



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTES E TECNOLOGIAS

Suelma Cristina Bernardo da Silva

**ENTRE TRAÇADOS DE TESOURAS E BATIDAS DE BOMBO: UM ESTUDO
SOBRE O IMAGINÁRIO E O ENSINO DE ARTES.**

Recife

2019

Suelma Cristina Bernardo da Silva

**ENTRE TRAÇADOS DE TESOURAS E BATIDAS DE BOMBO: UM ESTUDO
SOBRE O IMAGINÁRIO E O ENSINO DE ARTES.**

Trabalho de conclusão de curso de especialização apresentado à Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Artes e Tecnologias.

Orientador: Charles Ricardo Leite da Silva

Recife

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586e Silva, Suelma Cristina Bernardo da.
Entre traçados de tesouras e batidas de bombo: um estudo sobre o imaginário e o ensino de artes / Suelma Cristina Bernardo da Silva. – Recife, 2019.
35 f.; il.

Orientador(a): Charles Ricardo Leite da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Artes e Tecnologias, Recife, BR-PE, 2019.
Inclui referências.

1. Teoria do imaginário 2. Abordagem triangular 3. Imaginário cultural
4. Artes – Ensino 5. Métodos contemporâneos I. Silva, Charles Ricardo Leite da, orient. II. Título

CDD 370

DEDICATÓRIA

*Ao Sonho que tão grande maior
que eu não consigo descrever.*

AGRADECIMENTO

Finalizar uma nova etapa no trajeto de formação acadêmica é muito árduo, ainda mais vivenciando processos políticos, econômicos, e sociais tão instáveis. É quase inimaginável atravessar ou dar mais um passo a frente sem contar com o auxílio, pilar, e forçar dos que te cercam. Tem dias que tudo parece desmoronar, perdem-se as forças, e quase deixamos o sonho escapar, daí vem aquela fagulha, que está lá no nosso íntimo lutando por ainda permanecer acesa, essa fagulha é o que nos faz seguir em frente, levanta, sacudir a poeira e dar a volta por cima.

E mesmo que clichê inicio meus agradecimentos por eles, as forças superiores que nos elevam, ao meu bom Deus, minha mãe Iemanjá, meu pai Paraguaçu os quais não me deixaram esmorecer quando até a fé ousava querer sumir. A minha família terrena, minha Mainha, meu sempre presente Tio André, a quem dei o título de pai, a minha prima Hanna que escutou por dias minhas lamentações, e aos demais que vibravam sempre comigo.

Aos meus amigos de longas datas, e aos que ganhei no caminho, alguns em especial, como Hélder, ao qual tenho uma ligação de outras vidas; a minha Magrela, minha Aline, que a graduação me trouxe e a qual divide comigo dores e anseios da vida acadêmica, minha guru e corretora MASTER. Abro aqui um espaço para falar de um ser de luz que a especialização me trouxe, Wanessa, ou simplesmente DUPLA, com quem dividi todo esse percurso de formação desde o primeiro dia; nunca nos deixamos sempre nos apoiamos, e quando tudo parecia que ia ruir, estávamos lá, juntas, como pilastras segurando o tombo, OBRIGADA minha amiga, por ter sido companheira, somos de fato Batman e Robin como outros colegas de curso nos batizaram kkkkkk.

Para finalizar agradeço aos meus mestres que contribuíram nessa formação tão importante para minha sequência no universo acadêmico, em especial ao meu orientador e incentivador, Charles Leite, que com seu jeito doce, atencioso, cativante e paciente, soube caminhar ao meu lado construindo uma finalização linda e cheia de aberturas para uma expansão. GRATIDÃO!

*“Um passo à frente e você não está
mais no mesmo lugar.”*

- Chico Science-

RESUMO

O presente estudo parte de compreensão das interferências que o arcabouço imagético e imaginário cultural do/a aluno/a torna-se um facilitador no seu processo de aprendizagem na sala de aula, mais especificamente na disciplina de artes. Os percursos traçados por nossa história e construção cultural são um dos vieses mais ricos para a estruturação identitária de um povo. O arcabouço imagético criado por essas vivências tem, em diversas dimensões, muita ligação com as práticas socioculturais e as construções pedagógicas do seu processo de compreensão. A Teoria do imaginário segundo Gilbert Durand fora um dos norteadores desse estudo, pois a mesma permite traçar processos de compreensão do arcabouço imagético de forma sensível, a fim de compreender os processos contemporâneos e metodológicos de ensino de artes. Guiando-nos nesse percurso reflexivo dos processos de arte/educação, norteamos-nos através da Abordagem Triangular desenvolvida e experienciada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, que possibilita uma experiência sólida e de aproximação das vivências artísticas, bem como, de todo o processo histórico cultural que a circunda. Buscando elucidar e dar bases a esse estudo, observações não participativas foram vivenciadas em ambiente escolar, buscando analisar os processos de troca entre alunos e professores, e a efetividade de utilização dos processos contemporâneos de ensino, bem como se dão o reconhecimento pessoal desses alunos nas atividades propostas. Após essas observações foi possível traçar um entendimento de como trabalhar o imaginário e as práticas contemporâneas em conjunto resultam em bons resultados escolares.

Palavras-chave: Teoria do Imaginário. Abordagem Triangular. Imaginário Cultural. Ensino de Artes. Métodos Contemporâneos.

ABSTRACT

This study is an integral part of the student's imagetic and cultural imaginary archetype and becomes a facilitator in the learning process in class, but is an arts discipline. The paths traced by our history and cultural construction are more biased towards the identity structure of a people. The imaginary framework formed by these experiences has, in several dimensions, many links with sociocultural practices and as pedagogical constructions for their understanding process. Gilbert Durand's Theory of the Imaginary for one of the guiding principles of this study, because it allows us to trace the processes of understanding the imagery framework in a sensitive way, a set of contemporary and methodological processes of arts education. Guiding us through reflective development of processes of the article / education, we guide ourselves through the Triangular Approach developed and experienced by the researcher Ana Mae Barbosa, which enables an experience of the artistic experiences, as well as of the whole cultural historical process that a encircles. Seeking to elucidate and base this study, without participating in experiences in the school environment, seeking to analyze the processes of exchange of students and teachers, and the effectiveness of use of contemporary teaching processes, as well as having fun, if in doubt. proposals. The sequences have been completed together in imaginary results and contemporary practices together result in good school groups.

Keywords: Theory of the Imaginary. Triangular Approach. Cultural Imaginary. Teaching of Arts. Contemporary Methods.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 O IMAGINÁRIO	13
2.1.1 O IMAGINÁRIO BRASILEIRO	15
2.1.2 O IMAGINÁRIO PERNAMBUCANO	16
2.2 CONTEMPORANEIDADE E ENSINO DE ARTES	18
2.2.1 ABORDAGEM TRIANGULAR	21
3. METODOLOGIA	25
4. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS	27
4.1 RESULTADOS E DISCUSÕES	27
4.2 CONCLUSÕES.....	31
REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

Os percursos traçados por nossa história e construção cultural são um dos vieses mais ricos para a estruturação identitária de um povo. É nos primeiros anos da educação básica que temos a possibilidade de trazer os jovens mais para perto do que lhes cerca, atrelando a suas experiências diárias a função de reconhecimento de influências que se apresentam distantes demais de sua realidade.

Vivemos tempos em que a cultura brasileira, principalmente pernambucana, é diminuída e suprimida pela velha busca de tornar as faces brasileiras internacionais. Necessitamos então construir uma ponte de valorização ao nosso mais rico patrimônio, o cultural.

Desta forma, chegamos ao ponto central dessa pesquisa: identificar como esse imaginário coletivo pode ser um influenciador e impulsionador da construção do conhecimento no ambiente escolar.

Compreender o imaginário cultural que circunda os jovens estudantes da educação básica é de extrema relevância para os estudos contemporâneos, visto que, o arcabouço imagético criado por essas vivências têm, em diversas dimensões, muita ligação com as práticas socioculturais e as construções pedagógicas do seu processo de compreensão dos conteúdos ensinados no ambiente de aprendizagem.

Portanto, este estudo parte da proposição de que compreender o imaginário desses jovens alunos pode influenciar sensivelmente no desenvolvimento dos processos de assimilação dos conteúdos de Artes.

É pertinente comentar que Durand (2010) diz que o imaginário é onde se encontram todos os "procedimentos do espírito humano". Sendo assim, é o mais importante espaço de reconhecimento dos processos iniciais de concepção imagética dos seres humanos.

A Teoria do Imaginário de Durand nos mostra que o ser humano, o ambiente e sua cultura comungam em uma trama única. Sendo assim, este estudo busca contribuir de forma sensível na compreensão de como esse imaginário cultural pode refletir e transformar os processos de conhecimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é identificar como o imaginário coletivo (cultura) reflete na compreensão dos conteúdos de arte ministrados em sala de aula. A fim de aprofundar o trabalho, optou-se por dividir a pesquisa em três objetivos específicos:

- Compreender o imaginário cultural em que os discentes estão inseridos;
- Estabelecer uma relação entre o envoltório imagético e os conteúdos de arte;
- Identificar como este envoltório possibilita a construção de um aumento na absorção dos conteúdos de artes trabalhados;

Para que este estudo pudesse abarcar de forma mais profunda, e obter uma assimilação do fenômeno estudado, utilizou-se da hermenêutica e o método abordagem foi o fenomenológico. O método citado foi escolhido por ser um dos mais indicados para pesquisas que envolvam as conexões com o envoltório social, possibilitando ao pesquisador empatizar e se reconhecer no sujeito observado, facilitando assim um mergulho profundo no universo plural do fenômeno de estudo.

A abordagem adotada foi a qualitativa, pois possibilita uma maior percepção das informações obtidas. Dados os desdobramentos desta análise, a pesquisa configura-se como descritiva, pois só assim pode-se traçar uma análise verticalizada do objeto estudado.

O universo escolhido para imersão foi a Escola Municipal Maurina Rodrigues dos Santos, localizada na cidade de Passira, Pernambuco. A escolha deu-se pelo fato da escola em questão está inserida numa cidade que tem em sua economia a produção artesanal do bordado manual, bem como uma tradição cultural forte ligada as danças folclóricas.

O resultado desse trajeto de pesquisas e reflexões realizadas neste estudo foi alocado em dois grandes tópicos na fundamentação teórica. O primeiro grande tópico trata do Imaginário, nele buscamos contextualizar sobre o que é o imaginário, e como se dá o processo de apreensão do mesmo. O grande tópico em questão se subdivide em mais dois tópicos, esses, adentram as compreensões acerca do “Imaginário Brasileiro”, e do “Imaginário Pernambucano” buscando demonstrar toda a sua riqueza e influências. Trabalhamos diversos conceitos que são de suma importância para o entendimento do processo.

O segundo grande tópico trata das “Metodologias Contemporâneas no Ensino de Artes”, aqui falamos sobre as visões e perspectivas de métodos e metodologias para o ensino

de artes. Discorreremos sobre as pesquisas no âmbito escolar, e abordamos na subdivisão do mesmo a “Abordagem Triangular”, tratando dos conceitos, visões, e aplicações práticas.

Para fechar esse percurso temos a última seção, “Conclusões e Perspectivas”, nele iremos discorrer sobre como se deu o processo de análises, observações, e as perspectivas futuras sobre o estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Imaginário.

Durante todo o percurso existencial da pessoa são criados repertórios simbólicos e míticos, que tem por finalidade a construção da sua consciência imagética. O homem tem seu trajeto de vida totalmente edificado por meio de imagens, e a estas conectam-se todos os sentimentos e memórias. É por meio de imagens que retemos as informações das nossas deambulações pessoais, todas as sensações e emoções. Pitta (2005, p.15) diz que o imaginário é a “encruzilhada das mais diversas ciências” e que o mesmo abrange “diversas disciplinas”.

O símbolo é, pois, dinâmico e a partir de tal constatação Bachelard estabelece a relação entre símbolo, imagem, e imaginário: “O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é a imagem, é o imaginário. O valor de uma imagem se mede pela extensão de sua aura imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Ela é no psiquismo humano a experiência da abertura, a experiência da novidade. (BACHELARD apud PITTA, p.16, 2005).

Na formação de sua teoria Durand definiu de variadas perspectivas a noção do imaginário. A primeira perspectiva diz que “O Imaginário – isto é, o conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do “homo sapiens” [...]”, é o encontro de todos os “procedimentos do espírito humano”; o autor ainda define o mesmo como algo fundamental, “O imaginário (...) é a norma fundamental (...) perto da qual a contínua flutuação do progresso científico aparece como algo anódino e sem significado”; o imaginário “constitui” a essência do espírito, isto é, o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte.”.

Para poder falar com competência do imaginário não se deve confiar nas exiguidades e nos caprichos de sua própria imaginação, mas possuir um repertório quase exaustivo do imaginário normal e patológico em todas as camadas culturais que nos propõem a história, as mitologias, a etnologia, a linguística e as literaturas. (DURAND, p.15, 2010).

Pitta explica que a teoria do imaginário se difere das teorias dos mitos, e que em seu trabalho “[...] Gilbert Durand vai falar em imaginário e não em simbolismo, pois o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário”. (PITTA, idem, p.17). Os símbolos não se constituem de forma isolada, existe uma convergência em sua formação, a qual segundo Pitta, “decorrem de uma visão de mundo específica” e que pode ser constituída pela própria cultura.

Ainda Segundo Pitta, para se fazer compreender como se fazem os diversos encontros desses símbolos é necessário “definir os principais termos”. Dessa forma, Pitta exemplifica em quatro eixos facilitadores como transcorre a assimilação do imaginário e das construções imagéticas.

- **Schéme:** Gestos, emoções e as “representações do inconsciente”, “a dimensão mais abstrata”, o verbo;
- **Arquétipo:** Representação do *Schéme*, formação das primeiras imagens, ideias, “intenção fundamental, já vai ser imagem”;
- **Símbolo:** “Todo signo concreto”, tudo que pode ser visto ou percebido, “tradução do arquétipo dentro de um contexto específico”;
- **Mito:** é uma "história" plena de *schèmes*, arquétipos, símbolos, vista e recebida sob “forma de história”, relatos. O mito faz parte da construção de uma cultura, pois suas repetições constituem uma “construção individual e coletiva da identidade”.

Faz-se necessário dizer que, as quatro etapas de assimilação do imaginário ocorrem de forma conjunta e simultânea. Compreender cada uma das etapas deixa muito mais compreensível como se constitui a formação do imaginário, e também da amplitude que é o envoltório imagético. Compreende-se também que o imaginário é a junção de imagens, emoções, símbolos, mitos, *schèmes*, e tudo mais que passe pelo nosso trajeto antropológico¹.

Segundo Pitta (2005) a sensibilidade de cada cultura é individual, as diversas circunstâncias “valorizam mais ou menos os *schèmes*”, e que isto está intimamente ligado à condição humana. O que não significa que todos os polos da cultura estejam num “registro sensível”.

¹ “trajeto Antropológico”, ou seja, uma maneira própria para cada cultura de estabelecer a relação existente entre a sua sensibilidade (pulsões subjetivas) e o meio em que vive (tanto o meio geográfico como histórico e social). (DURAND apud PITTA, p.16, 2005).

Cada cultura tem um trajeto antropológico próprio, que é estabelecido com base nas suas vivências, e o espaço em que está inserida, tanto o “físico como histórico e social”.

Segundo Durand (p.27, 2010):

Todo pensamento humano é uma *re*-representação, isto é, passa por articulações simbólicas. [...] o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana.

Ou seja, o imaginário é a raiz de toda cultura, é o berço de tudo aquilo que se transforma em história, é o que se faz perdurar pela eternidade.

2.1.1 O Imaginário Brasileiro.

Segundo Silva (2016), falar do Imaginário brasileiro é percorrer uma das mais gigantescas constelações simbólicas. É inimaginável o tamanho do arcaíbouço imagético desse país que tem uma das mais plurais culturas. A miscigenação de culturas convergidas em uma nova e atraente manifestação de hábitos. Analisar esta pluralidade cultural brasileira é enveredar pela memória barroca da existência.

A palavra barroco significa em tradução livre e original “pérola irregular”. Deter essa informação é de grande relevância, visto que, seu significado nos transporta a ‘deformações’, ao desigual, diferente. Para Sant’Anna (2000), essas características formais e filosóficas do barroco remetem à elipse, ao oblongo. Em seu estudo publicado no livro Barroco: Do Quadrado à Elipse (2000) Sant’Anna nos conduz ao viés metafórico de que as formas geométricas podem ser tomadas como referência para apreensão do mundo. Sendo assim, tais colocações nos auxiliam no entendimento do barroco para além das fronteiras históricas.

Sant’Anna (2000) ainda nos diz que essas formas podem ser vistas e entendidas como o “abstrato materializado”. A passagem do “pensamento quadrado” do renascimento às espiraladas, sinuosas, dinâmicas do barroco, exemplificam a transformação da existência. O imaginário barroco é também sinônimo de simbioses, convivência de contrários e da coincidência dos opostos ou *coincidentia oppositorum*. (SANTANNA, 2000)

Dessa forma, Sant’Anna (2000) vem exemplificar o imaginário barroco brasileiro. É por meio da interculturalidade e a facilidade de se fundir de forma homogênea a diferentes

culturas unindo-se a símbolos diferentes e tendo por resultado a construção de um terceiro e totalmente novo. Nesse momento que Sant'Anna se utiliza de um termo concebido por Oswald de Andrade, a “antropofagia estética” ou “antropofagia cultural” no sentido de “assimilar o outro”, tomá-lo para si como parte de seu próprio ser. A partir disso podemos refletir sobre as manifestações culturais brasileiras enquanto exemplos dessa barroquização, o carnaval, as festividades juninas, as danças folclóricas e indígenas do norte do país, e tantos outros exemplos.

A pulsação vital, o culto as festividades que remetem a práticas dionisíacas são elementos que trazem a confirmação da barroquização brasileira.

É possível pontuar contemporaneamente essa barroquização do arcabouço imagético brasileiro trazendo exemplificações imagéticas e simbólicas das manifestações artísticas e culturais. A multiplicidade de símbolos e constantes transformações da existência desse país remetem à elipse a qual Sant' Anna (2000) relaciona o barroco enquanto forma, um ciclo contínuo de renovação. Ana Mae (2010) comunga do mesmo pensamento de Sant'Anna, e complementa dizendo que tal movimento pode se considerar como uma produção artística puramente brasileira.

O vitalismo marcante nas manifestações populares brasileiras, e a construção orgânica são a forma mais plural de sua representação. Segundo Sant'Anna (2011) “o barroco é uma estratégia, uma maneira de ver, de representar. (...). São tensões que mais ou menos se potencializam em determinadas épocas. Certos períodos retomam a estética barroca”. Essa afirmação de Sant'Anna nos transporta a vivências e trocas intensas nos períodos marcantes de festejos culturais, em como essa construção plural se torna mais latente.

Partindo então desses pressupostos teóricos, temos no Brasil uma das maiores referências barrocas enquanto meio existencial social.

2.1.2 O Imaginário Pernambucano.

Assim como o imaginário brasileiro, o imaginário pernambucano é permeado pela barroquização da existência. Expressão utilizada e problematizada pelo sociólogo Michel Maffesoli refletindo sobre o barroco como forma de compreender o dinamismo do “estar

junto” contemporâneo. A efervescência cultural que permeia o percurso histórico pernambucano reflete traços fortes e marcantes nos trajetos antropológicos desse estado. O arcabouço cultural pernambucano é tão vasto que por diversas vezes a sua população o considera um país – e talvez, de fato fosse mesmo um pequeno país dentro da imensidão brasileira. A profusão imagética construída e reconstruída é diariamente fomentada pelos que compõe a nação pernambucana.

Sant’Anna (2000) nos fala do barroco enquanto “tradição espetacular e espetaculosa”. Tendo na sua essência expressões plenas das tradições populares. Trazendo à tona toda uma construção simbólica nos ornamentos, cenários, exuberância, nas personas e suas expressões que se adequam perfeitamente nas propostas reflexivas do barroco, que é celebrar a existência em todas as suas dimensões.

A todo o momento são vivenciados diversos cultos – no carnaval, nas festividades juninas, nas práticas de danças rurais, e outros. É possível enxergar a exuberância, magnitude, e amor que toma os corações pernambucanos por meio de suas construções culturais.

Não é muito difícil sermos capazes de confirmar essa barroquização nas práticas culturais pernambucanas, um forte exemplo são as profusões de cores, euforia, e exacerbação da vida vivenciadas nas festividades juninas da cidade de Caruaru, ou nas diversas personas que se constroem durante as festividades carnavalescas da cidade de Bezerros com a sua cultura do “Papangu”.

Figura 1: Papangu de Bezerros.



Fonte: Interneeduca, 2019

É vasto demais elencar aqui todas as manifestações populares pernambucanas, e como os símbolos marcam de forma robusta a vida dos seus. A representação e sentimento de pertencimento desse povo é algo grandioso, e passível de diversos estudos.

Figura 2: Quadrilhas Juninas no São João de Caruaru



Fonte: Vidasemparedes, 2018.

Segundo Maffesoli (2010), a multiplicidade trazida na pessoa é o que lhe oportuniza olhar a vida e tudo aquilo que forma o espaço em que vive de maneira metafórica. Dessa forma, podemos observar que o autor compactua com a proposta apresentada por Sant'Anna (2000), enxergando as formas e símbolos enrustidos no cotidiano como algo que carrega seus próprios significados míticos.

2.2 Contemporaneidade e Ensino de Artes.

O percurso da Arte/educação no Brasil é permeado por crescentes movimentos para a democratização do ensino, bem como, melhoria da educação nacional como um todo. Esse processo expressivo de democratização não se acontece de forma natural pelos governantes, mas sim, por meio de constantes lutas populares que exigem o acesso a cultura por parte das elites que podem custear, mas também da população que não possui um capital financeiro para tal.

Com o desembarque dos conquistadores portugueses, vieram juntamente os jesuítas, iniciando assim em território brasileiro suas primeiras atividades educacionais, de caráter “verbalista”, retórico, repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Era uma educação que reproduzia uma sociedade dividida entre analfabetos e doutores”. (OLIVEIRA, 2009)

Silva (2018) nos diz que na construção do percurso histórico do ensino de Artes podemos notar com facilidade que os conteúdos e os métodos de compartilhamento destes foram oportunizados na maioria das vezes em “atividades com baixa criatividade, repetitórias e que restringiam a percepção sensível dos alunos”, sendo assim, tolhendo o seu processo de livre expressão dos temas trabalhados. A autora ainda nos diz que é expressivo o número de conteúdos que pouco era explorado em toda sua capacidade, trazendo ainda métodos de exposição prontos, “impedindo de desenvolver com os discentes sua imaginação e a construção de um arcabouço rico, que permeasse por entre as suas construções imagéticas.”.

Outro ponto muito importante colocado pela autora é o do descaso e desvalorização na formação dos profissionais que lecionam a disciplina de artes, resultando assim em um déficit de aprendizagem dos alunos. Sobre isso Silva e Santos (2013) dizem:

Utilizava-se de uma grade curricular que desvalorizava o ensino da mesma, as aulas de artes dificilmente tinham objetivos a serem seguidos ao longo do ano letivo, pois as atividades eram copiar, desenhar e pintar, formas geométricas, e ou desenhos prontos, as aulas sempre eram direcionadas pelos educadores que lecionava, não considerando a capacidade de produção das crianças. O ensino de artes deve acontecer nas escolas, considerando diferentes ideias de como trabalhar a teoria, a partir da cultura, análise e releituras obras artísticas. Hoje há um número significativo de materiais didáticos que são oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), conselhos Deliberativos Escolares (CDCE) e outras organizações nas bibliotecas escolares, com a proposta de um novo ensino.

É através das praticas assertivas da educação artística que se possibilita uma construção sensível sobre as artes, mas também de toda a edificação do “do arcabouço imagético cultural das crianças, tem a responsabilidade de fomentar o pensamento critico, estético, e também de facilitar os contatos sociais”, constituindo assim a aproximação dos indivíduos e os espaços que estão inseridos.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN/Arte-1997, p.19).

Basta olharmos de forma mais atenta ao processo de construção histórico do ensino de artes para vermos que é através da educação que se constitui uma vertente por vezes

facilitadora para o processo de compreensão dos conteúdos, o que segundo Silva (2018) é “uma forma de construção de saberes diversos, que segue uma sequência fluída.”, oferecendo algo além do conhecer artístico, mas trazendo para a educação “a função de edificar pilares essenciais à capacidade humana, nos âmbitos críticos e também imagéticos”, facilitando então a continuação de uma trajetória histórica “de revelar, pelos estilos e formas estéticas da pintura, escultura, música, dança literatura, desenho, os diversos entendimentos e sentimentos do ser humano sobre a natureza e sobre sua própria existência no mundo”. (SIQUEIRA, IVANA apud SILVA e SANTOS, 2010).

Pensando nessa construção social é que encontramos um forte elo para impulsionar o ensino das Artes, e trazer para a contemporaneidade conteúdos e formatos dinâmicos no âmbito escolar. Pensar na essência existencial formadora do capital pensado dessas crianças é a possibilidade de construção de uma interação cultural mais ampla com os alunos e o seu meio. Na atual construção pedagógica a ação de aguçar nos jovens alunos o prazer pela descoberta do ainda desconhecido é um dos métodos mais efetivos no desenvolvimento das atividades dentro e fora da sala de aula, instigando eles a descobrirem como um olhar sensível sobre como o ambiente que os cerca a possibilidade da construção de um arcabouço de conhecimento ilimitado. Barbosa (1998) vê o ensino de Artes como esse processo investigativo, tanto em como se é ensinado, como em como se é apreendido, e reitera o quão importante devem ser esses processos de trocas, entre criar e aprender. “O conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas”. (SILVA, p.6, 2018).

Consta nos PCN's (1997) que a disciplina educação artística só começa a integrar o currículo da educação básica no Brasil por meio da instituição do artigo 7º da lei LDB15 nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, esse processo de inserção configura-se como um expressivo avanço na constituição do entendimento de que arte é “também um meio de construção do indivíduo” segundo Silva (2018).

A partir do final da década de 1980, começaram a surgir tendências reivindicando a arte como uma área de conhecimento, com conteúdos próprios e proposições estéticas, visando o desenvolvimento cultural e cognitivo dos alunos. A Proposta Triangular para o ensino de Arte, estruturada por Ana Mae Barbosa no final da década de 1980 foi a principal tendência. Segundo Barbosa (1998) “a tarefa estética integrada na leitura da obra ou do campo de sentido da arte é ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor” (LOYOLA, p.41, 2016).

Desenvolver o que Silva (2018) chama de “envoltório artístico” dos jovens alunos viabiliza um “aumento nas percepções estéticas e criativas” desses indivíduos, potencializando as trocas efetivadas nas aulas de artes, “bem como, na compreensão dos conteúdos históricos – culturais de diferentes períodos.”.

O desenvolvimento de habilidades na atual formação social transfigurasse em um desafio dentro do universo de ensino, visto que, possibilitar uma aproximação sensível desses alunos com o que os cerca é uma corrida árdua na contemporaneidade. Dito isso entendemos que, “a cultura contemporânea, ao inter-relacionar a necessidade e expressão, criou o ambiente propício para a integração da inteligência, da emoção e da tecnologia transformando a cognição em uma forma de consumo que estimula a imaginação” (Silva APUD BARBOSA, 1998).

2.2.1 Abordagem Triangular.

A abordagem triangular foi desenvolvida e publicada pela professora Dra. Ana Mae Barbosa, a construção dessa abordagem teve como influências e bases teóricas o projeto *Discipline Based Art Education (DBAE)*, desenvolvido pela *Getty Foundation*, esse visava “resgatar conteúdos que vinham desaparecendo ou sendo mal encaminhados dentro das escolas”. (MARINHO et al., p.47, 1994).

Vale ressaltar que o *DBAE* teve como uma das suas principais influências as *Escuelas al Aire Libre* criadas no México como fruto do Movimento Muralista Mexicano por volta de 1910, e também no movimento *Basic Design Movement*, surgido nos anos 50, na Inglaterra. Diante disso podemos afirmar que ambos influenciaram indiretamente a abordagem triangular.

Quando começou sua estruturação em meados de 1965, *DBAE* foi alvo de críticas, pois era visto como um método conservador, e que significaria retrocesso às práticas acadêmicas, no entanto, Oliveira (2009) diz que “o estranhamento diante de “regras” para se lecionar uma disciplina considerada de “livre-expressão da alma” é natural.

Não estariam na verdade protestando contra a idéia de que Arte é, sim, ensinada e que possui seu próprio conteúdo, e não intuitiva ou fruto de “dom”? Uma nova proposta de que a Arte possuía sua própria metodologia e conteúdos a serem trabalhados, exigiram essa quebra de paradigma, e toda quebra de um modelo estabelecido de pensamento provoca resistências. (OLIVEIRA, 2009).

A abordagem triangular foi de fato testada no MAC-Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, USP, durante o período de 1987 a 1993, por meio de leitura de obras originais.

Só iniciou sua experimentação nas redes de ensino por volta de 1989 em escolas da rede municipal de ensino paulista. Trabalhou com reproduções de imagens e também com imagens originais em visitas ao MAC, possibilitando assim um contato real desses alunos com essa nova abordagem de ensino. Foi constatado que as turmas que experienciaram a nova abordagem tiveram um maior e melhor desenvolvimento, e constituíram bases que auxiliaram em uma maior desenvoltura ao explanarem sobre arte e desenvolvimento artístico.

O erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à releitura de obras. Outro é pensar que há uma hierarquia de atividades, isto é, primeiro a leitura da obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer, a criação. Esta não é uma interpretação correta. Já testemunhei ou li relatos de trabalhos realizados nas mais diferentes regiões do Brasil, como Rondonópolis, Vitória, Recife, Caruaru e Palmeira dos Índios, que começavam com o fazer e só então, a partir da semelhança formal ou conteudística com a obra da criança, o professor escolhia a obra do/da artista a ser analisada ou apreciada, como dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em outros casos, como vi em Feira de Santana, Blumenau e Jacaré, os professores podem começar analisando um contexto social e histórico para depois escolher as obras e objetos a serem decodificados a partir das pistas dadas pelo contexto. E nem sempre, felizmente, um professor inventivo usa a mesma seqüência dos componentes em diferentes aulas, com o mesmo grupo de alunos. (BARBOSA, 1998, p.39).

Só na década de 80 a abordagem triangular ficou de fato conhecida, tornando-se a referência pedagógica para o ensino em arte/educação, sempre estruturada na história, crítica e produção estética.

(...) Contextualizar a obra estudada, situando-a enquanto produto de uma época. Faz-se importante observar como épocas posteriores têm com ela se relacionado, inclusive levando em consideração a interpretação que os próprios alunos fazem dessa obra. (...) Leitura da obra de arte, feita pela análise estética e crítica da produção artística, situada historicamente, proporcionando ao aluno a sua apreciação e compreensão - tanto do ponto de vista dos elementos da linguagem quanto do ponto de vista temático/filosófico. (...) fazer artístico resultando de uma ação consciente, que pode se dar através de releituras das obras estudadas ou de outras formas de criação, a partir da vivência e da leitura crítica da realidade. Este fazer, então, fundamenta-se tanto no conhecimento técnico e estético, quanto no conhecimento histórico. (MARINHO et al., 1994. p.55-56).

Tratando-se de contextualização, deve-se sempre ter em mente que é uma etapa na qual a compreensão e aproximação com o envoltório desses alunos acontecem, sendo

assim, uma atenção deve ser desprendida a essa etapa, visto que, não se pode distanciar da realidade cotidiana desses alunos.

A leitura de obra compromete o devido domínio de simbologias e signos universais para uma compreensão efetiva, aliado a apreensão de significados culturais e temáticos contextualizados. O fazer sem o pensar é técnica, o pensar sem o fazer é apenas filosofia: O fazer artístico sem a contextualização e a reflexão estética não ultrapassa a repetição mecânica de técnica e exercício da materialidade. (OLIVEIRA, 2009).

Partindo dessa afirmação de Oliveira (2009), entendemos a importância de se compreender também o imaginário e todos os símbolos que o circundam, pois através destes pode-se construir uma contextualização eficaz e próxima às vivências cotidianas dos alunos envolvidos.

Nos PCN's a abordagem triangular é expressa nas seguintes formas:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. (PCNEM, p.17)

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros. (PCNEM, p. 177).

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio histórico. (PCNEM, p. 179)

Aos primeiros passos de sua caminhada enquanto pesquisador, Ana Mae vem desenvolvendo pesquisas no âmbito da arte/educação, visando sempre agrupar as multiculturalidades, interculturalidades, e interdisciplinaridades utilizando-se dos espaços culturais contemporâneos, museus, e arte-tecnológicos para expandir os conteúdos e ensino da arte.

Para os filósofos Marcondes e Franco “A ideia de sistema pressupõe que há uma relação entre as várias partes de um todo que, embora diferentes, se complementam e se integram, remetendo umas às outras”. (2011, p.71): Ao estudarmos a produção teórica de Ana Mae Barbosa observamos que a partir de seu tema predileto – história da Arte/Educação – a autora estabelece conexões dialógicas desse com outros temas, sem perder de vista seu foco e sempre em uma perspectiva filosófica. O sentido de sistema está fortemente relacionado à AT,

que é ao mesmo tempo a síntese e a abertura do pensamento de Ana Mae Barbosa. Síntese pela simplicidade aparente da articulação (ou encadeamento) entre as ações que a constituem, isto é, o Ler, o 61 Contextualizar e o Fazer. Interpretamos tal articulação da seguinte maneira: todo texto visual assim como todo texto verbal possuem contextos, esses textos não são transparentes com mensagens explícitas e fechadas que mobilizam no leitor apenas o gesto de decodificar. Mais que isso, eles exigem a produção de sentidos. (AZEVEDO, P. 60, 2014).

Colocando-se então essa construção, compreendemos que o pensamento da Ana Mae dos processos de compreensão da arte/educação é “sempre vivo e pulsante, aberto e por isso não dogmático”, com enfoque sempre nos processos de ensino das artes e culturas visuais. Ainda segundo Azevedo (2014) “Podemos até dizer que seu pensamento teórico é de cunho filosófico, acima de tudo porque é um pensamento que tem fluxo e por isso avesso a fechar-se em si.”, sendo assim, entende-se a abordagem triangular como uma “teoria de interpretação por que está se constitui a partir de conceitos e proposições” com bases epistemológicas dadas pela busca de formas distintas de como se ensinar arte.

3. METODOLOGIA

A construção desta monografia analítica toma como ponto de partida a hermenêutica (interpretação) e a abordagem foi a fenomenológica (MAFFESOLI, 1998). Esta abordagem é empregada em estudos que tenham conexões com envoltório social. Sobre isso, Gil (2008) diz que é uma forma de estabelecimento de “base segura” e livre de proposições, “Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas”. Por coisa entende-se simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência”.

Este método fenomenológico permite assumir a forma de observador captando de forma sensível como as imagens propagadas por meio do imaginário coletivo têm reflexo direto no ensino das artes no ambiente escolar, e o fenômeno que se estabelece entre a construção do arcabouço imagético e objeto.

Este estudo partiu de uma investigação bibliográfica, a fim de compreender de forma ampla o conteúdo existente, buscando nas mais diversas fontes o embasamento necessário. Quanto às análises, deram-se por meio da abordagem qualitativa a fim de compreender de forma vasta as informações obtidas através de análises e observações, buscando não dados quantificáveis, mas sim, o significado obtido por deduções imagéticas ou modo empírico, apreciando o que está no inconsciente do indivíduo e sua relação com a cultura, espaços, entre outros.

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados. (GIL, 2008 p. 178).

O percurso transcorreu de forma simples. Após o levantamento bibliográfico partiu-se as observações dos fenômenos em sala de aula, e junto aos resultados obtidos pelo professor analisamos como essa aproximação do arcabouço cultural fora um facilitador dos conteúdos trabalhados, bem como os mesmos trouxeram aos alunos o reconhecimento de si no processo. Ao fim das observações verificaremos como se deu o fenômeno, baseando-se na bibliografia previamente selecionada, atentando-se aos processos sensíveis do percurso.

Reiteramos que todas as observações foram feitas com liberação prévia dos gestores da escola e os professores regentes e não divulgaremos aqui nenhum tipo de informações das turmas observadas. Também não ocorreram aplicações de questionários ou similares. Os dados obtidos através das observações serão registrados em cadernetas de uso exclusivo da pesquisadora.

4. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

4.1 Resultados e Discussões.

A princípio faz-se necessário compreender qual a realidade que está inserida a escola que fora objeto de observação para esse estudo, e também o período em que ocorreram tais observações. As observações ocorreram entre os meses de abril e maio de 2019, como a disciplina de artes só tem sua disposição no horário escolar duas aulas por semana em cada turma tornando escasso o tempo para aplicações das atividades, as observações precisaram ocorrer durante os dois meses, possibilitando assim o acompanhamento do processo de aplicação dos conteúdos propostos para a aula do início ao fim, tornando assim possível compreender de forma consistente como ocorreu a apreensão e participação dos alunos na proposta. A escola em questão fica localizada na cidade de Passira, agreste setentrional, a mesma está a 110km de distância da capital Recife, e é conhecida como “Terra do Bordado Manual”. Uma cidade de pouco mais de 30 mil habitantes, que tem uma economia voltada para a agricultura, o artesanato (bordado manual), e a maior geração de empregos por parte da prefeitura. A escola faz parte da rede pública municipal de ensino, é a maior do município, e tem 1.993 alunos matriculados. Atende da Creche ao 9º ano do ensino fundamental anos finais.

Figura 3: Fachada da Escola Municipal Maurina Rodrigues dos Santos



Fonte: SILVA, 2019.

Falando um pouco mais da cultura local, Passira é um berço de artesanato, a produção do bordado manual passa de geração em geração. Também existem nas regiões da zona rural do município comunidades quilombolas, essas fazem questão de manter vivas suas práticas culturais, como as danças, um exemplo é o coco de roda. As suas crenças religiosas que advêm de matrizes africanas também são preservadas, os conhecimentos perpassados aos jovens para que se mantenham firmes as tradições e identidades.

Passira tem em sua história muitas tradições de danças folclóricas, em documentos disponíveis na biblioteca pública municipal é possível ver relatos de grupos de Pastoril e Cavalo Marinho que por muitos anos animaram os munícipes. A cidade é permeada por construções imagéticas de cultura popular, e um arcabouço rico.

Após esse pequeno percurso foi possível conhecer um pouco do imaginário cultural que os discentes estão inseridos, quais suas vivências e aproximações culturais, facilitando assim adentrar por entre as constelações simbólicas dos mesmos.

É necessário explicar alguns pontos antes de relatar o percurso percorrido nas observações para esse estudo. Antes de iniciar esse processo fui previamente à escola Maurina Rodrigues conversar com o gestor da instituição, apresentei a pesquisa, falei como transcorreria e solicitei sua liberação para a execução de tal, cordialmente ele acolheu o estudo e juntamente com a coordenadora pedagógica dos anos finais apresentaram a professora que nessa pesquisa será chamada pelo nome fictício de Ana. A professora Ana é responsável por ministrar as aulas de artes nas turmas do 9º Ano “A” e 9º Ano “C”, esses respectivamente no horário da manhã e da tarde; ambas as turmas são compostas por em média 40 alunos, um número expressivo, mas não surpreendente tratando-se do ensino público.

De inicio fora disponibilizado os conteúdos trabalhados nas turmas que seriam observadas, e construiu-se um diálogo breve com a professora Ana sobre o que iria se trabalhar, bem como sobre suas expectativas e olhar sobre como transcorreriam esse processo na turma, e pode-se constatar que existe por parte da professora o cuidado em sempre trabalhar conteúdos que estejam ligados as manifestações culturais locais, buscando sempre trabalhar de forma criativa, dinâmica e instigante com os alunos.

Notou-se também que a professora em questão tenta sempre inserir conteúdos referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como delimita lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Outro ponto colocado pela professora ministrante é que ela sempre fazia a inserção desses conteúdos por existir na rede de ensino um número expressivo de alunos oriundos de comunidades quilombolas.

As observações feitas em sala de aula ocorreram em quatro momentos distintos. Os conteúdos trabalhados tinham a ver com questões do envoltório cultural brasileiro, dando ênfase às praticas culturais pernambucanas e arte clássica.

Optou-se por fazer a observação em aulas que envolvessem tantos os conteúdos sobre o envoltório cultural regional bem como conteúdos que tinham ligação com o envoltório cultural externo, que muito influenciaram a formação identitária brasileira.

Iniciaram-se as observações no primeiro bloco de aulas onde a proposta feita pela professora ministrante era a construção de obras que poderiam ser literárias ou de artes plásticas, mas visava principalmente que os alunos se inspirassem no contato com o espaço que está inserido. Outro objetivo da aula era a aproximação dos alunos com poetas que agregaram de alguma forma o olhar sensível acerca do estado de Pernambuco, exaltando suas construções, espaço geográfico, político e cultural.

A professora contextualizou a proposta levando imagens de vários espaços geográficos do estado, poemas de poetas pernambucanos, e solicitou aos alunos que andassem observando o espaço que os circunda. Após a experiência das ruas, os discentes registraram qual ou quais artistas trouxe ou trouxeram um olhar singular para sua vida, assim se deu sequência a um estudo das obras, eram criadas rodas de conversa em sala de aula, explanando sobre o olhar do poeta e ou artista acerca do estado de Pernambuco, sempre em uniformidade com a questão geográfica, histórica, ambiental e cultural. As leituras e apreciação priorizaram a construção de trajetos imaginários, visando remeter os alunos aos espaços que percorreram em suas observações, levando-os a cada canto da cidade por meio daqueles diálogos.

Era notório o envolvimento dos alunos na proposta da professora, como eles se reconheciam naquelas obras, palavras, e em como o simples processo de caminhar por entre as ruas de onde vivem exercitando o olhar mais apurado foi enriquecedor para eles enquanto indivíduos pertencentes aquele lugar. O resultado obtido desse bloco de aulas foi além das

criações artísticas, que, diga-se de passagem, foram riquíssimas, surpreendendo até a professora, mas perpassou isso, o maior resultado de tudo foi a construção simbólica daqueles jovens, e a reconexão com as praticas culturais e espaços do seu envoltório.

No segundo bloco de aulas observadas a proposta de trabalho tratava de conteúdos voltados a arte clássica, tinha por proposta a reprodução de obras famosas; tinha foco principal nas produções das artes plásticas, e dos métodos de pintura. Objetivava conhecer métodos e técnicas dos artistas de determinadas épocas.

Assim como no primeiro bloco de aulas, a professora contextualizou o conteúdo levando imagens de obras famosas, explanou de forma superficial as questões políticas e econômicas da época e partiu as explicações sobre técnicas, diferenças dos estilos, paleta de cores, entre outros. O tempo das aulas é curto, assim impossibilitando a execução de toda a proposta em uma única aula, diante disso, a professora solicitou que os alunos pesquisassem um pouco mais sobre o assunto tratado e escolhessem uma obra que eles se identificassem para uma reprodução. Na aula seguinte um pouco mais que a metade da turma não trouxe a sua obra escolhida, simplesmente eles copiavam a que algum colega tinha trazido. O resultado disso foi diversas reproduções da mesma obra.

Um ponto muito importante nesse momento de observação era a distração dos alunos para com a atividade, em tom de brincadeira, sem levar muito a sério todo aquele processo os alunos a executavam sem muito cuidado, sem relacionar as produções à contextualização dada anteriormente, o que no bloco de aulas anterior não acontecera de forma tão perceptível e intensa.

A professora que acompanhei era responsável por duas turmas do mesmo nível, com uma quantidade de alunos semelhante, uma no turno da manhã, e a segunda no turno da tarde. Notoriamente a turma da manhã era mais tranquila e comportada, já a turma da tarde os jovens pareciam ter mais energia, eram mais latentes em sua presença em sala de aula, por vezes até em demasiado. No entanto, o fenômeno descrito acima, ocorreu de forma muito semelhante em ambas às turmas. Vale salientar que a professora detinha um bom controle de sala de aula era uma das únicas do quadro que tinha uma base em educação artística, e que se utilizava de métodos contemporâneos de ensino.

4.2 Conclusões.

A reflexão de quem somos, ou do que somos formados culturalmente é o caminho para o entendimento das nossas trocas e experimentações com o meio em que estamos inseridos. Reconhecermos-nos enquanto parte estrutural e multiplicadora nos encoraja a elevar quem somos. Dessa forma, entende-se que o imaginário é um viés impulsionador, e um espelho do que somos, sendo assim, configurando-se em um meio para incentivo e aproximação dos jovens para a construção de conhecimento e socialização do que lhes forma.

Estudar, entender e aplicar esse conhecimento sobre o imaginário torna-se relevante nas atuais conjunturas sociais que vivenciamos, um momento delicado em que o nosso capital cultural é marginalizado, diminuído, e tratado como secundário na formação da construção crítica dos jovens alunos da educação básica. Temos acompanhado um verdadeiro desmonte nos processos de desenvolvimento crítico do jovem, retornando a uma construção tecnicista sem protagonismo e reflexões.

Adentrando ao meio profissional, faz-se entendível que ao profissional de educação básica, adentrar nesse universo imagético dos alunos torna-se um facilitador para a prática e desenvolvimento em sala de aula, visto que, um reconhecimento desses alunos nos conteúdos e métodos utilizados na construção do trabalho os atrai de forma intensa para a doação nesse processo. Outro ponto relevante é a abertura desse profissional de educação para as multiplicidades e pluralidades que podem ser edificadas junto a disciplinas que anteriormente eles nem imaginavam que pudesse se conectar aos estudos de artes, além de uma ampliação do seu arcabouço imagético pessoal.

Concluindo esse trajeto de estudo, observações e análises do fenômeno em sala de aula alguns pontos se cruzam e nos mostram que, quando o processo de ensino abarca o arcabouço imagético desses alunos a compreensão, apreensão e reconhecimento no processo refletem numa maior aproximação dos mesmos em sala de aula. Os resultados obtidos ao final são claramente positivos quando acontece essa aproximação.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o

interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (BRASIL, p.78, 1997).

Assim como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN's) a cultura e o imaginário que circunda a formação de um povo é de extrema importância para compreensão e entendimento dos valores que os formam, e que os conduzem. Trabalhar com esse conhecimento e essas estruturas potencializa o desenvolvimento efetivo das atividades e construção do conhecimento.

O percurso é gigantesco, muito ainda pode-se desenvolver diante do conhecimento do imaginário no âmbito da educação, colocamos aqui como perspectivas para um desenvolvimento futuro estudos e formação efetiva aos profissionais que trabalham com o ensino de artes na educação básica, e uma maior sensibilização para o desenvolvimento de conteúdos que abarquem o capital cultural desses jovens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. **Cultura e pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivadas**. X ANPED SUL. Florianópolis – SC. 2014.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora. Tese de Doutorado (Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular. Comunicação & Educação**, (2), 1995. P.59-64. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p59-6>> Acessado em 20 de Junho de 2019.

. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acessado em: 19 de junho de 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. **Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas**. Perspectiva. UFSC, Florianópolis – SC.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GISEFFI, Maria Cristina. **Formas e Labirintos: cultura e imaginário estético-afetivo**. Revista Vozes em diálogo (CEH/UERJ) - n°2, jun-dez/2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6° edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **“Cultural Identity and Cinematic Representation”**, 1991.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Professor-Artista-Professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2016.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio à razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARINHO, V; COUTINHO, Sylvia Ribeiro; PENNA, Maura; PEREGRINO, Yara Rosas. **Da Camiseta ao Museu: O Ensino das Artes na Democratização da Cultura**. Editora Universitária/UFPB. João Pessoa – PB, 1994.

OLIVEIRA, Ana Paula Ferreira de. **A Abordagem Triangular na prática do Arte-Educador: Aproximações, Dilemas, e Dificuldades no Cotidiano da Sala de Aula**. Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais. Universidade Federal do Pará – Instituto de Ciências das Artes – Faculdade de Artes Visuais. 2009.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Metodologias do ensino de Artes Visuais**. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2009.

SANT'ANNA, Affonso R. de. **Barroco: do quadrado à elipse**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANT'ANNA, Affonso R. de. **Entrevista ao jornal O Globo (Prosa e Verso)**. Rio de Janeiro: O Globo, 2011.

STEINBERG, Shirley R. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.

SILVA, Suelma Cristina Bernardo da. **Bordado Manual de Passira: Intersecções Entre o Imaginário Regional, Barroco e Rococó**. Monografia. (Graduação em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SILVA, Suelma Cristina Bernardo da. **Artes e Tecnologia: Uma Reflexão Acerca da Utilização das Tecnologias de Informação nas Práticas Contemporâneas do Ensino de Artes**. V CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Recife, 2018.

SILVA, Eliane Alexandrina da; SANTOS, Juliano Ciebre dos. **A Importância da Tecnologia no Ensino da Arte.** 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/SE4/Downloads/111-346-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SE4/Downloads/111-346-1-PB%20(2).pdf)> Acessado em: 19 de junho de 2019.

BLOG **INTEMEEDUCA. Papangu de Bezerros.** Disponível em: <<http://interneeduca.com.br/papangu/>> Acessado em: 01 de julho de 2019.

BLOG **VIDA SEM PAREDES. Dicas Para o São João de Caruaru.** Disponível em: <<https://vidasemparedes.com.br/dicas-para-o-sao-joao-de-caruaru-pe/>> Acessado em: 01 de julho de 2019.