



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Ruschel Nunes, Ana Luiza

HISTÓRIA DA ARTE E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTÉTICO DA CRIANÇA: uma
aprendizagem significativa

Práxis Educativa (Brasil), vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 57-68

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89413516006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

HISTÓRIA DA ARTE E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTÉTICO DA CRIANÇA: uma aprendizagem significativa

ART HISTORY AND THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S AESTHETIC THOUGHT: a meaningful learning

Ana Luiza Ruschel Nunes*

Resumo

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa sobre o desenvolvimento do pensamento estético da criança. A pesquisa procurou responder às seguintes questões: quais conhecimentos de História da Arte os alunos do Curso de Pedagogia e os professores dos anos iniciais possuem? Como a História da Arte poderia ser trabalhada com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Essas questões tomaram como ponto de partida a realidade do saber simbólico-cultural e artístico do contexto cotidiano vivido pelo aluno, para o conhecimento correlato da História da Arte como um saber escolar significativo para os sujeitos da pesquisa, ou seja, estudantes de pedagogia, professores do Ensino Fundamental e em especial para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: História da Arte. Formação de professores. Aprendizagem significativa.

Abstract

This paper reports the results achieved by a research on the development of aesthetic thought in children. The research sought to answer the following questions: What do Pedagogy students and primary education teachers know about Art History? How Art History could be presented to nursery and primary education students? The starting point for answering these questions was to identify the symbolic, cultural and artistic knowledge that is part of the students' daily life. After that, Art History could be taught in correlation to that knowledge, so its learning became meaningful to all the participants of the research, i.e., Pedagogy students, primary education teachers and especially nursery and primary education students.

Keywords: Art History. Teacher education. Meaningful learning.

Introdução

Este artigo visa a contribuir para as discussões atuais sobre o ensino da História da Arte e o ensino e a aprendizagem do conhecimento da Arte no espaço escolar, de modo a propiciar o desenvolvimento do pensamento estético na infância. Nesse sentido, por meio do trabalho com as disciplinas de Metodologia de Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, Metodologia das Artes Visuais nos Anos Iniciais, Prática de Ensino na Pré-Escola e Prática de Ensino nos Anos Iniciais, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, a pesquisa nele apresentada busca possibilidades criativas e inovadoras para a formação e ação educativa.

Estudos preliminares pontuam que o conhecimento espontâneo da realidade vivida pelo aluno em seu contexto (em decorrência da investigação de como as crianças compreendem e apreendem o conhecimento da História da Arte e como esse saber histórico contribui para o seu desenvolvimento estético, cognitivo, afetivo e social) possibilita um diá-

logo problematizador da História da Arte enquanto cultura, conhecimento, comunicação e expressão estética e ética humana.

Sendo assim, buscou-se construir na Educação Infantil e nas Séries Iniciais uma possível alternativa metodológica com os complexos temáticos, ancorada na proposta de Barbosa (1991) "História da Arte, o fazer artístico, apreciação estética e leitura de imagem" e tendo como ponto de partida a prática social e cultural dos alunos.

A abordagem da investigação-ação de Carr e Kemmis (1988) como metodologia da pesquisa envolve os participantes de forma coletiva no processo investigativo e na construção dos planejamentos de forma colaborativa e compartilhada. Nesse processo, ocorreu a utilização da espiral reflexiva que abrangeu o *planejamento, a ação, a observação e a reflexão e o replanejamento*, os quais nortearam os planejamentos e a ação educativa para atuar em sala de aula, em conjunto com as professoras regentes de classe, pesquisadora, mestrandas e bolsistas de iniciação científica participantes. Realizaram-se reuniões e encontros sistemáticos em forma de se-

minários para discussão e para planejar e replanejar os planos de trabalho na escola, a partir da reflexão da e na ação.

Carr e Kemmis (1988) afirmam que:

[...] las prácticas sociales en la educación [enfocan] los entendimientos cuyo significado sólo puede compartirse en el proceso social del lenguaje y en las situaciones sociales, lo que incluye a las instituciones educativas. (p. 193)

Dessa forma, e pela necessidade de processos dialógicos e de trabalhos investigativos ao longo da formação inicial e continuada, defende-se que o professor de Educação Infantil e de Anos Iniciais seja pesquisador, assumindo tal postura para ativamente construir e reconstruir processos educativos a partir da realidade existente.

Do contexto investigado – a formação do pedagogo em Educação Infantil e Anos Iniciais no Curso de Pedagogia da UFSM/RS e a formação continuada dos pedagogos atuantes na educação infantil e anos iniciais das escolas municipais envolvidas na pesquisa – foi surgindo, mais claramente, a preocupação temática deste estudo, a qual suscitou problematizações e reflexões em torno da formação inicial e continuada do profissional da Educação Infantil e Anos Iniciais em relação ao ensino e aprendizagem da História da Arte e do desenvolvimento do pensamento estético da infância.

O Complexo de conhecimento e sua relação com a realidade da escola

No percurso da pesquisa, aprofundou-se o referencial teórico balizado pela abordagem de Pistrak (1981), Vygotsky (1982), Freire (1983, 1999 e 2000), Gombrich (1985), Carr e Kemmis (1988), Barbosa (1991), Parsons (1992); Pórlan e Martin (1997), Archér (2001), Marin (2001), Larrosa (2001), Cauquelin (2005), Deleuze (2006) e Moreira (2006), dentre outros interlocutores.

A didática utilizada na perspectiva crítica foi mediada pelo “Grande Complexo de Conhecimento”, de Pistrak (1981), o qual enfatiza que o complexo deveria ser tirado do plano social, fazendo-se emergir daí subtemas a serem trabalhados de forma transdisciplinar. Isso possibilitou uma real compreensão da temática proposta nesta pesquisa, que é a de elencar eixos temáticos tirados da prática social da produção e compreensão da arte e da História da Arte da comunidade até chegar à compreensão da História da Arte Mundial, acumulada como um saber cultural, histórico-social.

Em relação a esses eixos temáticos, concordamos com Pistrak (1981), que afirma:

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia ‘pura’. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual. (p. 108)

Convém ressaltar ainda que, conforme Kemmis e Mc Taggart (1988), a preocupação temática:

No debe confundirse con un método utilizable para mejorar las cosas. Debe intentar la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa, y no aceptar o proponer acriticamente un método o medio educativo supuestamente mejor. (p. 14)

Por entender e construir um trabalho crítico com preocupação educativa destacou-se na pesquisa a investigação-ação educacional emancipatória, a qual, além de investigar, possibilitou formar professores por meio de processos dialógicos e colaborativos.

Durante as discussões da equipe de pesquisa, a semelhança entre os Complexos de Conhecimentos de Pistrak (1981) e os temas geradores de Freire (1983) foram evidentes, pois ambos partem da realidade social, ou seja, do conhecimento cultural e artístico dos alunos e da comunidade em que estão inseridos. A partir dessa ideia, procurou-se descobrir como o aluno visualizava e compreendia sua realidade, qual era a sua percepção e compreensão crítica de mundo e como ele interagia com imagens do cotidiano vivido e da História da Arte. A pesquisa sócio-antropológica realizada com os pais dos alunos das séries observadas abrangeu questionamentos sobre Constituição Familiar - Origem - Direitos e Deveres dos Filhos - Lazer - Religiosidade; Trabalho - Dificuldades que enfrentam na vida - Violência; Saúde/Doença - Meio Ambiente – Infraestrutura; Melhorias Sociais - Participação em entidades de bairro - Expectativas em relação à escola - Concepção - Papel do (a) professor (a) - Avaliação; Expectativas em relação à Arte e História da arte, na escola. Realizou-se, concomitantemente, uma entrevista com os alunos envolvidos na pesquisa, dando voz às suas falas e ainda dando visibilidade aos seus conhecimentos sobre as artes e sua história, verificando-se o que eles sabiam sobre o conhecimento da História da História das Artes.

Tais dados possibilitaram elencar, a partir dessa realidade, os temas geradores, norteadores da ação educativa no ensino da História da Arte, já narrados anteriormente como um dos exemplos. Para tanto, tomamos de Freire (1983) nossa intencionalidade investigativa:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento – linguagem – referido à realidade, os níveis de sua percepção desta reali-

dade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'. (p. 103)

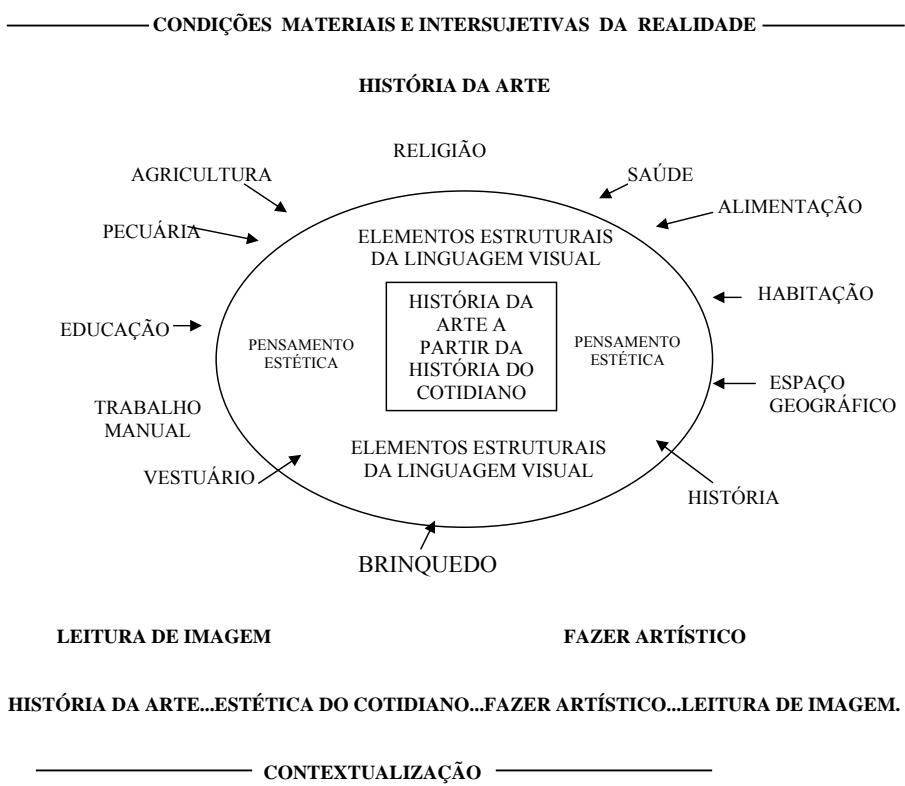
Foi dessa maneira que se originou, a partir da realidade, o Complexo Temático História da Arte a partir da história do cotidiano. Essa temática levou os professores a repensarem o processo metodológico do ensino da arte, em especial a História da Arte, entendendo que a criança traz para a escola uma pré-história de experiências e vivências culturais. Como afirma Vygotsky (2003), a criança já traz as marcas e saberes experienciais apercebidos, mas não possui o conhecimento científico correlato, por isso é fundamental a ajuda do professor ou adulto, para potencialmente mediar o saber espontâneo, o vivido, ao saber artístico correlato, isto é, o que o aluno não sabe e necessita saber para melhor compreender o mundo. Após a pesquisa sócio-antrópologica e o mapeamento das questões da arte na realidade do contexto investigado, construiu-se a rede temática que engendrou o processo do ensino e da aprendizagem significativa subjetivando os temas em seu sentido intencionado de objetividade e subjetividade, com sentido e significado, numa relação interdisciplinar e multidimensional dos conhecimentos, como se pode visualizar abaixo.

Com esse conhecimento da História da Arte do cotidiano vivido, a partir do nível de desenvolvimento real dos alunos, emerge a aprendizagem do tema proposto – História da Arte a partir da história do cotidiano. Por meio das falas dos envolvidos investigou-se esse cotidiano e, numa troca de informações, conheceu-se a comunidade do entorno da escola. Estudou-se a arte presente no cotidiano dos alunos numa relação contextual, em que o aluno aprende descobrindo no diálogo com a comunidade trazido para sala de aula, transversalizado e complexificado com o saber científico e simbólico-cultural, visível-invisível na realidade em relação à arte. Primeiramente, a sala de aula foi a cartografia do espaço urbano. Na sequência, os alunos conheceram a arquitetura dos espaços religiosos, dentre eles igrejas e capelas; fo-

ram à rua, a ambientes naturais, a lugares de cultura artística e musical, monumentos, cemitérios, praças, supermercados, hospitais, outras escolas; viram a agricultura presente, urbanismo e paisagismo, outdoors, cartazes e luminárias, bem como cartazes e painéis expostos na escola, além de ambientes e espaços de trabalho e outros.

Nessa direção, o grupo (os professores em formação inicial e continuada), em contato com a cultura, ia apreendendo a cultura da cidade e a cultura do aluno, ou seja, ambos alunos e professores são aprendizes, embora em níveis diferenciados. Com essa troca de mediações, respeitou-se a experiência de mundo do aluno, problematizando-a, pelas visualidades da cultura e pela dialogicidade sobre a arte (e da arte), presente na comunidade de forma crítica, segundo a qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1999, p. 25).

Ainda segundo Freire (1999, p. 21), "[...] tudo o que se faz dentro da sala de aula é um ato político". Dessa forma, problematizaram-se os temas geradores da prática social a partir de um currículo crítico, construindo os saberes que se incorporavam no plano de estudo de forma interdisciplinar. Ou



seja, do todo para as partes e vice-versa, olhando a cultura artística vivida e compreendida pelos alunos em seu contexto, mas indo para além dele, de modo

Arte de forma contextualizada, como conhecimento já constituído pela humanidade.

O processo da pesquisa elevou o nível de compreensão sobre o estudo, que consistiu na delimitação do contexto e dos envolvidos, os quais se integraram aos interesses da temática em questão por ela propiciar a investigação do processo vivido pelos professores e alunos participantes da pesquisa.

Para elucidar melhor a temática, estabeleceram-se conceitos em torno dos principais temas da pesquisa. Constituíram-se, então, três categorias de análise para interpretação de dados e intervenção na relação teoria e prática da docência em Artes Visuais, especificamente da História da Arte como conhecimento escolar. A primeira categoria de análise, intitulada História da arte entendida como acontecimento que se engendra na cultura e nas culturas, na processualidade da sociedade, constitui um saber acumulado, uma vez que conhecer a história da História da Arte para entender o hoje se torna significativo, especialmente no que diz respeito à arte contemporânea, que nos desafia na compreensão das certezas:

De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como “arte”, pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material de arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte (ARCHER, 2001, IX).

O que estendemos da arte contemporânea? E o que as professoras da escola pesquisada, atuantes na educação infantil e anos iniciais sabem em relação à História da Arte e, especificamente, da arte contemporânea? Preocupava-nos perceber que professores em formação continuada ainda tinham presente em sua ação docente a compreensão da arte como cópia dos modelos de imagem de determinados mitos, de obras de artistas, da expressão estereotipada. Por essa razão, ofereciam às crianças desenhos retirados de propagandas e mesmo de revistas infantis que deveriam ser pintados e/ou recortados. Assim, a forma de olhar e ver pode assumir na atualidade uma complexidade imagética que vai além das obras-de-arte da história da arte, como as imagens da estética cotidiana que são integrantes da vida diária das crianças e, ainda, a própria produção destas.

Isso exigiu o estabelecimento de caminhos de estudos em grupo para conhecer e interpretar

as imagens da História da Arte, porque os conhecimentos estavam restritos ao conhecimento da “Monalisa”, de Leonardo Da Vinci; de “O Grito” de Eduardo Munch; enfim, dos ‘ismos’ sem muitas argumentações e interpretações contextualizadas. Vale destacar que, no cotidiano da aula da escola, a história da arte predominantemente não existia. E a arte contemporânea? Tão somente se trata de arte moderna, entendendo-se por moderno o século XX em geral.

Destarte para apreender a arte contemporânea, precisamos, então, estabelecer certos critérios, distinções que isolariam o conjunto dito “contemporâneo da totalidade das produções artísticas [...]” contudo, esses critérios não podem ser buscados apenas nos conteúdos das obras, em suas formas, suas composições, no emprego deste ou aquele material [...] de pertencerem a este ou àquele movimento dito ou não de vanguarda. Com efeito, a esse respeito teríamos que nos defrontar com a dispersão, com a pluralidade incontrolável de “ágoras” (CAUQUELIN, 2005, p. 11-12).

Sendo assim, traçar a arte contemporânea num ir e vir dessa forma de arte à arte primitiva, fora da linearidade, permitiu-nos pensar no impensado da infância. Ao compreendermos a infância como acontecimento que se constrói em tempos e espaços na potência de ser, percebemos que não cabe um controle, um aprisionar em um tempo linear e progressivo, porque na infância há criação, invenção, imaginação, o processo do ir e vir numa continuidade e ruptura e descontinuidades, numa simbiose de subversão e intervenção. Para Larrosa (2001), a criança não deve ser colocada em seu tempo como antiga e nem como moderna.

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (LARROSA, 2001, p. 284).

É nessa direção que, enquanto professoras da infância, tanto da educação infantil como dos anos iniciais, nos colocamos a questão: o que sabemos de arte contemporânea? Colocado o problema, todos nós, envolvidos na pesquisa, nos desafiamos para a potencialidade da formação inicial no Curso de Pedagogia e na formação continuada, juntamente com as professoras das turmas no espaço das escolas investigadas. Os estereótipos e as cópias, ou, melhor dizendo, os decalques de “tira e cola e depois colore”, bem como os livros adotados pelas escolas estão cheios de imagens impregnadas de estereótipos cujo sistema cotidiano escolar estava corrigido de concepções e de um modelo no

dagógico da arte tradicional e escolanovista. E os docentes, onde receberam a formação para atuar com o conhecimento da disciplina de Artes Visuais ou de arte? Que docência é essa que se volta para a infância em seu processo de ler imagens, em especial de compreender a arte contemporânea, mas que também pretende compreender a arte primitiva, da Idade Média e de outros contextos da história da arte, de forma não linear? Que imagens as crianças leem, produzem? E quais são os modos de ver e ler as imagens que estão na cultura escolar?

Por esse viés apresentado é que as representações visuais e históricas são visíveis e, muitas vezes, invisíveis nas obras dos artistas e aos receptores dessas obras. Arte e cultura, em todas as suas dimensões, sempre foram (e continuam sendo) importantes para a reflexão sobre a infância e a arte contemporânea. Por outro lado, o professor, não se colocando como profissional solitário, mas em colaboração com o grupo e no grupo, é capaz de engendrar e compreender o que a arte contemporânea diz sobre a infância para a docência, e como a docência coloca seu olhar e agir sobre a compreensão das metáforas contemporâneas da arte pela infância. O professor revela que não olhamos a infância, mas a arte; não olhamos a docência em arte e, sim, a transmissão mecânica do conhecimento da arte e sua história. Nesse sentido, alguns interlocutores foram fundamentais para a análise e seus resultados, pois a cada ação e reflexão surgiam mais desafios e novas continuidades.

O professor é o mediador ou interventor pedagógico que abre caminhos para que o aluno pense e se conscientize do que está aprendendo, olhando, fazendo, lendo ou comunicando. Tanto alunos como professores/pesquisadores são interventores e transformadores, e não sujeitos passivos. Assim, os conteúdos não são prontos, mas dinâmicos, históricos, e constituem a vida. Por isso a investigação da realidade concreta foi imprescindível para a ação docente no contexto escolar. Entendemos, como diz Snyders (1974), que o conteúdo é vida e, sendo vida, só tem sentido se enfocado pela perspectiva das relações sociais humanas, o que o torna, no nosso entender, um conteúdo de 'sentido intencionado' não fechado, mas significativo, humano e humanizado.

É preciso dizer que a Igreja da comunidade estava repleta de vitrais com temas religiosos. Na visita à igreja com os alunos – e após essa visita – pôde-se estudar a Idade Média e a criação dos vitrais, aliando ciência e arte numa relação interdisciplinar através do pensamento e interpretação do conceito espontâneo sobre os vitrais. A partir da leitura realizada através de analogias pode-se compreender cientificamente a constituição dos vidros, a sua matéria-prima, o que se constrói com eles, como o vidro é colorido, como se processa a sua produção e qual

é o seu percurso até chegar ao consumidor. Para que isso ocorresse, passamos muitas vezes a visitar locais que trabalhavam o conhecimento sobre cor, composição, formas figurativas, espaço topológico, matérico, ou seja, o plano da expressão e o plano do conteúdo que aí se fundiu e gerou sentido. Estávamos trabalhando a ideia de pertencimento com os fenômenos do cotidiano e ali, na comunidade, em sua Igreja, encontramos os vitrais atuais e os vitrais históricos, que mantinham uma inter-relação de conhecimento e construção artística com composição figurativa e geométrica. Os temas religiosos diziam muito sobre nós mesmos, sobre o cotidiano de vida e sobre como religião, vida, arte e ciência se transversalizam. Problematizando e investigando a religião de cada aluno e pesquisador e as demais religiões da comunidade, discutiu-se o invisível da temática religião. Após esses diálogos, foi possível que os alunos falassem, compreendessem, conhecessem e fizessem uma análise crítica. A aprendizagem da história da arte não compreende apenas ler as obras em seus fundamentos da linguagem visual, mas adentrar no conteúdo. É buscar as narrativas visuais e ocultas nas imagens, para além delas. É ler o mundo e ler a si mesmo, passando pelo processo criativo - a criação e reinvenção de vitrais com papéis, com vidros, que expressam um conteúdo representativo das vivências e do conhecimento aprendido.

Nessa direção, não refutamos a atividade reprodutora crítica na escola, pois as crianças trazem de seu cotidiano marcas históricas de suas vivências anteriores. E o processo de imaginação e fantasia necessita da realidade e está expresso nas suas poéticas e estéticas visuais, as quais também são incorporadas pela visualidade simbólica impregnada no vivido por suas múltiplas determinações sociais. No caso do nosso estudo, a leitura da obra-de-arte influencia historicamente o processo de compreensão da arte e do reproduzir uma obra-de-arte, mas também direciona para a construção do olhar pensante e crítico. Esse saber, apropriado com criticidade enquanto conhecimento, resulta em possibilidades posteriores de expressão criadora e não reprodutora, nas quais a criança, através de suas vivências estéticas, chega a um nível mais autônomo de criação de sentido pela linguagem plástica e visual. Sendo assim, devemos proporcionar à criança a oportunidade de conhecer e compreender a História da Arte de forma não linear, desde a arte primitiva à arte contemporânea, presente na realidade do contexto cultural do aluno e seu entorno. A pesquisa ora apresentada apontou que o contexto sócio-simbólico-cultural do aluno é o ponto de partida para a inserção do ensino da História da Arte como um conhecimento já acumulado e constituído como saber escolar que, sem dúvida, constatou-se como um fazer/saber/fazer artístico não só reproduzir num primeiro momento, mas potencialmente criá-

dor, em momento posterior. Esse conhecimento era desenvolvido de forma mais autônoma pela criança, que abandonava as expressões espontâneas para desenvolver expressões e compreensões de forma intencional e mais consciente do fazer artístico. Sendo assim, o professor teve e tem um papel essencial como mediador desse processo.

O professor como orientador/pesquisador: a formação inicial e continuada compartilhada

O papel do professor investigador é destacado na pesquisa, pois o profissional da educação possui certa autonomia em sua sala de aula e utiliza-se dela para investigar a realidade dos alunos. O ponto culminante do trabalho foi demarcado com a participação de todos de forma colaborativa: acadêmicas do Curso de Pedagogia, bolsistas de iniciação científica, professores das escolas envolvidas, orientadora /pesquisadora e duas mestrandas buscavam na reflexão sobre a prática as implicações da arte na ação docente. Às vezes algumas formas de expressão artística dos alunos levavam ao replanejamento total de um determinado conteúdo estudado da História da Arte no cotidiano da sala de aula ou, mesmo, no cotidiano dos espaços sociais, culturais e artísticos, sob a docência de professores em formação inicial e continuada. Isso facilitou a discussão no grupo sobre os conteúdos curriculares, o meio cultural e social dos envolvidos. Nesse contexto, Freire (1999) tornou-se indispensável pela ênfase que dá ao papel do professor investigador, que desafia e questiona a si e a seus alunos; que não é sabedor de tudo, mas sim alguém que tem maior conhecimento, mas também aprende e cresce com seus alunos.

Durante os encontros do grupo de pesquisa, utilizando-nos das falas dos alunos e de suas observações, analisávamos o decurso do processo investigativo e fazíamos reflexões. Cada participante, com seu "diário de professor" (PORLÁN; MARTÍN, 1997), falava sobre a experiência que estava realizando, dialogava sobre as aulas em suas múltiplas situações, destacando suas observações em relação à atuação de alunos e docentes. Através do diálogo no grupo e com o grupo, repensava-se a prática de sala de aula e o planejamento e/ou re-planejamento. A partir do complexo temático, os temas geradores eram fundadores tanto do processo da docência e do aprendizado dos alunos como dos conteúdos, os quais eram trabalhados em uma complexidade que tornava possível o seu entendimento e uso pelos alunos, para passar do senso-comum e do pensamento simplista para um pensamento estético ampliado, conectado, em rede temática. Nessa possibilidade, os rizomas, em suas partes, são interdependentes:

tras direções, numa perspectiva de compreensão do todo pelas suas partes em deslocamentos interdependentes não só da materialidade objetiva, mas da intersubjetividade e da dimensão subjetivada da realidade social, educacional e artística e suas diferenças e divergências. Como nos diz Habermas (1982), numa ação comunicativa do que nos une e do que nos diferencia.

Sendo assim, as ideias de Freire (1983) e de Carr e Kemmis (1988) se aproximaram e levaram a equipe a investigar e refletir sobre a atuação em sala de aula, a trabalhar a realidade dos alunos, fazendo com que estes problematizassem, questionassem e pensassem a sua condição na expressão artística, sim, mas também na dimensão cognitiva, cultural, social e pessoal.

Carr e Kemmis (1988) enfatizam o professor como investigador, explicitando que:

[...] la necesidad de considerar al enseñante como la figura central de la actividad curricular, en tanto que son los que la ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas. Quizá sería más exacto considerar el "movimiento" del enseñante como investigador [...] (p. 36)

Seguindo as reflexões de Carr e Kemmis (1988), verificou-se que os professores são diferentes de outros profissionais, pois o professor tem uma escassa autonomia profissional no plano coletivo. Em relação a essa questão, as discussões e problematizações pela investigação-ação iam gerando no grupo a necessidade de maior fundamento teórico e a clareza de que a autonomia profissional deve ser respeitada tanto pela perspectiva coletiva como pela individual. A generalização das responsabilidades diante dos interesses da comunidade e dos interesses não aprisionados por ela e pelas políticas educacionais que são propulsoras de ações e diretrizes de determinada realidade (as quais, muitas vezes, precisam de redimesionalidade em questões de gestão e da estrutura e conjuntura em que estão imersas), leva em consideração a autonomia da escola e do professor diante da sociedade, partindo do princípio de que o diálogo é imprescindível para ambos em sentido educativo. Os autores referidos sugerem, em relação à questão da autonomia profissional, que, para o ensino chegar a ser uma atividade mais genuinamente profissional, deve ocorrer três tipos de evoluções, as quais guardam uma relação entre si:

La primera que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La Segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre la enseñanza y la investigación.

cual actúan; es decir, que la autonomía profesional deben ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general (CARR, KEMMIS, 1988, p. 27).

Procuramos investigar processos de conhecimento e leitura de mundo a partir do que a História da Arte tem a dizer para a infância, e do que a infância tem a dizer das analogias e visualidades na arte contemporânea e na sua própria arte. A compreensão do grupo de pesquisa era de que ler a imagem da obra histórica da Arte era ler o mundo, lendo a si próprio. Por outro lado, esse grupo ressaltava a necessidade de compreender o que os alunos da educação infantil e anos iniciais têm a dizer quando fazem uso de suas expressões e representações metafóricas no mundo contemporâneo vivido. Desse modo, buscava-se saber mais e cada vez mais sobre a infância a partir das expressões da arte contemporânea e do que a arte da infância diz para a docência da infância atual como imagem que estabelece limites tênues entre o legível e o visível na História da Arte em diferentes contextos, em especial no contemporâneo.

Seguindo como andarilhos investigadores conscientes, em uma trajetória na qual o processo educativo ia sendo construído pelo coletivo e no coletivo, as indagações sobre o processo da aprendizagem tomaram a direção dos pressupostos da aprendizagem significativa, em que as temáticas e os caminhos trilhados da docência não eram estanques e mecânicos. Entendendo o conteúdo como tema gerado na realidade a partir do complexo de conhecimento, estes não podem ser determinados *a priori*, mas a partir da investigação da realidade e prática social concreta. Assim, a investigação-ação educacional colabora de forma significativa para construir processos compartilhados, na escola, em que todo o grupo de trabalho se envolve construindo o planejamento, a ação, a observação, a reflexão e o re-planejamento, na busca da transformação do pensamento estético e artístico da realidade e da subjetivação. O processo de criação singular em que cada um lê, comprehende, interpreta, produz um conteúdo em suas múltiplas determinações e interfaces, afeta o coletivo num processo de ressignificação que vai do individual ao coletivo e deste ao individual, na construção da docência e do aprendizado para a docência no sentido significativo de os alunos aprenderem sobre a História da Arte, pelo olhar na história da arte no cotidiano vivido.

Entretanto, no aprendizado da História da Arte percebeu-se que o desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial, como diz Vigotsky (1989), para cada intervalo de idade (Zona de De-

senvolvimento Potencial – ZDP). O indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprender o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos. Foi assim que, ao conhecer a cultura artística da comunidade (por meio da visita a uma caverna existente na localidade, caverna essa que nenhum aluno nem a comunidade conheciam, nem os professores da escola) e ao desenvolver o conhecimento da História e História da Arte primitiva e o que dela identificamos na contemporaneidade, diz um aluno da 2ª série: *“Perto da minha casa tem uma caverna, mas todo mundo tem medo e ninguém entra lá, nem eu. Mas, professora, é uma caverna, é uma caverna como essa que a senhora mostrou”* (fala de um aluno). Não tivemos dúvida e buscamos conhecer a caverna concretamente. Ao chegar lá, acompanhados de alguns pais, vimos que era uma caverna muito semelhante à estudada sobre a idade primitiva. Os alunos ficaram com medo e, ao adentrar na caverna, vimos que era cheia de desenhos nas paredes de pedra. A visita ao local e o diálogo lá desenvolvido com o aprendizado em sala de aula foram significativamente relacionados. Disse outro menino: *“Eu nunca morei em caverna, nem em casa como a dos meus colegas”*. Deixamos que ele continuasse falando aos colegas: *“Minha casa não tem cor, é toda preta. E quando chove, às vezes cai”*. *“Mas como é tua casa e de que ela é feita, se cai?”* – perguntou o colega. *“Minha casa é de plástico preto e meu pai arma ela e ali todos moram juntos na família. A professora quer que a gente desenhe onde mora e que pinte colorindo a nossa casa. Mas a minha casa não é colorida, é preta. Todinha preta”*, diz o aluno. Dialogando, descobrimos que o menino é filho de um sem-terra que havia abandonado o movimento e morava num terreno não tão perto da escola. A maioria dos alunos não conhecia a realidade do colega.

As conexões mostradas são importantes para aprendizagens que se consideram significativas porque partem de uma realidade social e cultural mediada pelo vivido e pelo saber científico e artístico. Essa complexidade e contextualização com a realidade de um saber prévio existente na estrutura cognitiva do aluno permitem compreender a processualidade da aprendizagem significativa, pois se entende o vivido e o percebido por esse aluno como uma espécie de ancoragem para a nova informação. Ou seja, uma ideia ou proposição já existente na estrutura cognitiva do aluno serve como um conhecimento prévio e suporte para um novo conhecimento, de modo que este adquira significado para o aluno, o que se considera uma possibilidade de aprendizagem significativa, como nos orienta Moreira:

A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito), idéia, proposição adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente, em conceitos existentes em sua estrutura de conhecimento (significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação (MOREIRA, 1977, s/p).

Assim, para uma aprendizagem significativa há necessidade de uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam.

É preciso ter em mente que o conhecimento prévio, ou o nível de desenvolvimento real que, segundo Vygotsky (1989), diz respeito às marcas de experiências anteriores do aluno, isto é, o que o aluno traz de suas vivências e compreensões vividas, serve de ponto de partida para a atribuição de significados à nova informação. Dessa maneira, o conhecimento se modifica e os subsunções, segundo Moreira (1977), vão interagindo entre si. Isso acontece porque a estrutura cognitiva se reestrutura permanentemente durante a aprendizagem significativa, num processo dinâmico no qual o conhecimento vai sendo construído e a aprendizagem vai se realizando.

Na aprendizagem significativa, muitos componentes se agrupam e se movem e o conhecimento não é aprendido de forma estanque, porque o conhecimento ou fenômeno, quando passa a ter significado para o aluno aprendiz, não mais ignora as idiossincrasias da significação. Ou seja, não ignora o componente subjetivo e pessoal com suas referências também sociais, afetivas, culturais, mas ancoradas na intersubjetividade do concreto vivido pelo aluno em seu contexto. A aprendizagem sem a incorporação do elemento pessoal e subjetivo, e sem relação com o conhecimento preexistente, é uma aprendizagem mecânica, porque o conhecimento é depositado de forma autoritária na mente do aluno e não interage significativamente com a estrutura cognitiva mental preexistente. Nesse sentido, não se adquire significados, apenas se reproduz o que foi aprendido, não internalizando o conhecimento de forma significativa, pois não há aí relações de significados entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento.

A aprendizagem de conceitos tem seu fundamento na concepção de Pozo (2000) e caracteriza-se pela assimilação/construção e compreensão do material de estudo, incorporando-o a estruturas conceituais de significado que exigem uma mediação ativa. Exigem também que o aluno tenha autonomia e direcionamento para seus desejos e interesses num processo de elaboração pessoal. Isso, segundo Pozo (2000), acontece quando o aluno compreende a informação e internaliza como algo que se

consegue traduzir ou dissertar a respeito com seus próprios argumentos comunicativos, com uma nova visão do conhecimento, que ultrapassa a visão preexistente, para uma compreensão mais elaborada cientificamente.

É nessa perspectiva que a investigação se processava ao levantar os dados no percurso colaborativo do grupo envolvido e que, no coletivo, era analisada para novas possibilidades.

Leitura de imagens: a compreensão da obra histórica de arte e o desenvolvimento do pensamento estético da infância escolar

Partimos do pressuposto de que a Arte exprime mais do que aquilo que uma pessoa tem em mente num determinado momento. Segundo Parsons (1992, p. 29), "... o que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar. O sentido da arte pertence, por assim dizer, ao domínio público". Sendo assim, o autor citado (*Ibidem*) revela que "... toda e qualquer compreensão minimamente complexa da expressão artística é uma construção social e histórica, um produto coletivo, embora deva ser apreendido individualmente".

É nesse sentido que seguimos o processo de leitura de imagens da História da Arte para crianças, sem deixar de fazer a leitura da História da Arte presente no contexto vivido dos alunos, sendo esse o nosso ponto de partida. Nessa trajetória de leituras de obras de arte, os processos progressivos de capacidade e competência para fazer tais leituras, interpretações e juízos sobre a Arte partem do pressuposto de que é preciso que o professor, como mediador, tenha uma concepção e um domínio de desenvolvimento e compreensão da arte. Louis Marin, em *Sublime Poussin* (2001, p. 119), faz indagações a respeito do que chama de dimensões históricas e culturais da leitura de um quadro:

Ler uma pintura não equivale [...] da Baixa Antiguidade ao século XVIII, no Ocidente, a ler no quadro a narração que este teve a intenção de traduzir em imagem visual? E, ao mesmo tempo, todos os problemas colocados pela expressão "leitura de quadros" não são, mais ou menos, insidiosamente formulados a partir dessa tradição. Isso não serviria apenas para sublinhar os desvios, as distâncias, as rupturas em relação a ela?

Marin (2001) afirma que são legítimas tanto a leitura de um quadro pintado por um artista quanto a leitura de um texto [...], mas sem se perder de vista e "especialmente levar em conta que, na página escrita ou impressa, transborda a própria leitura graças a elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam 'marcantes', não

são de modo algum inocentes". Deve-se levar em conta que a pintura representa algo em um suporte, pode-se dizer que "uma coisa representa a outra", e o legível e o visível têm fronteiras e lugares comuns, superposições parciais e imbricações incertas, como nos diz Marin (2001, p. 119).

Assim, a História da Arte e a leitura de imagem de obra-de-arte possibilitam tornar legível e visível a possibilidade de compreender os processos de desenvolvimento do pensamento estético em níveis que foram levados em conta. Não basta saber o nível de desenvolvimento para oportunizar a aprendizagem da História da Arte, mas é preciso oportunizar a aprendizagem deste saber como fundador do desenvolvimento.

Parsons (1992) afirma que passamos por cinco estágios na compreensão da Arte e que quanto maior o contato com a arte mais nos desenvolvemos cognitivamente, pois as artes são complexas, até mais que as ciências. Quanto mais estágios passarmos, com maior facilidade aprendemos. A arte desenvolve a capacidade no pensar e racionar perante questões do cotidiano escolar e no dia-a-dia.

Ao se referir aos estágios, o autor a que nos referimos afirma:

Penso, basicamente, que os estágios são aglomerados de idéias, e não propriedades desta ou daquela pessoa. Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura, de pressupostos relacionados entre si que tendem a associar-se no espírito das pessoas precisamente por estarem interna, ou logicamente ligados (PARSONS, 1992, p. 270).

Tais estágios são etapas pelas quais cada indivíduo passa. Não há uma idade para começar, dependerá do contato e experiência que as pessoas tiverem com a arte, da construção de seus pensamentos e, posteriormente, da troca de informação e aceitação da opinião de outras pessoas.

Parsons (1992) propõe a existência de cinco estágios, que se apresentam da seguinte forma: o primeiro estágio é o da preferência pela cor, por animais; nele as crianças não encontram defeitos nas obras de arte, o que faz com que estas acabem passando por experiências agradáveis. Este estágio é um aprendizado, pois a criança ainda não está bem integrada ao social, ela não possui consciência do ponto de vista de outras pessoas.

A cor chama a atenção das pessoas, principalmente as cores vivas, quentes, brilhantes, que tornam bonitas para as crianças as pinturas onde aparecem. Cada criança possui suas cores preferidas e quando elas as percebem nos quadros que veem, torna-se mais fácil gostar deles, não importando se o quadro é figurativo ou abstrato. Isso a leva a fazer associações com coisas que conhece, como, por exemplo,

tica esteve presente nas falas dos alunos. Quando eles viram as imagens de obras-de-arte, destacaram os formantes plásticos com suas cores, sua pintura. Após a cor, as crianças percebem o tema e, com isso, realizam associações. Não há uma dissociação entre as lembranças que elas têm e o que veem nos quadros. No momento em que viam as imagens, elas percebiam que havia mais coisas: "É a Virgem Maria" (fala de um aluno – 3º série); "Olha os Anjos" (fala de outro aluno – 3º série). Como as turmas são heterogêneas, não possuindo um real contato com a arte erudita, elas utilizam muito a relação dos fatos artísticos com a realidade deles, como no seguinte exemplo, mencionado por um aluno da 3º série (10 anos): "Sabe, profe, quando meu tio morreu, minha tia colocou uma garrafa de pinga com um copo no caixão" (fala do aluno). Quando questionado sobre o porquê disso, obtivemos a seguinte resposta: "Era o que ele mais gostava" (fala do aluno). Nesse exemplo, é possível perceber que o aluno realizou associação com o fato de os egípcios enterrarem junto aos faraós os pertences e objetos de que estes mais gostavam.

No primeiro estágio não organizamos a nossa reação ao quadro em função do tema considerado no seu conjunto. A atenção desloca-se de um ponto do quadro para outro, e não procura fazer mais do que isso. (...) E atenção prestada a cada uma das partes, quer se trate de um elemento cromático quer temático, pode facilmente dar lugar à memória associativa, e vice-versa, sem que a criança disso se aperceba (PARSONS, 1992, p. 51).

O segundo estágio é o da beleza e do realismo, em que predomina o tema que se manifesta na representação de algo. Para tanto, a emoção é representada através de gestos, sorrisos, e a habilidade do artista é percebida. Neste estágio, o ponto de vista de outras pessoas é percebido. O que elas sentem ou veem num quadro, não é necessariamente visto ou sentido por outra pessoa. Aqui, a criança percebe que não existem somente quadros belos, mas também os feios; e isso fica claro no momento em que as opiniões são dadas. Há quase que um padrão, mas a opinião de cada um é respeitada. Já o realismo, sobre o qual se deve pensar e dizer algo, daria a sustentação ao tema. Parsons (1992, p. 65-66) o explica da seguinte forma:

Pensamos os quadros fundamentalmente em função do tema; e o realismo é o único tipo de organização formal que faz sentido deste ponto de vista. E é por isso que ao longo do ensino primário se assiste a um aumento dos comentários acerca do realismo e não acerca dos restantes aspectos formais. O que conta não é aquilo que nós percebemos, mas aquilo que para nós faz sentido.

No terceiro estágio, a expressividade é ressaltada e observada em função da experiência que pode

em primeiro lugar, a criatividade, a originalidade e o sentimento, e então ocorre a interiorização da experiência das outras pessoas e se percebe sua experiência como única e íntima. Aqui o abstrato torna-se presente, em forma de sentimento, intenção, e se quer que a arte diga algo. A beleza torna-se secundária. Neste estágio, prefere-se a arte abstrata, pois há a possibilidade de interpretar, já que a interpretação é pessoal e nem todos veem e sentem da mesma forma, mesmo que seja difícil explicar sua expressividade. Sabe-se que existem vários estilos. Parsons (1992, p. 105) explica que, “no terceiro estágio não temos ainda idéias muito claras quanto ao modo de indagar o sentido de um quadro [...] concebemos a sua significação como uma intuição subjetiva que não é fácil definir”.

O quarto estágio, no qual as significações são mais sociais do que individuais, é o do estilo e da forma. Pessoas analisam obras-de-arte e formam grupos para discuti-las. Aqui se observam a forma, a textura, a cor, o espaço, a expressão e as relações estilísticas. É possível ler diversas interpretações de uma determinada obra, pois possuímos a nossa interpretação mais a opinião dos outros. Parsons (1992, p. 69) diz que “o quadro passa a situar-se não entre os dois pólos individuais do artista e do observador, mas no meio de um grupo indeterminado de pessoas que continuamente o reconstroem – uma comunidade de observadores”.

O quinto estágio é o da autonomia. Julgam-se, nele, conceitos e valores das obras de arte, analisando os quadros e ao mesmo tempo analisando a si mesmo em relação ao quadro e para além. Contextualizou-se por meio da leitura da realidade e das implicações da autonomia no cotidiano vivido do aluno e da sociedade.

Percebemos que tanto os alunos da 3^º série como os da 4^º série encontravam-se no primeiro e no segundo estágios. As cores, as formas e os temas eram as primeiras coisas que eles olhavam. Muitas vezes, realizavam associações com algo do cotidiano ou com situações que passaram, e inicialmente quase nada era feio, sempre havia algo de bonito. Depois queriam saber quem havia feito as obras-de-arte, por que tinham feito daquela forma, tentando buscar um significado para as obras, percebendo que nem tudo é belo. Há também o feio, associado aos fatos da vida e suas contradições, em sua própria vida.

Considerações finais

Infere-se, neste estudo, que a construção coletiva da metodologia de ensino a qual aconteceu a partir do conhecimento concreto da realidade do contexto, concretificou-se a cultura e da constante vivência dos

alunos, balizada pela pedagogia freireana (1983) e pistriakeana (1981), deu suporte a uma prática educativa social, vinculando o saber espontâneo, a cultura vivida do aluno e o saber da História da Arte de forma crítica, problematizadora. Reconhece-se, assim, que compreender a História da Arte exige o desenvolvimento de competências e habilidades pelos professores e pelos alunos, além de pressupor uma metodologia que possibilite ao professor aprimorar a compreensão da leitura de mundo pelo viés temático da História da Arte, sem se dissociar da realidade concreta dos alunos.

A realidade concreta dos alunos é a da interatividade com os eventos da escola e os eventos sociais, e suas visualidades. As imagens, como enfatizam Sturken e Cartwright (2001), vêm sendo usadas para representar, construir significados e comunicar ideias sobre a sociedade e a cultura, a natureza, bem como representar mundos imaginários e conceitos abstratos. Portanto, não ficam à margem de imagens circundantes como outdoors, murais de alunos, cartazes, painéis nos corredores da escola. Ou seja, a escola é produtora de imagens, é mais que receptora de imagens culturais.

Reiteramos que Michael Parsons (1992) foi pertinente como balizador da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança, no que se refere à leitura e compreensão da obra de arte no desenvolvimento do pensamento estético e da sua própria produção artística. Também é importante a contribuição de Vygotsky (1998, 2003), quando destaca o desenvolvimento da expressão artística da criança partindo de uma formatividade pré-esquemática até chegar ao formalismo da produção em arte mais madura, consciente e independente.

Entendemos que o conteúdo expressivo da criança passa por etapas de elaboração mental que tomam como ponto de partida a sua realidade socio-cultural até a compreensão mais elaborada da obra-de-arte. Seu olhar tem suporte e base na realidade sócio-histórica em que vive.

Nesse sentido, tomar do contexto vivido pela criança fatos, eventos e visualidades desafiou o processo educativo. A pesquisa apontou que os professores em formação inicial e formação continuada não levam em consideração as realidades vividas pelas crianças. Na pesquisa, pôr em questão o que a arte diz para os professores sobre a docência e o que a infância diz sobre as imagens contemporâneas foi significativo porque revelou as representações e metáforas da arte contemporânea expressas como forma de pensamento estético num processo no qual se deve tentar ou até encontrar o significado das coisas a partir das experiências que provoca no entorno em que se vive. Somos rodeados pela cultura visual e pela cultura dos saberes acumulados

beres da arte na escola, dentre eles o conhecimento da História da Arte.

Os resultados revelam que a formação inicial dos professores aponta deficiências nas instituições formadoras. O saber da História da Arte está excluído como saber educativo da Arte e como um dos conhecimentos relevantes na formação da docência para a infância. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem para a docência exigem determinadas competências para a leitura de imagens e o caminho para a compreensão de uma experiência do desenvolvimento do pensamento estético com crianças remete a uma estratégia didática capaz de apontar mudanças de ordem teórico-metodológica e de conteúdo a ser revisto. Proposto de forma problematizadora, o tema da prática social que emergiu do eixo temático “A História da Arte do cotidiano e a História da Arte acumulada pela Humanidade” possibilitou uma produção artística que envolveu a compreensão, construção e transformação do saber/fazer e ler criticamente a produção em arte para além da perspectiva linear e mecânica, bem como uma leitura que vai além das aparências, como nos diz Maffessoli (1996). Vai, assim, “no fundo das aparências”.

Portanto, a História da Arte possibilitou ao aluno, desde a educação infantil e os anos iniciais, compreender a imagem e o que ela diz para a infância, vendo e direcionando o pensamento para aquilo que, apesar de não estar visível na imagem, diz alguma coisa, narra através de metáforas figurativas e abstratas modos de conhecimentos reveladores de um pensamento estético que, dependendo do contexto, modifica a vida familiar, a vida na escola, a vida em comunidade. Modifica também a arte e, sem dúvida, a maneira de compreendermos a vida. Assim, a arte e sua história, numa aprendizagem pelo cotidiano de vida dos alunos – o qual pressupõe marcas e experiências relativas à compreensão histórica e contextualizada da Arte (em especial a contemporânea) –, permitiram ampliar as atividades até então realizadas, mudando o modo como a docência vê a infância e sua arte, a forma como a arte contemporânea compreende a docência da infância, a partir do desenvolvimento do pensamento estético da criança, de uma aprendizagem significativa que visa não só à compreensão crítica da arte e de sua história, mas também, para além dela, a leitura e pensamento estético das visualidades do cotidiano vivido.

Referências

ARCHÉR, M. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A., 1988.

MARIN, L. Ler um quadro: uma carta de Poussin em 1963. In: CHARTER, R.; BORDIEU, P. et al. **Práticas de Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DELEUSE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

KEMMIS, S.; MACTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIER, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARIN, L. Ler um quadro: uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTER, R. et al. **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1977. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapaportPDF>. Acesso em: 04 nov. 2009.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Ed. Sevilla, 1997.

PARSONS, M. **Compreender a arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PARSONS, M. J. Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In: FRÓIS, J. P. (Coord.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fund. Caloustre Gulbenkian, 2000.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. **Practices of looking:** an introduction to visual culture. Oxford: Oxford University Press, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia** (Ensayo Psicológico). Madrid: Akal Bolsillo, 2003.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 10/01/2010

Versão final enviada em 25/05/2010

Aceito em 07/06/2010