

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias
Contemporâneas

Lucimar Aparecida Rocha Lizardo

PROJETO INTERDISCIPLINAR - ARTE, MEIO AMBIENTE E CARTOGRAFIA:
proposição para os alunos do ensino fundamental - anos iniciais.

Belo Horizonte
2025

Lucimar Aparecida Rocha Lizardo

PROJETO INTERDISCIPLINAR - ARTE, MEIO AMBIENTE E CARTOGRAFIA:

proposição para os alunos do ensino fundamental - anos iniciais.

Monografia de especialização em formato de artigo científico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador: Prof. Dr. Gilbert Daniel da Silva

Belo Horizonte

2025

Ficha catalográfica
(Biblioteca Prof. Marcello de Vasconcellos Coelho - EBA- UFMG)

707 L789p 2025	Lizardo, Lucimar A. R., 1975- Projeto interdisciplinar – arte, meio ambiente e cartografia [recurso eletrônico] : proposição para os alunos do ensino fundamental – anos iniciais / Lucimar Aparecida Rocha Lizardo. – 2025. 1 recurso online. Orientador: Gilbert Daniel da Silva. Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas. Monografia em formato de artigo científico. Inclui bibliografia. 1. Arte – Estudo e ensino. 2. Meio ambiente (Arte). 3. Cartografia. 4. Arte e educação. I. Silva, Gilbert Daniel da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.
----------------------	--

Processo: 23072.245940/2025-44 Documento: 4424358



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: LUCIMAR APARECIDA ROCHA LIZARDO, Nº. DE REGISTRO: 2023731563

TRABALHO FINAL: "ARTE E ECOLOGIA/ENSINO: ESTA PESQUISA TRATA DA ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PROJETO DE ARTE RELACIONADO COM A ECOLOGIA E A CARTOGRAFIA PARA PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS".

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

APROVADO em 31 de julho de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Dr. Gilbert Daniel da Silva (Orientador/CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)

Prof. Dr. Sebastião Brandão Miguel (Membro da Banca Examinadora/ Escola Guignard/ UEMG)



Documento assinado eletronicamente por **Sebastião Brandão Miguel**, **Usuário Externo**, em 01/08/2025, às 06:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4424358** e o código CRC **FE4A35DF**.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver uma proposição de projeto interdisciplinar entre Arte, Meio Ambiente e Cartografia, propondo criar uma metodologia de ensino-aprendizagem em Arte, para atender os alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais (faixa etária entre 06 a 12 anos) que não leem e têm dificuldade na escrita e que não compreendem a relação da arte com as outras linguagens e disciplinas. A princípio, as turmas pesquisadas são três turmas de 3.º ano. Esta pesquisa se inicia introduzindo o ambiente escolar da autora, usado como exemplo. No capítulo 2, são tratados os assuntos: pesquisa bibliográfica e documental; Abordagem Triangular e a interdisciplinaridade; Observação Participante; relações entre a Abordagem Triangular e a Observação Participante. Em seguida, é feita a elaboração de alguns conceitos referentes ao projeto, além de contextualização sobre a interdisciplinaridade entre Arte e Educação Ambiental, e entre Arte e Cartografia. Os principais autores de referência são Ana Mae Barbosa (1998, 2010), que traz importantes contribuições para o ensino da arte através da Abordagem Triangular e a importância de conscientizar os alunos sobre a educação ambiental, respectivamente; Rosângela Doin de Almeida (2014), que trata da importância do ensino cartográfico na escola; e Roberto Cardoso de Oliveira (1996), que discorre sobre a Observação Participante. Pretende-se nesta pesquisa construir estratégias que consolidem pensamentos críticos e reflexivos e que comprovem como o projeto interdisciplinar pode ser usado como metodologia no processo de ensino-aprendizagem em Arte. Na ocasião desta pesquisa, concentra-se dados parciais, visto que o projeto ainda se encontra em desenvolvimento.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; ensino-aprendizagem em arte.

ABSTRACT

This research aims to develop an interdisciplinary project proposal between Art, Environment, and Cartography, proposing to create a teaching-learning methodology in Art to serve elementary school students in the early years (ages 6 to 12) who do not read, have difficulty writing, and do not understand the relationship between art and other languages and disciplines. Initially, the classes surveyed are three 3rd grade classes. This research begins by introducing the author's school environment, used as an example. Chapter 2 addresses the following topics: bibliographic and documentary research; the Triangular Approach and interdisciplinarity; Participant Observation; relationships between the Triangular Approach and Participant Observation. Next, some concepts related to the project are elaborated, in addition to contextualization on interdisciplinarity between Art and Environmental Education, and between Art and Cartography. The main authors of reference are Ana Mae Barbosa (1998, 2010), who makes important contributions to art education through the Triangular Approach and the importance of raising students' awareness of environmental education, respectively; Rosângela Doin de Almeida (2014), who discusses the importance of cartographic teaching in schools; and Roberto Cardoso de Oliveira (1996), who discusses Participant Observation. This research aims to build strategies that consolidate critical and reflective thinking and prove how the interdisciplinary project can be used as a methodology in the teaching-learning process in Art. At the time of this research, partial data is concentrated, since the project is still under development.

Keywords: interdisciplinarity; teaching and learning in art.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	05
2	ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM ARTE	09
2.1	Pesquisa bibliográfica e documental	10
2.2	Observação participante	10
2.3	Relações entre a Abordagem Triangular e a Observação participante	11
3	PROJETO INTERDISCIPLINAR	15
3.1	Interdisciplinaridade	15
3.2	Abordagem Triangular e a interdisciplinaridade	16
3.3	Arte e o meio ambiente: <i>Land Art</i>	17
3.4	Cartografia e a arte	20
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
	REFERÊNCIAS	24

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Arte na educação básica do Ensino Fundamental - anos iniciais foi um desafio para mim quando comecei a trabalhar com essa faixa etária. Desde que iniciei a prática da docência, dei aulas para o Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio regular, em instituições estaduais, que oferecem uma aula semanal com apenas 50 minutos. Quando se trata do Ensino Médio, há ainda a divisão do número de aulas de um cargo completo de 16 aulas, com conteúdo dos itinerários formativos, reduzindo ainda mais o tempo e o número de encontros.

Entretanto, em 2022, quando comecei a trabalhar em escolas municipais em Contagem/MG, deparei-me com uma carga horária de duas aulas semanais, de uma hora cada. Neste caso, eu teria que fazer um planejamento maior com o tempo que eu tinha. Todavia, eu não tinha experiência para lecionar para essa faixa etária, então comecei minhas pesquisas para resolver essa demanda.

Diante deste contexto, dentre outras dificuldades encontradas, tem-se que nos anos iniciais os alunos estão sendo alfabetizados e ¹encontramos em todos os ciclos dos anos iniciais, alunos que não lêem e nem escrevem. Além disso, alguns alunos(as) do Ensino Fundamental - anos iniciais, têm dificuldade em entender que as outras linguagens, como a música, o teatro e a dança, fazem parte do componente curricular das artes, além disso não compreendem a associação da arte em projetos interdisciplinares. Segundo Dewey (2010, p.123), “a experiência de uma criança pode ser intensa, mas, por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas [...]”.

Em vista disso, entender como as crianças se relacionavam com a Arte foi e tem sido uma necessidade de compreensão, pois, na escola, elas estão sujeitas a pensar dentro da caixa. “Há que se pensar nos modos como a infância e a arte têm sido “pedagogizadas”, “didatizadas”, “controladas” pela docência e pelas escolas” (Loponte, 2008, p. 115). Assim, torna-se necessário e urgente construir uma metodologia para ensino de Arte em que os alunos compreendam que terão liberdade em se expressar como crianças, a fim de que saiam deste lugar de “uma infância fraturada, fragmentada, descontínua, tão presente nas escolas, a todo o

¹Alunos da autora desde 2022. O desenvolvimento deste projeto está relacionado com as experiências da autora no bairro de Nova Contagem, no município de Contagem, MG.

momento escapando aos prognósticos deterministas e prescritivos de teorias psicológicas e pedagógicas de como eles devem ser” (Loponte, 2008, p.115).

Para se estabelecer essa conexão com a arte, a criança precisa ter liberdade para usar a sua imaginação, pois é isso que encontramos na arte - invenção, criação, imaginação, reflexão que vai além do que cremos ser a realidade (Loponte, 2008). “A arte talvez seja feita da matéria de uma experiência e linguagem que dançam e sobrevoam os sentidos das coisas, sem se preocupar se há mesmo uma verdade” (Loponte, 2008, p.119).

Diante do exposto, o preparo e o planejamento das aulas para alcançar esses alunos precisam ser bem elaborados, pois direcionar o ensino no mesmo foco do educando é importante para que o aprendizado não seja compreendido como um “cumprimento mecânico”, (Martins, 2008, p.59). Sendo assim, construir um planejamento baseado no ensino de Arte através de um projeto, pode proporcionar uma experiência ampliada, pois, dessa forma, as outras linguagens artísticas e disciplinas serão introduzidas de modo que os estudantes entendam e construam sua base de conhecimento. A construção do educando a partir de experiências que adquiriram significado dentro de um contexto poderá despertar um conjunto de capacidades que propiciarão uma relação mais íntima e crítica com o fazer artístico (Pimentel, 2010). “A interdisciplinaridade surge como uma experiência contemporânea de resgatar a compreensão [...] pelo inter-relacionamento do conhecimento” (Sales, 2008, p. 294).

Assim sendo, tendo em vista a unidade temática Artes Integradas, desenvolver um projeto que envolva outras áreas de conhecimento pode contribuir para a construção de um pensamento crítico e reflexivo, através do fazer, do ler e contextualizar.

Entende-se que o fazer nomeia não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico, mas também a capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da arte. O ler, por sua vez, nomeia a aprendizagem da experiência estética e também o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos. E esse eixo trata das ações que envolvem o exercício da percepção, que está presente na reflexão sobre arte. Por fim, o contextualizar, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos, (Machado, 2010).

Nesta perspectiva, quando falamos de arte ecológica, arte e meio ambiente ou eco-arte, na sala de aula, os alunos têm a tendência de relacionar o assunto com a “reciclagem”, “não jogar o lixo no chão”, pois são questões da vivência deles. Segundo o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012),

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído. Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2012, p. 2).

Neste sentido, faz-se necessário proporcionar uma experiência de relacionar Arte e Meio Ambiente e orientá-los de que essa experiência pode ser obtida no lugar onde moram, na escola onde estudam. Nesse contexto, o movimento artístico *Land Art* assume o meio ambiente como seu material, pois quando o movimento usa um pedaço de terra consagrando-o como arte, ele poderá ser mantido intacto, contribuindo para a preservação daquele local (Dempsey, 2003).

Desse modo, conscientizar os alunos sobre a sua responsabilidade em cuidar da flora e fauna da escola e do seu bairro poderá ser um caminho para essa conscientização. Para Barbosa, (1998, p. 118), é importante para o aluno “desenvolver sua consciência estética e sua consciência ambiental [...]”, pois “o ambiente educacional é o laboratório de experiência onde cada experiência deve ser promovida e acompanhada passo a passo como uma planta que vai sendo nutrida, fortalecida e cuidada”.

Correlacionar Arte, Meio ambiente e a representação gráfica do espaço que passará pelas mudanças, através da Cartografia, faz-se necessária, no sentido de que os alunos registrarão os espaços que serão modificados através de mapas. Esses registros “permitem pensar onde o aluno se encontrava com relação ao domínio da representação espacial” (Almeida, 2014, p.47).

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste ano (2025), estão na faixa etária entre 6 a 12 anos. No que se refere à compreensão do espaço para

² Nesta comunidade (Bairro Nova Contagem, Contagem, MG), existem vários galpões que recolhem materiais recicláveis. Inclusive, os responsáveis de diversos estudantes, sustentam suas famílias através da coleta e venda desses materiais.

realizar atividades em suportes ou áreas abertas, eles apresentam dificuldades em entender essa relação.

Portanto, defende-se que a necessidade de atribuir uma pesquisa sobre o ensino da construção de mapas, que é dado pelo conhecimento sobre a representação do espaço, poderá consolidar o desenvolvimento de habilidades espaciais e o ensino de conceitos cartográficos, pois são recursos que possibilitam representar essas transformações e que constituem uma chave para o pensamento crítico sobre o espaço. Entre tais recursos, está a linguagem dos mapas, que ajudará o aluno a refletir sobre aspectos do território que não estejam registrados em sua memória (Almeida, 2014).

A ideia de pertencimento ainda está sendo formada nos alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais. Muitos deles classificam a representação do espaço plantado da escola como áreas que podem correr por cima das plantas, que podem quebrar as árvores nativas que estão jovens.

Portanto, é importante promover essa consciência de que quando pertencemos e nos apropriamos do lugar, devemos cuidar dele. Quando o aluno reconhece o espaço como seu, começa a fazer parte do processo de mudança, ele compreende que aquele espaço precisa ser cuidado, pois dedicou tempo naquele local, e essa mudança de comportamento faz com que ela proteja aquele lugar e oportuniza o diálogo com outros alunos sobre essa consciência ambiental e espacial. Segundo Almeida (2014, p. 138), “é função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização”. Diante do exposto, o projeto interdisciplinar “diz respeito tanto a uma reflexão como à ação, ou seja, à harmonia entre a ação e a prática”, (Sales, 2008, p. 294).

Nessa perspectiva, pretende-se nesta pesquisa comprovar como o projeto interdisciplinar pode ser usado como abordagem pedagógica no processo de ensino-aprendizagem em Arte?

2 ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE

No processo de ensino-aprendizagem em Arte promovemos um ensino contextualizado com imagens, relações e vivências culturais. A partir deste saber, refletimos nosso lugar no mundo e onde vivemos, considerando que essa reflexão sobre arte “ocupa um papel importante na formação crítica e expressiva do aluno pela oportunidade de oferecer subsídios para desenvolvimento de atividades que promovam a criatividade e o oportunizem o pensamento crítico” (Caldas, Holzer, Popi, 2017, p. 163).

Nessa lógica, o refletir sobre a arte fará com que as produções dos alunos contenham parte deles mesmos, no que se refere ao seu entendimento sobre o assunto tratado, e isso “possibilita apresentar o conhecimento de mundo através da expressão de ideias, de significados e pela colaboração na compreensão do conhecimento historicamente produzido de modo reflexivo” (UJIE, 2013 apud Caldas, Holzer, Popi, 2017, p. 163). Sendo que nas suas relações cotidianas, essas produções não irão se limitar somente a obras, mas se estenderão também a relações humanas através do ensino de Arte.

Quando nos apropriamos do nosso fazer, envolvemo-nos nele de forma que, às vezes, tornamo-nos uma coisa só. E este envolvimento nos proporciona a criar desafios para nossos alunos, de modo que nós também faremos parte deles. Ensinar Arte através da interdisciplinaridade faz com que o ensino-aprendizagem em Arte crie relações com outras áreas de conhecimento e isso aflora um pensamento híbrido demandado por várias questões. “Por meio dele é possível desenvolver a percepção, a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar que os produtos artísticos têm relação com a sociedade e, por essa razão, a arte é dinâmica” (Caldas, Holzer, Popi, 2017, p. 162).

E essas questões estabelecidas e compreendidas pela interdisciplinaridade cria novos conhecimentos que podem levar a outros caminhos, a outras formas de pensar arte, de fazer arte, de contextualizar arte. Neste processo de construção de novos saberes, desfaz-se o estereótipo de que arte se resume só ao ato de “colorir”, ao entender o processo, o indivíduo será capaz de pensar e fazer arte de diversas maneiras.

2.1 Pesquisa bibliográfica e documental

Este artigo parte da pesquisa bibliográfica, que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, (Gil, 2002, p.44). O artigo segue contextualizando a opinião de vários autores sobre a interdisciplinaridade entre Arte, Meio ambiente e Cartografia, e, nesta contextualização, envolve a Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa. Destaca também a pesquisa sobre Observação Participante, no âmbito da antropologia.

No que se refere à pesquisa documental, segundo Gil, (2002, p.45) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, neste caso, “na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (Gil, 2002, p.45).

A pesquisa documental, nesta pesquisa, acontece através de registros em diários de bordo e em diários fotográficos, realizados durante o processo de produção do projeto.

2.2 Observação participante

Importante deixar claro que não é objetivo deste trabalho fazer uso da observação participante como uma técnica ou instrumento. Entendemos que se trata de uma perspectiva diante do conhecimento, e que buscamos encontrar analogias com a disciplina da antropologia, de modo a enriquecer a capacidade de “olhar” e “ouvir”, na relação com os estudantes e com a cultura escolar. Sabemos que a prática etnográfica demanda tempo, estudos e um investimento grande na compreensão da cultura como fenômeno dos diversos grupos sociais. Desse modo, o que o leitor irá encontrar neste trabalho esboça contornos que podem ser explorados com maior profundidade em estudos futuros.

Ao introduzir o projeto interdisciplinar “Arte, Meio ambiente e Cartografia” como proposta pedagógica para o Ensino Fundamental - anos iniciais, é importante frisar que os alunos, até certo ponto, “têm um conhecimento muito vago sobre arte” (Oliveira, Freitag, 2007, p.1), por isso a relevância de uma imersão junto a eles para que adquiram confiança e percebam que a atuação do docente ao adentrar no seu

contexto de aprendizado sobre o seu território trará incentivo e vontade de participar. Todavia, essa interação entre docente e discente não pode deixar de estabelecer e proporcionar autonomia aos sujeitos, de maneira que eles continuem sendo protagonistas das suas ações.

Atuar como observador participante “supõe-se a interação pesquisador/pesquisado, as informações, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado” (Valladares, 2007, p.154). As relações estabelecidas nesse contexto, instigará os alunos a resolver os problemas encontrados pelo caminho, dado que a Arte em sua forma de “manifestação, suas linguagens e conceitos, impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados que possibilitam a compreensão e a contextualização” (Oliveira, Freitag, 2007, p.1).

O observar, aqui, “não diz respeito somente à questão física de um objeto focalizado pelo olho, o observar no sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto”, grupo, turma “em suas relações com o sistema simbólico que dá significado”, (Zamboni, 1998, p.54 apud Pillar, 2008, p.73).

Por sua vez, o ouvir também precisa estar apurado, pois tanto o Olhar quanto o Ouvir “se complementam” (Oliveira, 1996, p.18). Este Ouvir, segundo Carvalho (1996, p. 18) deve ser “um Ouvir todo especial, mas, para isso, há de se saber ouvir”, pois, como haverá uma interação entre pesquisador/pesquisado, se o pesquisador não aprender a ouvir o que o outro tem a dizer.

2.3 Relações entre a Abordagem Triangular e a Observação participante

Como já foi dito, a Abordagem Triangular é uma proposta que abrange o ler, o fazer e o contextualizar, que pode ser aplicada de diversas formas e não somente linearmente. Diante dessa proposta, a mediação é um meio em que o educador se coloca como mediador do ensino-aprendizagem em Arte, junto ao aluno. “Mediar é proporcionar acesso” dos estudantes, “há outros tempos e lugares, [...] como ampliação de referências escolhidas com muito critério, pela variedade, diversidade [...]” (Martins, 2008, p. 57), no que se refere ao seu desenvolvimento intelectual.

A Observação Participante, que é uma abordagem etnográfica, entra neste diálogo,

não como no campo da antropologia, mas inserida a partir do momento em que o professor se envolve em conhecer seus alunos e percebe sua capacidade de desenvolver fazeres mais elaborados. O observador participante “vasculha pelo olhar etnográfico” (Oliveira, 1996, p.16) o local/grupo a ser estudado, porém, para o professor, que usará essa técnica de pesquisa relacionada à Abordagem Triangular, ao iniciar a contextualização, poderá expandi-la no sentido de contextualizar não somente a imagem, mas também as relações que essa imagem tem com o contexto do aluno, por meio da Observação Participante.

A partir disso, inicia-se a dinâmica do estudo, pois, à medida que o aluno vai conhecendo o professor, ele passa a ser aceito pela turma, então se abrirá às propostas dadas ao ponto do aluno convidar o docente para participar dela. Uma vez que o professor “está presente em todo o processo de conhecimento, envolvendo, portanto, todos os atos cognitivos” (Oliveira, 1996, p. 16), ele deixa de ser apenas um mediador e passa a fazer parte do processo de aprendizado do aluno.

Isto ocorre também quando o professor se apropria da Arte de modo que venha a fazer parte dela como um todo. Neste caso, deixamos de ser mediadores e nos tornamos participantes do estudo. Quando o aluno vê o seu “mediador” criando com ele, lutando para resolver os mesmos problemas, essa aproximação se torna evidente. Então, cria-se um laço para resolução do desafio proposto, e o problema se torna uma vivência entre ambos. Em função disso, “não se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino-aprendizagem em Arte” (Barbosa, 2008, p. 17).

O pesquisador deve treinar seu olhar para ir a campo (escola), pois “começamos olhando para depois chegarmos ao ato de ver” (Smith, 1997; Canizal, 1998; Zamboni, 1998 apud Pillar, 2008, p.72), e este olhar não significa só ver sem percepção, mas um olhar aprofundado, íntimo, a fim de que alcance o indivíduo e as suas vivências. Quando o professor aprofunda e transforma este “Olhar”, o sujeito “sobre o qual dirigimos nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo” (Oliveira, 1996, p. 15).

Às vezes, o vínculo com nossos alunos é superficial devido ao pouco tempo que nos relacionamos com eles, entretanto, quando nos colocamos neste lugar de observadores participantes, criamos relações mais profundas com o propósito de

começarmos a entender melhor o seu contexto, daí o “nosso olhar sofisticado a nossa capacidade de observação” (Oliveira, 1996, p.15).

Dentro deste cenário, o Ouvir é um fator importante neste contexto, pois como poderemos entender o aluno, seus desejos, suas vivências, suas práticas, se o ouvimos superficialmente, se não refletimos sobre a sua fala? Como poderemos criar uma interação com ele? Através do diálogo, professor e aluno se conhecerão mutuamente, e aqui o Ouvir “ganha em qualidade e altera uma relação” (Oliveira, 1996, p. 21). Pois se antes a relação professor/aluno era distante, com essas mudanças no ato de Ouvir, ela passará a “viabilizar uma aceitação” (Oliveira, 1996, p. 21) do professor por parte dos alunos.

Estabelecidos esses termos, logo, seremos capazes de criar estratégias de ensino que façam parte de sua vivência e que eles tenham interesse em realizá-las. No diálogo entre as partes, o professor descobrirá que há uma troca de experiências diante do contexto abordado, o aluno que antes era apenas um ouvinte, se tornará protagonista de suas ações, fazendo descobertas, potencializando e trocando conhecimentos. “Por isso, o saber cultural de Arte é que constitui um complexo material cultural que deve mobilizar [...] ações para inventar tarefas, criar exercícios de exploração, imaginar temas e ousar propostas inovadoras” (Martins, 2008, p.58).

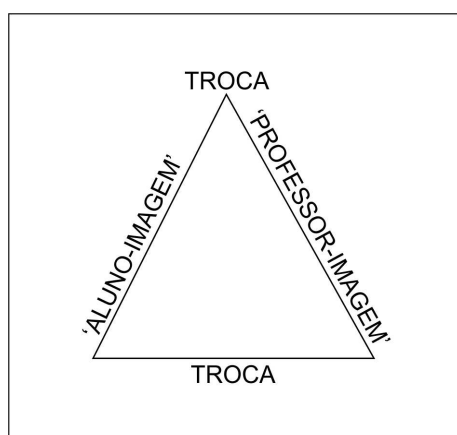
Isto posto, ao pensar a imagem como metáfora do aluno no que se refere à Abordagem Triangular e à Observação Participante, ao ler o “aluno-imagem”, o educador compreenderia suas linguagens e seus símbolos, a partir da decodificação destes, iria percebê-lo e refletir sobre ele, seria uma leitura mais minuciosa. Pois, “dentro das artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (Barbosa, 2008, p. 18), “e só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão” (Pillar, 2008, p. 73).

No caso do fazer, o “aluno-imagem” seria o objeto artístico em que o professor usaria como referência para criar sentidos na concepção de projetos e aulas, de modo que o aluno encontre sua expressão autoral – “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que” o “aluno-imagem”, “nos diz aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos” (Barbosa, 2008, p.19). No que concerne a contextualizar o “aluno-imagem”, o professor conheceria seu contexto cultural, social, histórico, originado da conversa e da escuta ativa, “os

aprendizes [...] precisam de espaço e tempo, da escuta silenciosa do educador e espaço de fala [...]” (Martins, 2008, p.58) deles.

Nesse entendimento, estabelecemos a relação do “aluno-imagem” para estudo do professor, mas também podemos relacionar o “professor-imagem” visto pelo aluno. O Olhar e o Ouvir atentos do professor sobre o “aluno-imagem” resultará em uma troca entre ambos e essa troca, a partir do aluno, pode criar um entendimento do “professor-imagem”, ou seja, na troca, o aluno também vai estudá-lo e perceber que ele (“professor-imagem”) também faz parte do seu contexto, e se o “professor-imagem” está ali fazendo as mesmas práticas, andando pelos mesmos lugares, por que ele (aluno) não pode fazer o mesmo?

Esquema 1 - representação da metodologia



Fonte: criado pela autora, 2025.

Entretanto, essa relação “professor-imagem” e “aluno-imagem” não significa que o professor deve deixar seu lugar de autoridade e agir como um aluno. Existe, sim, a leitura, o contexto, a prática entre ambos através do Olhar e do Ouvir, mas é preciso estabelecer o limite desta relação, para que fique claro para o aluno o papel do professor naquele contexto.

Essa dinâmica entre professor e aluno, mediação e produção, não descarta uma posição em favor da outra, acreditamos que se trata de uma forma simultânea de ir e vir, uma via de mão dupla, pela qual se produz e se participa. Uma linha aberta às multiplicidades. O desafio proposto se insere nesse campo de possibilidades, em movimentos permanentes e deslizando por entre as linhas daquele que educa e daquele que produz e participa da arte no contexto da educação.

Na construção dessa metáfora “aluno-imagem”, é importante ressaltar que cada

indivíduo (imagem) é único e “se diferenciam entre si” (Oliveira, 1996, p. 15), e que “inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforça [...] seu lugar no mundo” (Barbosa, 2008, p. 18). Todavia, essa unicidade do “aluno-imagem” e “professor-imagem” não impedirá que essa contextualização seja realizada, pois esta subjetividade proporcionará a união de diversos saberes.

3 PROJETO INTERDISCIPLINAR

3.1 Interdisciplinaridade

Introduzir um projeto interdisciplinar no Ensino Fundamental - anos iniciais viabiliza o ensino de Arte, Ciências e Geografia de modo reflexivo e prático. “A integração de diversas disciplinas se daria no momento em que são chamadas a resolver o problema através da integração do conhecimento, experiência e organização de pensamento” (Sales, 2008, p. 299). A interdisciplinaridade pode ser vista como uma estratégia pedagógica que envolve a interação e é entendida como diálogo e colaboração para atingir um objetivo de novos conhecimentos (Brito, et al., 2024).

Ao fazer essa inter-relação entre as disciplinas o aluno poderá aprender como resolver problemas de maneira crítica e reflexiva, “o trabalho interdisciplinar faz apelo à reflexão, ele se desdobra sobre os saberes já constituídos” (Japiassu, 1976, p.123), e adicionar novos saberes e experiências.

Nesta proposta, o aluno aprenderá que a união entre o fazer e o refletir são complementares para sua formação. A partir disso, ele experimentará novas formas e que atravessam o seu aprendizado, de forma que o processo de construção do conhecimento pelo sujeito tenha como base a sua relação com o contexto da sua realidade e da sua cultura (Freire, 2001).

Deve-se considerar que o projeto interdisciplinar não é uma construção acabada do conhecimento, ou seja, esse entendimento deve ser concebido de forma contínua, “em que os alunos possam discutir, analisar, questionar e verificar a veracidade dos fatos” (Almeida, 2022)³.

³ ALMEIDA, Lenildes. Práticas pedagógicas: a interdisciplinaridade na educação, 2022. Disponível em: <https://inteligenciaedu.com.br/praticas-pedagogicas-a-interdisciplinaridade-na-educacao/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

Ocorre que a interdisciplinaridade aponta, igualmente, para o questionamento sobre o conhecer e o aprender a cultura. E por isso tudo,

[...] talvez seja mais interessante, formular algumas teorias tendo em vista que a noção de rizoma pode ser muito prodigiosa para uma abordagem educacional aberta a experimentações e, simultaneamente, capaz de produzir movimentos singulares sem perder de vista a reterritorialização e o rigor. Em outras palavras, trata-se de ampliar o conceito de conhecimento, tentando dialogar com as realidades múltiplas que os estudantes vivenciam, com o objetivo de provocar neles movimentos excêntricos e questionadores, (Silva, 2024, p. 12-13).

Trata-se de uma perspectiva que podemos chamar de rizomática, e com isso queremos dizer que se refere a um conhecimento que se processa de modo intensivo, transversal. Conhecer, saber e aprender não são formas canalizadas e codificadas, elas têm suas linhas e desenvolvimentos próprios, não catalogados.

Para o professor, a clareza sobre a evolução desses pensamentos pode ser uma revelação, isto é, a abertura para a grande aventura que compartilhamos no ato de ensinar. Afinal, a pergunta que surge pode ser formulada da seguinte maneira: Como aprendem os nossos alunos? Obviamente, não é objetivo deste trabalho resolver essa questão, entretanto, é algo que podemos manter em nossos horizontes.

3.2 Abordagem Triangular e a interdisciplinaridade

Este artigo abrange conceitos relacionados à Abordagem Triangular na forma de zigue-zague, de Ana Mae Barbosa. A autora fala dessa prática em entrevista para a Revista Apotheke, em 2016. “Podemos começar em uma turma pelo fazer, em outra turma pela leitura, em outra pela contextualização. A Abordagem Triangular é isso, ela não sai dando receita” (Barbosa, 2016, p.153). Ela não precisa ser aplicada somente de forma linear.

A Abordagem Triangular é uma postura epistemológica do sujeito, dos sujeitos, face ao processo de construção de conhecimento. Para se movimentar esta postura precisa de temas, conteúdos que são circunstanciados. Têm existência histórica – cultural – sociológica-ideológica. Para operar é preciso que se escolha, se crie procedimentos, por meio dos quais a proposta como um todo se realiza. Estes também são produtos das escolhas socioculturalmente enraizadas. Grosso modo, podem ser procedimentos pluridisciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares [...], (RIZZI, 2017, p. 222-223).

Ao fazer esses atravessamentos de outras disciplinas com a Arte, devemos entender que a Abordagem Triangular não segue uma forma, até porque cada turma tem um perfil diferente, então precisamos iniciar a abordagem conforme o perfil de cada uma. Dessa forma, haverá um entendimento melhor por parte dos alunos, de maneira que “as relações interdisciplinares que acontecem a partir das trocas entre as áreas” (RIZZI, 2017, p. 227), sejam bem compreendidas por eles.

Sendo assim, a Abordagem Triangular envolve uma mediação que possibilita a inserção de outras áreas de conhecimento, além de “redimensionar a noção de arte dos alunos e lhes dar uma visão panorâmica da criação artística” (Carvalho, 2010, p. 323), de modo a enriquecer o aprendizado do aluno ao ponto que ele será capacitado a ler a imagem, independente de qual área seja, de contextualizar as imagens e/ou assuntos abordados em relação à história, a suas vivências e à prática de forma reflexiva.

3.3 Arte e o meio ambiente: *Land Art*

A *Land Art* surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 1960, como uma corrente que expandira as fronteiras da arte quanto a seus materiais e espaços físicos e se deslocou para fora da cidade assumindo o meio ambiente como o seu suporte, (Dempsey, 2003). Diversos artistas dessa corrente artística modificaram ambientes, ora com obras efêmeras, ora com obras permanentes. Muitas dessas obras são ecossistemas que dependem do clima para se desenvolver e existir, são obras/instalações que modificam o espaço físico de modo que o público perceba aquele lugar e estabeleça uma conexão e através dela refletir sobre aquela transformação.

Para tanto, as instalações propiciam ao público não apenas a visualização mas também a vivência do local, pois “a obra não é meramente algo para se olhar, mas um espaço para ser adentrado e experimentando de um modo físico e pleno” (Archer, 2001, p.106).

Assim sendo, destaco os artistas Ian Hamilton Finlay (1925-2006), com a sua obra

⁴*Little Sparta* (1966); e Agnes Denes (1931-), com a obra ⁵*Wheatfield – Um Confronto: Aterro Sanitário de Battery Park* (1982), como referências neste projeto.

A arte de Ian Hamilton Finlay se destaca por abranger uma variedade de mídias e discursos. *Little Sparta* é uma ⁶obra que contém mais de 270 obras de arte inseridas no que Finlay descreveu como "paisagens específicas": áreas distintas dentro do jardim, cada uma com seu próprio caráter e atmosfera.

Ian criou *Little Sparta* em sua fazenda, distribuindo a área em vários jardins temáticos. Na figura 2, podemos observar como os jardins foram organizados através dos círculos verdes.

Imagem 2 - ⁷*Little Sparta*



Ian descreve os jardins da seguinte forma,

O **Jardim Frontal** é o jardim original de Stony Path e a primeira área a ser desenvolvida. Ele preserva os arbustos de groselha vermelha e os pés de framboesa do jardim. O **Jardim Romano** é um canto sombreado por árvores no Jardim Frontal, com vasos de plantas hosta dispostos em uma grade irregular de pedras de pavimentação. [...] O **Jardim de Julie** é uma área isolada, protegida em dois lados por árvores e em um terceiro por um muro do edifício do Templo. O **Allotment & Kailyard** são hortas produtivas em lados opostos do Templo de *Baucis e Philemon*. O **Jardim da Piscina do Templo**, de certa forma o centro do jardim, é protegido em três lados pelo Hortus Conclusus e pelos dois templos criados a partir das antigas dependências da fazenda, e no quarto lado pela casa do artista. [...] O **Jardim da Floresta** é adjacente à Piscina do Templo, com seus caminhos

⁴ Disponível em: <https://www.littlesparta.org.uk/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

⁵ Disponível em:

<https://www.gsd.harvard.edu/2019/04/pioneering-conceptual-artist-agnes-denes-addresses-the-students-of-the-harvard-graduate-school-of-design/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

⁶ *Little Sparta*. Disponível em: <https://www.littlesparta.org.uk/about/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

⁷ Disponível em: <https://www.littlesparta.org.uk/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

que conduzem e se voltam para o restante do jardim. O **Jardim Selvagem** sobe até a parte de trás da casa, margeando as colinas além. O **Jardim Lochan Eck** margeia a água aberta com a monolítica Vela Nuclear erguendo-se sobre o cenário. O **Parque Inglês** é uma área ampla e aberta, e a área do jardim a ser desenvolvida⁸.

Agnes Denes (1931-) ⁹reconhecida como pioneira da arte ecológica e da *Land Art*, bem como de outras formas de arte, criou a obra ¹⁰*Wheatfield – Um Confronto: Aterro Sanitário de Battery Park* (1982) - plantando trigo em dois acres de aterro coberto de entulho perto de *Wall Street* e do *World Trade Center*, no sul de Manhattan. Agnes cria *Wheatfield* em uma região que centraliza o sistema de mercado financeiro de Nova Iorque. Segundo Agnes (1982),

[...] plantar e colher um campo de trigo em uma terra avaliada em US\$ 4,5 bilhões criou um poderoso paradoxo. O Campo de trigo era um símbolo, um conceito universal; representava alimento, energia, comércio, comércio mundial e economia. Referia-se à má gestão, ao desperdício, à fome mundial e às preocupações ecológicas. Chamava a atenção para nossas prioridades equivocadas. Os grãos colhidos viajaram para 28 cidades ao redor do mundo em uma exposição chamada "A Mostra Internacional de Arte para o Fim da Fome Mundial", organizada pelo Museu de Arte de Minnesota (1987-90). As sementes foram levadas por pessoas que as plantaram em diversas partes do globo.

¹¹Figura 3 - *Green Wheat - Wheatfield*; ¹²Figura 4 - "*Wheatfield*"; ¹³Figura 5 - Vista aérea



⁸ Disponível em: <https://www.littlesparta.org.uk/about/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

⁹ Disponível em: <http://www.agnesdenesstudio.com/catalog.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

¹⁰ Disponível em:

<https://www.gsd.harvard.edu/2019/04/pioneering-conceptual-artist-agnes-denes-addresses-the-students-of-the-harvard-graduate-school-of-design/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

¹¹ Disponível em: <http://www.agnesdenesstudio.com/works7.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

¹² Disponível em:

<https://www.gsd.harvard.edu/2019/04/pioneering-conceptual-artist-agnes-denes-addresses-the-students-of-the-harvard-graduate-school-of-design/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

¹³ Disponível em: <http://www.agnesdenesstudio.com/works7.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

As referências que compõem este projeto, com obras que transformaram o espaço os tornando em outra coisa, e essa transformação que oportunizou a apropriação do espaço por um tempo, como a *Wheatfield*, e até o momento atual, como *Little Sparta*, serão importantes para que o aluno entenda como apreender do seu território e ter entendimento que “em todas essas estruturas axiomáticas existe uma espécie de intervenção do espaço real [...]” (Krauss, 1984, p.136), que concebe uma reflexão sobre diversos conceitos. Sendo assim, relacioná-los à prática para fundamentar o pensamento sobre o cuidado com meio em que vivem será enriquecedor para o aprendizado dos alunos, pois, se eles se situam em determinado local, falarão de forma simbólica sobre o significado ou uso dele (Krauss, 1984).

3.4 Cartografia e Arte

A cartografia é uma área da geografia que trata de representações através de mapas, por ela, os alunos aprendem a compreender o espaço, as escalas entre outros conhecimentos. Através da cartografia, segundo o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia,

[...] o aluno passa a ser orientado a desenvolver uma consciência crítica em relação ao mapeamento que estará realizando em sala de aula. Isso significa dizer que existe sempre uma perspectiva subjetiva na escolha do fato a ser cartografado, marcado por um juízo de valor. O aluno deixou de ser visto como um mapeador mecânico para ser um mapeador consciente, de um leitor passivo para um leitor crítico dos mapas, (Brasil, 1998, p.77)

É importante para o aluno compreender as relações do espaço em que vive, pois “os traços que evocam ruas, casas, árvores... permitem pensar onde [...] se encontrava com relação ao domínio da representação espacial” (Doin, 2014, p.47). Na interação da arte com a geografia, o conceito de cartografia muda sua representação, ou seja, deixa de usar todos os procedimentos usuais para se transformar em obras e criações autorais.

Segundo Fonseca (2016, p.149), “peças de cartografismos são obras artísticas nas quais se exploram a temática e as técnicas cartográficas”, mas sem deixar de explorar o conhecimento sobre o espaço, essa representação do espaço pelo aluno e suas implicações para o desenvolvimento de suas habilidades espaciais e o ensino de conceitos cartográficos, trazem elementos do pensamento infantil, e o

modo como dele pensar o espaço (Doin, 2014).

Dentro da perspectiva da ciência cartográfica, o mapa é elaborado a partir de um processo de descrição objetiva do espaço, sendo resultado da assimilação do que é visto e passível de ser representado numa superfície bidimensional. Sob a perspectiva artística os aspectos espaciais físicos são mapeados através de abstrações criativas que permitem uma apreensão subjetiva da realidade, se distanciando dos objetivos tradicionais da ciência cartográfica e, sobretudo, da preconcepção do que é um mapa para os seus usuários espectadores, (Barbosa ,2016, p.141).

A interdisciplinaridade, neste caso, abordará conceitos em que o aluno terá a noção de que também estudamos o espaço e que este pode ser delimitado e transformado em peças artísticas e essas peças serão a documentação do espaço a ser transformado, “a possibilidade explorada nesta categoria é um processo de mapeamento das características axiomáticas da experiência [...] da realidade do espaço dado” (Krauss, 1984, p.136).

Pensar a cartografia através da arte ajudará os alunos a explorar mundos imaginários mapeáveis como expressão de narrativas, isso os ensinará a desenvolver habilidades cartográficas, (Fonseca, 2016).

O ¹⁴Projeto Mapeamento da Jornada (2008-2011), da artista Bouchra Khalili (1975), será a obra de referência neste estudo interdisciplinar. Mapeamento da Jornada (2008-2011) consiste em uma

[...] série de vídeos que detalha as histórias de oito indivíduos que foram forçados por circunstâncias políticas e econômicas a viajar ilegalmente e cujas jornadas secretas os levaram por toda a bacia do Mediterrâneo. Khalili (francesa-marroquina, nascida em 1975) encontrou seus personagens por acaso em centros de trânsito pela Europa, Norte da África e Oriente Médio. Após um encontro inicial, a artista convidou cada pessoa a narrar sua jornada e traçá-la com marcador permanente grosso em um mapa geopolítico da região. Os vídeos apresentam as vozes dos personagens e suas mãos esboçando suas trajetórias no mapa, enquanto seus rostos permanecem invisíveis (MOMA, 2016).

¹⁴ Disponível em: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1627>. Acesso em: 20 jun. 2025.

¹⁵**Figura 6** - Projeto Mapeamento da Jornada (2008-2011). IN2353.4. Fotografia de Jonathan Muzikar.

¹⁶**Figura 7** - Série Constelações, o capítulo final do Projeto The Mapping Journey.



Figuras 8 - Série Constelações, o capítulo final do Projeto The Mapping Journey.



As figuras 7 e 8 referem-se a

A Série Constelações, o capítulo final do Projeto The Mapping Journey, reformula e ilumina poeticamente a videoinstalação. As oito serigrafias traduzem as jornadas narradas na forma de constelações de estrelas, referindo-se à astronomia antiga como enraizada na mitologia. (La Biennale, 2024).

¹⁵ Disponível em: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1627>. Acesso em: 20 jun. 2025.

¹⁶ Disponível em: <https://www.labiennale.org/en/art/2024/nucleo-contemporaneo/bouchra-khalili>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Projeto Mapeamento da Jornada (2008-2011) e a Série Constelações serão as referências iniciais, para que o aluno entenda que existem diversas formas de criar uma cartografia. E a partir disso, aprender a pensar arte cartograficamente e construir experiências com esses deslocamentos, os quais a interdisciplinaridade proporciona, além de reconhecer o seu ambiente educacional como seu território, formando conhecimento e construindo invenções.

Invenções essas que são concebidas a partir de uma intenção de ir além dos territórios estabelecidos geograficamente, além das delimitações relativas ao espaço. Desterritorializar-se sem perder de vista seu próprio território, (Giovanella, 2008).

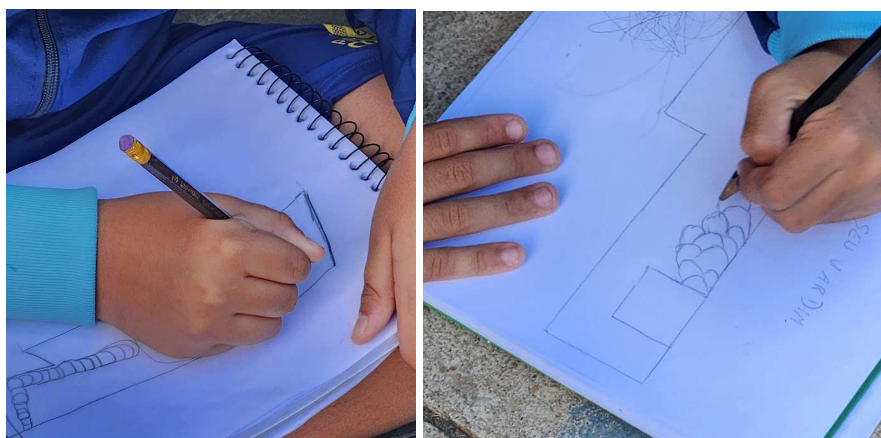
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a interdisciplinaridade é um meio que podemos usar para que o aluno entenda melhor o processo artístico, ela pode ser usada como proposta pedagógica mas não pode ser o único caminho para o entendimento. É preciso entender que devemos caminhar conforme o nosso contexto, pois percebemos que a Arte, em seu processo de criação, de entendimento, de reflexão e de contextualização, muda conforme o cenário em que estamos inseridos. E cabe a nós professores identificar essas relações e manter uma “postura investigativa e inquieta, no sentido de se preparar e articular significados” (Oliveira, Freitag, 2008, p.17).

Exercer o papel de Observador Participante e sair do lugar de mediadora, porém, utilizando os princípios da Abordagem Triangular, é algo novo que estou experienciando. O fato de Olhar e Ouvir meus alunos com mais atenção tem surtido resultados interessantes, mas ainda estamos em fases iniciais.

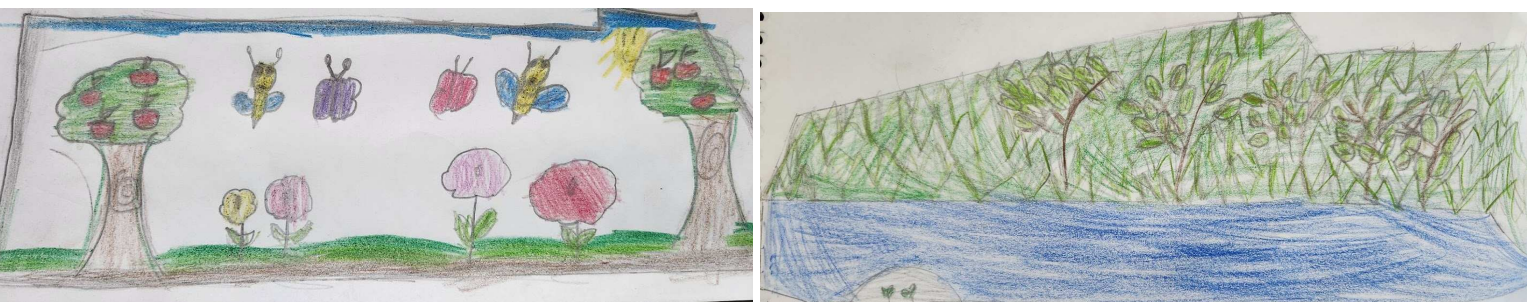
Tendo como base a pesquisa até o momento, os objetivos no que se refere a reflexão sobre Arte, sobre reconhecimento do território, da compreensão do aluno em se relacionar com flora da escola e entendimento sobre o cuidado com o meio através do projeto interdisciplinar tem sido produtivo, pois os alunos têm conseguido interpretar os problemas propostos de forma individual e coletiva. Em horários de intervalo protegem o local em que estão sendo feitas as mudanças, explicando aos outros alunos o porquê de preservar aquele ambiente.

Fotografias 9 e 10 - cartografia do espaço, alunos do 3º ano, 2025.



Fonte: acervo da autora, 2025.

Fotografias 11 e 12 - desenhos de como eu quero que seja o jardim, alunos do 3º ano, 2025.



Fonte: acervo da autora.

O projeto ainda não foi concluído. Daremos seguimento ao projeto que está previsto sua continuidade nos próximos anos, visto que os alunos continuam na escola até o final dos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. (2019). Cartografia escolar e pensamento espacial. *Revista Signos Geográficos*, 1, 17. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/61540>

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa : iniciação cartográfica na escola / Rosângela Doin de Almeida. 5. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2014. – (Caminhos da Geografia). *E-book* (p. 47).

APOTHEKE, Revista. Entrevista com Ana Mae Barbosa. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2016. DOI: 10.5965/2447267222016146. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/8492>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ARCHER, Michael, *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 103; 106.

BARBOSA, Ana Mae. Educação e o meio ambiente. Tópicos e Utópicos. Belo Horizonte : C/ Arte, 1998. p. 118.

BARBOSA, Gutemberg Soares. Diálogos entre cartografia e arte: desconstruções cartográficas na obra de Jorge Macchi. ESPAÇO E CULTURA, UERJ, RJ, N. 39, P.139-156, JAN./JUN. DE 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BORGES, Cândida. Transeuntis Mundi | deriva 01 : 2018 - 2020 / Cândida Borges, Gabriel Mário Velez. –Niterói, RJ : Rapsódia, 2023. p.12

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. [Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012]. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Capítulo 1 – p. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEF, 1998. p.77

BRITO, Adriana Rodrigues dos Santos Brito; LOPES, Renata Caroline dos Santos; NASCIMENTO, Gleici Simone Faneli do; DAMACENA, Aline Karen. Interdisciplinaridade e BNCC: limites e perspectivas. Revista FT - Ciências Humanas, Volume 29 – Edição 141/DEZ 2024 / 17/12/2024.

CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida. A INTERDISCIPLINARIDADE EM ARTE – DESAFIOS EM SALA DE AULA. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160–171, 2017. DOI: 10.5965/2358092517172017160. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/9839>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. Exercícios de triangulação de conteúdos na formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez. p. 323.

DEMPSEY, Amy. Land Art. Estilos, escolas e movimentos. São Paulo : Cosac Naify, 2003. p. 260.

DENES, Agnes. Wheatfield - Um Confronto: Aterro Sanitário de Battery Park, Centro de Manhattan, 1982. Disponível em: <http://www.agnesdenesstudio.com/works7.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução Vera Ribeiro - Martins Fontes - selo Martins, 2010. p. 123. Disponível em: <https://revistaft.com.br/interdisciplinaridade-e-bncc-limit-e-perspectivas/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FINLAY, Ian Hamilton. Disponível em: <http://www.ianhamiltonfinlay.com/index.html>. Acesso em: 20 jun. de 2025.

FONSECA, Eugenio Pacelli da. Cartografia escolar : a cartografia da sala de aula. Boreal Edições, 1ª ed. - São Paulo: Boreal Edições : 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessário à Prática Educativa. Editora Paz e terra, 25ª Edição – São Paulo – 1996

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

JAPIASSU, H. (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, p.123.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. Revista Gávea, Rio de Janeiro, v. 1, p. 87-93, 1984. Reedição disponível em: https://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

LAMPERT, J. Arte como experiência em uma Abordagem Triangular ou sobre o ensino de pintura em zigue zague. Revista GEARTE. Volume 9, 2022. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.125069>. Disponível em: https://www.academia.edu/97368999/Arte_como_experi%C3%Aancia_em_uma_Abordagem_Triangular_ou_sobre_o_ensino_de_pintura_em_zigue_zague. Acesso em: 29 junh 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. Revista Brasileira de Educação, Volume: 13, Número: 37, Publicado: 2008. p. 115; 119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jZgHSgCrfgnk3rZXvLRcQyd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 jun. de 2025.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologias: aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte. Inquietações e mudanças no ensino da arte / Ana Mae Barbosa (org.) – 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2008. p.57

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ver e escrever. Revista de Antropologia, Vol. 39, nº1, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/issue/view/8428/593>. Acesso em: 21 jun. de 2025.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. FREITAG, Vanessa. Arte contemporânea na escola: experiências com professores em formação inicial. Revista Digital Art& - ISSN 1806-2962 - Ano V - Número 08 - Outubro de 2007, p.1. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-08/trabalhos/16.htm>. Acesso em: 19 jul 2025.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 29 jun 2025.

SALES, Heloisa Margarido. Inter - relação de Conhecimentos: O projeto interdisciplinar nos anos de 1970. Ensino da arte: memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). – São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 294; 299

SILVA, G.D. Educação e deleuze: como isso funciona? Anais do 9 Seminário em Educação e Formação Humana, Belo Horizonte, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, 2024.

VALLADARES, Lilian. Os dez mandamentos da observação participante: resenha. Revista Brasileira De Ciências Sociais - Vol. 22 Nº. 63, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/H6CDbCRcfpPK3YmWcrrpw4K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 jun. 2025.