anos), ao apreciar os trabalhos do artista no decorrer das leituras de imagens, expôs a sua percepção ao fazer algumas associações entre os objetos, tais como quando disse: “Rato gosta de queijo”; ao observar a representação de um ratinho em um dos trabalhos; ao narrar: “Tem hospital”; ao perceber o símbolo de uma cruz vermelha representada no objeto artístico.

Da mesma maneira, durante a manipulação dos materiais, PLCS fez alguns comentários, como: “Bolinha, planeta”, “Arma, história, arma” e “Barulho do mar”. Diante dessas expressões, observamos algumas associações que o aluno fez perante esses objetos, por exemplo, as pequenas manchas na bolinha

alusivas às de um planeta, o palito de sorvete que o fez lembrar o formato de uma arma e o barulho saindo da conchinha, recordando-lhe o som do mar. Ao construir um complexo associativo para cada objeto descrito, o aluno os relacionou “[...] pela semelhança concreta visível, formando apenas um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual” (VYGOTSKY, 2008, p. 83).

Ademais, teve iniciativa ao separar os objetos para a criação do seu trabalho artístico, com o propósito de modificar as cores. Para pintar o cenário no boné, utilizou as cores preta, branca, vermelha e roxa, pois para o aluno o céu durante a noite é muito escuro, por isso, simbolizou com a cor preta. A lua em círculo e as estrelas com pontinhos brancos são representadas com a cor branca. Referente ao chão e a estrada, por gostar das cores vermelha e roxa, decidiu pintá-los com essas cores. A respeito das suas escolhas em relação às cores e à representação das formas, Vázquez diz que a “[...] organização das cores e das formas não deixa de ser uma manifestação da capacidade criadora do homem” (VÁZQUEZ, 1978, p. 46).

Sobre a sua narrativa, o aluno apresentou dificuldades em construí-la, mesmo com a contribuição das *hipóteses fantásticas* proposta por Rodari (1982), uma vez que sempre transferia para sua narrativa imagens das cenas de uma telenovela. Observamos essa transferência quando narrou “Polícia falou, perdeu!” no decorrer da sua história. Devido à sua expressão, perguntamos “Por que a polícia disse perdeu?”, os colegas atentos à sua narrativa trouxeram expressões referentes à novela para tentar explicar. Sobre isso, DCSS (12 anos) comentou “Naquela novela tinha a policial que falou assim... perdeu, perdeu, perdeu pro homem”, após GPS (11 anos) completou “Aí, o Sabiá falou pra Jeiza: perdi, perdi, perdi”. Ao demonstrar por meio da linguagem ações referentes à novela, “[...] tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto à história (os acontecimentos vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23 - comentário de Ana Luiza Smolka).

No decorrer do desenvolvimento da sua narrativa, conforme visualizamos na seção anterior, essas ações da telenovela se fizeram presentes em todo o seu processo de criação. Apontamos isso diante de algumas passagens das

descrições dos encontros, por exemplo, ao utilizarmos o método proposto por Rodari (1982), fizemos a seguinte pergunta: “O que aconteceria se de repente caísse uma chuva forte quando Pedro estivesse passeando com a sua moto?”. Tivemos como resposta: “Foi loja boné”. Depois, perguntamos: “O que aconteceu quando Pedro entrou na loja de boné?”; respondeu: “Roubou boné. Polícia prendeu”. Posteriormente, DCSS (12 anos) sugeriu: “O Pedro poderia ir na loja comprar outro chapéu, depois que perdeu o dele por causa da chuva”. Diante da sugestão recebida, ele respondeu: “Ladrão roubou chapéu da loja”. Para Vigotski (2009), a criação pode manifestar-se na ação humana por meio da atividade reprodutiva com base em algo que já foi vivenciado e nas recordações de algumas situações, uma vez que “[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Segundo o autor, as fantasias são construídas a partir de lembranças presentes na memória, posto que não exista um distanciamento entre a imaginação e a realidade.

Dado as análises do processo criativo dos alunos, no decorrer dos encontros, observamos que DCSS (12 anos), GABS (10 anos), GPS (11 anos) e PLCS (13 anos) trouxeram para suas narrativas e trabalhos artísticos expressões da mídia²⁶, uma vez que faz parte do cotidiano deles esse contato com os meios de comunicação de massa. Sobre isso, Vigotski (2009, p. 20) explica que “[...] a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.

Percebemos também que, no processo de criação, ALSS (13 anos), JTM (09 anos) e KSL (16 anos) manifestaram vivências cotidianas e ocorreram algumas situações que os levaram a refletir no desenvolvimento das narrativas e produções artísticas. A problematização dessas situações no processo artístico possivelmente provocou estímulos para o processo de formação de conceitos;

²⁶De acordo com Santaella (2003), “[...] mídia se refere especificamente aos meios de comunicação de massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias e informação, tais como jornal, rádio, revista e televisão. Seu sentido pode se ampliar ao se referir a qualquer meio de comunicação de massas, não apenas aos que transmitem notícias. Assim, podemos falar em mídia para nos referirmos a uma novela de televisão ou qualquer outro de seus programas, não apenas aos informativos. [...]. ‘mídia’ para se referir também a todos os processos de comunicação mediados por computador” (SANTAELLA, 2003, p. 62).

“[...] para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos” (VYGOTSKY, 2008, p. 68).

Segundo Corrêa (2007), o sujeito, ao criar, busca captar e configurar a realidade que o cerca ao tentar compreender a sua vida e o mundo, ou seja, é mediante as relações sociais, a sensibilidades e experiências do cotidiano que o artista busca o seu processo criativo. Ao criar, a pessoa expõe sentimentos e valores que estão relacionados ao tempo histórico e social em que vive.

O homem busca a realidade para expressar a sua visão de mundo – o conhecimento em arte, os seus significados e as suas funções foram construídos socialmente. Em razão disso, o objeto artístico é histórico, como também os sentimentos que carregam a cultura de determinada época. Além disso, a arte é meio de conhecimento quando “[...] o artista aproxima-se dela a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, de seu conteúdo ideológico” (VÁZQUEZ, 1978, p. 32 - 33).

Sendo assim, não devemos esquecer que

[...] a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

Nas reflexões provocadas no processo de criação, durante as intervenções educacionais, alguns conceitos foram modificados, porque os alunos perceberam que os trabalhos desenvolvidos em arte podem estar repletos de significações e não restritos somente a um fazer sem sentido, em razão de que “[...] não pode haver – ‘arte pela arte’, mas arte por e para o homem” (VÁZQUEZ, 1978, p. 48). Portanto, com as produções de vários trabalhos, por meio de cores e materiais inusitados concomitantes à produção de narrativas, o trabalho desenvolvido em arte junto aos participantes da pesquisa pode ter oportunizado a aprendizagem de conceitos da linguagem artística, e também algumas modificações nas funções psicológicas superiores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de estudos que contribuam com a percepção de mundo de modo que o processo de criação artística seja concebido como fonte de humanização, com a comunicação entre os alunos, foi o motivo pelo qual desenvolvemos este trabalho. Para que o ensino de Arte contribua com o processo de humanização, ele deve estar relacionado à realidade das pessoas, considerando determinações sociais, históricas e culturais; permitindo possibilidades de transformação dessa realidade. Consideramos que o ensino de Arte faz surgir a ação histórica e social desenvolvida pela humanidade, em uma práxis criadora, pois a arte “[...] é um produto resultante do movimento dialético ação/pensamento/ação que se concretiza em objetos artísticos” (PARANÁ, 2008, p. 52).

Ao desenvolvermos esta pesquisa, nos objetivos específicos, evidenciamos a arte como fonte de humanização; discorremos sobre o ensino de Arte no Brasil; expomos sobre Arte e Educação Especial; destacamos a arte popular e a importância das narrativas; e promovemos encontros envolvendo o processo de criação artística, bem como as análises de coleta dos dados. Após os objetivos propostos, retomamos o objetivo geral desse estudo: investigar como ocorre o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas por meio da arte.

Em resposta a essa questão, observamos que a arte, como fonte de humanização, é conhecimento, imaginação e criação e não apenas uma forma de diversão e entretenimento. Com isso, o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas por meio da arte ocorre mediante aos conteúdos significativos vivenciados no processo de criação, pela experiência estética e artística, com a interação entre os pares. Tornamos evidente que, por intermédio da arte, é possível um interpretar da realidade, um novo olhar, um novo fazer de experiências teóricas e práticas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “[...] o papel do educador é transmitir a atividade humana objetivada nos instrumentos da cultura [...] a apropriação, pela criança, da cultura acumulada é fonte de desenvolvimento psíquico” (SACCOMANI, 2016, p. 180).

A humanização pela arte acontece com a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, mas não um conhecimento que gera uma ação distante da vida das pessoas possível apenas a alguns favorecidos. A arte é criação carregada de conhecimento e sensibilidade, uma relação com o mundo que propicia uma ação mediadora do ser humano para com o outro.

Ensinar Arte é mais do que ensinar cores e formas, é buscar identificação com a humanidade e proporcionar condições aos alunos, com necessidades especiais, de apreenderem o conhecimento constituído ao longo da história humana. Sendo assim, estudar Arte é importante para que eles conheçam a sua realidade e possam refletir e, conseqüentemente, agir conscientes sobre o mundo em que se encontram. Tendo em vista que se pode criar e construir algo novo, um novo olhar, nas relações sociais e na cultura, historicamente elaborada, sendo que “[...] não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura da história” (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

Observamos que, durante a realização dos encontros, os alunos começaram a entender o que o artista representou e expressou em suas criações artísticas. Ao produzirem os trabalhos artísticos, ficou nítida a capacidade de entendimento e a superação do grupo, mediante as limitações que se apresentavam inicialmente. Ao trazermos um artista popular contemporâneo como referencial para a nossa intervenção educacional, destacamos que o ensino de Arte não pode ficar estagnado somente às obras de grandes clássicos. Sem dúvida, as criações de artistas contemporâneos também são inspiradores para elaboração de um trabalho significativo no contexto escolar.

A abordagem da arte popular no processo criativo foi relevante e objetivou estímulos à imaginação criadora dos participantes. Construída historicamente pelo conjunto de tradições de uma sociedade, ela vai se transformando de acordo com as necessidades coletivas, representando no processo artístico a materialidade e a cultura das pessoas, com ações e conhecimentos necessários à formação histórica, social e cultural.

No decorrer do processo de criação, os alunos tiveram a oportunidade de refletirem sobre o fazer artístico, trazendo aproximações da realidade vigente em

suas produções. A arte como representação do pensamento humano foi expressa tanto no objeto materializado quanto nas narrativas orais, tornando-se um caminho para a interação do grupo. Cada participante teve no seu ritmo de desenvolvimento artístico algumas dificuldades, mas que foram superadas de forma satisfatória.

Na finalização desse trabalho, em dezoito de novembro de 2018, fui à feirinha do Largo da Ordem em Curitiba-PR, para conhecer pessoalmente o artista Hélio Leites. Como não havia datas das criações artísticas do *Teatro de Boné*, aproveitei o momento e perguntei em que ano ele os criou. Respondeu-me que foram produzidos entre os anos de 1999 e 2010, em vista disso, especificamos essas datas no decorrer do texto juntamente com os títulos dos trabalhos. Ademais, mostrei as fotografias das criações artísticas dos alunos e ele ficou emocionado pelo fato de sua arte poder fazer a diferença na vida das pessoas. Foi uma experiência estética maravilhosa vivenciar aquele momento, ao ver as suas produções e ouvir as narrativas encantadoras que acompanham cada trabalho artístico. Segue as imagens do encontro com o artista e do trabalho artístico *Diógenes II*, [entre 1999 e 2010]. Figuras 62, 63, 64 e 65:



Figuras 62/63. Encontro com Hélio Leites.
Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2018.



Figuras 64/65: Hélio Leites. *Diógenes II* [entre 1999 e 2010]
 Fonte: Flávia Gurniski Beltrami, 2018.

Ao longo desse percurso, foi possível explicitar que o processo de ensino e aprendizagem em Arte não deve ser trabalhado como um mero fazer. Para responder a nossa problemática: como ocorre o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas por meio da arte? Tivemos, como objetivo geral, a investigação do desenvolvimento de narrativas e de criações artísticas por meio da arte, com ênfase na Educação Especial. Demonstramos, com os resultados alcançados durante os encontros, que o desenvolvimento dessas habilidades em Arte ocorre mediante os conteúdos significativos vivenciados no processo de criação, pela experiência estética e artística.

Concluimos que é importante planejar um trabalho educacional mediante práticas significativas, elencadas em conhecimento e ação para que o aluno, com necessidades especiais, possa construir um novo olhar, mediante o cognitivo e o sensível no processo de criação artística. Reiteramos a importância do conhecimento em Arte, visto que possibilita um espaço de discussão entre as pessoas e a construção do pensamento.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Almir Mavignier: um mestre-aprendiz. In: REYLI, Lucia; SILVA, José Otávio Pompeu e; e colaboradores. **Marcas e memórias: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro**. Campinas, SP: Komedi, 2012, p. 169-202.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. Inclusão escolar e acessibilidade na sociedade contemporânea: pressupostos filosóficos. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (org.). **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 19-30.

AMIN, Raquel; REILY, Lucia. Novos olhares, novas possibilidades: a fala da crítica na mídia de 1946 e 1951. In: REYLI, Lucia; SILVA, José Otávio Pompeu e; e colaboradores. **Marcas e memórias: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro**. Campinas, SP: Komedi, 2012, p. 139- 168.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. Tradução: Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BAKTHIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.1).

BRASIL. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994: Salamanca). **Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução: Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 02/04/2018.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº. 5692/71: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB**. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº. 9394/96**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.769**, de 18 de agosto de 2008: lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 06/12/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 017/2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 02/04/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CANCLINI, Néstor García. **A Socialização da Arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão; Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**. Tradução: Claudete Soares. Coleção Saber. Men Martins, Portugal: Europa-América, 2010.

CORRÊA, Ayrton Dutra. Entrelaçamento entre trajetória pessoal e profissional. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura**. 1. ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

LEITES, Hélio. **Mínimos**. Apresentação e comentários: Adélia Lopes. Fotografias: Kátia Horn. Curitiba: Cultural Office, 2010.

LEITES, Hélio. **Tarja branca**: o libreto que faltava. Curitiba: Prosa Nova, 2017.

LEITES, Hélio. Ratinho de Biblioteca, 2010. Técnica mista. In: LEITES, Hélio. **Mínimos**. Apresentação e comentários: Adélia Lopes. Fotografias: Kátia Horn. Curitiba: Cultural Office, 2010. (p. 46).

LEITES, Hélio. Central do Brasil [entre 1999 e 2010]. Técnica mista. In: PIRES, Rita de Cássia Baduy. **Pequenas grandezas**: miniaturas de Hélio Leites. Curitiba: Artes & Textos, 2008. (p. 89).

LEITES, Hélio. Diógenes I [entre 1999 e 2010]. Técnica mista. In: PIRES, Rita de Cássia Baduy. **Pequenas grandezas**: miniaturas de Hélio Leites. Curitiba: Artes & Textos, 2008. (p. 88).

LEITES, Hélio. **Teatro de Boné**: 500 anos de enganos [entre 1999 e 2010]. Técnica mista. Disponível em <<http://ronanlobo.blogspot.com/2013/07/teatro-de-bone-helio-leites.html>>. Acesso em 29/09/2017. (Figura 5, p. 105).

LEITES, Hélio. **Teatro de Boné**: Sem título [entre 1999 e 2010]. Técnica mista. Disponível em <<http://ronanlobo.blogspot.com/2013/07/teatro-de-bone-helio-leites.html>>. Acesso em 29/09/2017. (Figura 6, p. 106).

LEITES, Hélio. **Teatro de Boné: Circo e Teatro [entre 1999 e 2010].** Técnica mista. Disponível em <<http://ronanlobo.blogspot.com/2013/07/teatro-de-bone-helio-leites.html>>. Acesso em 29/09/2017. (Figura 7, p. 107).

LEMINSKI, Paulo. O Significador de Insignificâncias. **Correio de Notícias**, Curitiba, 29 de junho de 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MATÍNEZ, Albertina Mítjans. **Criatividade e deficiência: por que parecem distantes?** Revista da Faculdade de Educação-UNB. Linhas Críticas, Brasília, 2003, vol. 09, n. 16, p. 73 - 86, jan - jun. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6446>> Acesso em 08/06/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 21.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (Org.). **Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica.** Maringá: EDUEM, 2012.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Maringá: EDUEM, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria da Comunicação Social. E Paraná. Rádio e TV Educativa. **É Arte - Hélio Leites.** 2014. Disponível em: <<http://www.e-parana.pr.gov.br/modules/video/videosProgramas.php?video=12678>>. Acesso em 01/10/2017.

PARANÁ. **Instrução n.º 015/2006**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Curitiba: SUED/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao152006.pdf>>. Acesso em: 06/12/2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino de artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.7-17.

PIRES, Rita de Cássia Baduy. **Pequenas grandezas**: miniaturas de Hélio Leites. Curitiba: Artes & Textos, 2008.

PROGRAMA GENTE.COM. **Entrevista de Hélio Leites**. Exibido em 17 de dez. 2013 na TV e-Paraná. Publicado no canal Gente.com, data: 21 dez. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=htncHeBVaV0>>. Acesso em: 10/05/2018.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

READ, Herbert. **As origens da forma na arte**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

REILY, Lúcia. **Armazém de imagens**: ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência. Campinas: Papirus: 2001.

REILY, Lucia; CARVALHO, Rosa Cristina Maria de. Introdução: nos bastidores da pesquisa. In: REYLI, Lucia; SILVA, José Otávio Pompeu e; e colaboradores. **Marcas e memórias**: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro. Campinas, SP: Komedi, 2012, p. 25-46.

REILY, Lucia. **O Ensino de Artes Visuais na Escola no Contexto da Inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, 2010, vol. 30, n.80, p.84-102, jan.-abr. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>>. Acesso em 09/04/2018.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução Antônio Negrini. 8. ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROSSETTO, Tania Regina. **Processos criativos na velhice num contexto de educação não formal**: o desenho e a pintura como conhecimento estético e artístico. 2013. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROSSETTO, Tania Regina. **Arte como trabalho criador**: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANDER, Marieuza Endrissi. O Atendimento Educacional Especializado: área da surdez. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (Org.). **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 73-83.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação**: há um lugar para a arte no ensino médio. Curitiba: Aymar, 2009.

SHIMAZAKI, Elza Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Fundamentos da Educação Especial. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (Org.). **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 31-39.

SHIMAZAKI, Elza Midori; TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (Org.). **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 65-72.

SILVA, Marcia Aparecida Marussi; JACOBSEN, Cristina Cerezuela. A educação inclusiva no Paraná: desafios e caminhos. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela (Org.). **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 49-63.

SILVA, José Otávio Pompeu e; REILY, Lucia. Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro no contexto da psiquiatria no Brasil. In: REYLI, Lucia; SILVA, José Otávio Pompeu e; e colaboradores. **Marcas e memórias**: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro. Campinas, SP: Komedi, 2012, p. 47-75.

SILVA, José Otávio Pompeu e. Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro. In: REYLI, Lucia; SILVA, José Otávio Pompeu e; e colaboradores. **Marcas e memórias**: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro. Campinas, SP: Komedi, 2012, p. 105-137.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

VIANNA, Maria Leticia Rauen. **Desenhando com todos os lados do cérebro**: possibilidades para transformação das imagens escolares. Curitiba: Ibepex, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios comentados).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

ANEXO - Parecer do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos COPEP-UEM

Dados da versão do projeto de pesquisa

Título da Pesquisa: ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NARRATIVAS E CRIAÇÕES ARTÍSTICAS

Pesquisadora: Flávia Gurniski Beltrami

Coordenadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73963617.7.0000.0104

Submetido em: 17/08/2017

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio