

ANA PAULA VASCONCELLOS MOREIRA

**POSSIBILIDADES PARA O USO DO MATERIAL CONCRETO NO ENSINO DE  
ARTE SOB A PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO**

BRASÍLIA, 2014

Ana Paula Vasconcellos Moreira

**Possibilidades para o uso do material concreto no ensino de arte sob a perspectiva dos projetos de trabalho**

Trabalho de conclusão de curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura em Artes Plásticas do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Ms. Maria Del Rosario Tatiana Fernández

Brasília, 2014

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus estudantes, sem os quais essa trajetória não teria qualquer sentido.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora e orientadora Maria Del Rosario Tatiana Fernández, por seu entusiasmo contagiante, pelo carinho e cuidado durante o processo de orientação.

Aos professores Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, Rosana Costa de Castro e Mariana Pagotto por abrirem meus olhos e coração para a docência.

Aos servidores do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Ao amigo Anderson Leitão e ao grupo Sala de Arte pela partilha do sensível diária.

Às amigas da Escola de Belas Artes (EBA-UFRJ), Fernanda Dutra, Carla Richard e Ana Cláudia Menezes, por serem grandes parceiras em meu processo de formação.

Aos amigos do Ida/VIS, Nina Barreto, Jacqueline Bittencourt, Suzzana Magalhães e Ciro Rockert, por me ajudarem a fazer dessa travessia um processo menos duro.

À amiga Ainhoa Rodriguez pela força e companheirismo; por ser irmã e mãe junto comigo.

À Jesuíta Queiroz e Francesco Avallone que se tornaram minha família em Brasília, me apoiando, ajudando e cuidando.

Aos meus pais, por estarem sempre perto, mesmo longe.

E sobretudo, ao Yghor e à Sol, meus grandes companheiros de jornada.

Obrigado.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	6
RESUMO .....	8
INTRODUÇÃO .....	9
1. Ensino de arte na contemporaneidade e suas possibilidades.....	11
1.1 O ensino de arte sob a perspectiva do Projeto: a Metodologia de Projetos e os Projetos de Trabalho.....	12
1.2 O Material Concreto: origem e contexto.....	15
2. A experiência prática no espaço escolar .....	20
2.1 Projeto I: Castelos de Klee.....	21
2.2 Projeto II: Pixel Art - Construir com pixels.....	27
2.3 Registro e compartilhamento: potencialidade das mídias sociais na participação do estudante.....	33
3. Reflexões sobre a pesquisa e possibilidades futuras.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	39

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Presente de Froebel nº 5.....	17
Figura 2. Presente de Froebel nº 6.....	17
Figura 3. Material das Contas Douradas.....	19
Figura 4. Material Dourado em madeira.....	19
Figura 5. Castelo e sol, Paul Klee, 1928.....	22
Figura 6. Castelo de estudante do 6º ano.....	23
Figura 7. Castelo 1 .....	24
Figura 8. Castelo 2 .....	24
Figura 9. Castelo 3 .....	24
Figura 10. Castelo 4 .....	24
Figura 11. Castelo 5 .....	24
Figura 12. Castelo 6 .....	24
Figura 13. Castelo 7 .....	25
Figura 14. Castelo 8 .....	25
Figura 15. Castelo 9 .....	25
Figura 16. Castelo 10 .....	25
Figura 17. Castelo 11 .....	25
Figura 18. Castelo 12 .....	25
Figura 19. Castelo coletivo. 6º ano .....	26
Figura 20. Ambiente do jogo Habbo® .....	27
Figura 21. Ambiente do jogo Minecraft® .....	27
Figura 22. Reinterpretação do Retrato de Van Gogh, Pixel Art .....	28
Figura 23. Reinterpretação de Moça com brinco de pérola de J. Vermeer, Pixel Art.....	28
Figura 24. Composição coletiva 1 .....	29
Figura 25. Composição coletiva 2 .....	29
Figura 26. Composição coletiva 3 .....	29
Figura 27. Pinguim. Grupo 3. 6º ano .....	29
Figura 28. Carro. Grupo 7. 6º ano .....	30
Figura 29. Minion. Grupo 8. 6º ano .....	30
Figura 30. Finn. Grupo 2. 6º ano .....	30
Figura 31. Finn. ....	31

Figura 32. Carro. ....	31
Figura 33. 1up! .....	31
Figura 34. Bob Esponja. ....	31
Figura 35. Finn. Grupo 2. 6º ano .....	32
Figura 36. Minion. Grupo 8. 6º ano .....	32
Figura 37. 1up! Grupo 5. 6º ano .....	32
Figura 38. Carro. Grupo 7. 6º ano .....	32
Figura 39. Grupo 8. 6º ano .....	32
Figura 40. Página no <i>Facebook</i> I .....	33
Figura 41. Página no <i>Facebook</i> II .....	33
Figura 42. Tangram .....	35
Figura 43. Blocos lógicos .....	35
Figura 44. Sólidos geométricos .....	36
Figura 45. Escala Cuisenaire .....	36
Figura 46. Sorvete. Grupo 12. 6º ano .....	36
Figura 47. Tubarão. Grupo 1. 6º ano .....	36

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso constitui-se a partir da análise da prática educativa no ensino das artes visuais através do deslocamento do material concreto da disciplina de matemática para a disciplina de arte e o estudo das possibilidades práticas para o seu uso sob a perspectiva dos projetos de trabalho com 9 turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular de Brasília - DF, durante os primeiros trimestres dos anos de 2013 e 2014. Serão apontados os conceitos relativos à metodologia de projetos e aos projetos de trabalho de Fernando Hernández; os materiais concretos, suas origens em Friedrich Froebel e Maria Montessori e o conceito de experiência estética postulado por John Dewey.

**Palavras chave:** *Projeto de trabalho; Experiência estética; Material concreto; Prática educativa.*



## INTRODUÇÃO

A Arte/Educação se caracteriza atualmente como um amplo campo de conhecimento e vem agregando diferentes estudos, no sentido de se investigar a prática do ensino de arte na educação escolar e não escolar. Essa prática assume diferentes tratamentos conceituais, didáticos e metodológicos. A compreensão é que por trás das diversas formas que a configuram exista uma concepção de ensino de arte, cuja origem aponta para a história da Arte/Educação no Brasil. Esta pesquisa se constitui a partir de uma inquietação pessoal envolvendo o sentido da prática educativa através da estruturação e aplicação de projetos e, sobretudo, da utilização do material concreto no ensino das artes visuais.

Durante minha atuação docente em um colégio da rede particular de ensino de Brasília - DF, houveram duas possibilidades pedagógicas específicas que despertaram meu interesse, tanto de trabalho quanto de pesquisa. A primeira diz respeito à concepção dos projetos de trabalho de Fernando Hernández e a segunda à utilização dos materiais concretos que se originam em Friedrich Froebel e Maria Montessori.

Os materiais concretos são tidos como facilitadores no processo de aprendizagem e estão presentes no acervo pedagógico de grande parte das escolas, públicas e privadas. Contudo sua utilização é voltada, a priori, para o ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos e/ou para a visualização concreta de situações.

Os objetivos gerais da pesquisa são a análise das possibilidades de uso do material concreto como objeto de aprendizagem para o ensino de arte e observar se a experiência a partir desses objetos auxilia os estudantes no processo de aprendizagem no contexto dos projetos de trabalho.

A abordagem prática da pesquisa ocorreu durante uma sequência de aulas, estruturadas em projetos curtos, realizadas com cinco turmas do sexto ano do ensino fundamental durante os anos de 2013 e 2014. Foram criadas composições efêmeras com dois conjuntos de material concreto: blocos de montar de madeira e material dourado, cujos registros serão apresentados no segundo capítulo.

Apresenta-se como questão central deste trabalho o deslocamento do material concreto para a disciplina de arte e o estudo das possibilidades práticas

para o seu uso sob a perspectiva dos projetos de trabalho, a dividir-se em três capítulos principais.

No primeiro capítulo serão apontados os conceitos que alicerçaram a pesquisa, bem como a abordagem prática. Será apresentada a proposta da organização do currículo escolar por projetos de trabalho, idealizada por Fernando Hernández (1998), os materiais concretos desenvolvidos por Friedrich Froebel e, posteriormente, por Maria Montessori e sua utilização nas escolas Montessorianas e a concepção da experiência estética postulada por John Dewey (1934), bem como suas colocações a respeito da metodologia de projetos.

No segundo capítulo serão apontados os fundamentos metodológicos que nortearam a abordagem prática da pesquisa em cinco turmas do sexto ano do ensino fundamental e o relato correspondente a estas experiências.

E, finalmente, no terceiro capítulo serão apresentados e analisados os dados relativos aos projetos realizados, à luz dos conceitos apontados no primeiro capítulo.

## 1. Ensino de arte na contemporaneidade e suas possibilidades

A trajetória da Arte/Educação no Brasil se delineou a partir de três grandes tendências conceituais: o ensino de arte pré-modernista (arte como técnica), o ensino de arte modernista (livre expressão e atividade) e o ensino de arte pós-modernista (arte como conhecimento) (BARBOSA, 2006).

Um dos princípios que norteiam o ensino de arte pós-modernista é o da aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte (Proposta Triangular), designados por Ana Mae Barbosa (2002) como ações necessárias para a compreensão da arte como epistemologia e sobre a qual afirma:

“A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (Barbosa, 1998, p. 40).

Hoje é possível que relativizemos a função social da escola e o papel que cada agente (estudantes, professores, gestores) desempenha nos processos de ensino e aprendizagem. Com a proliferação dos espaços de educação em tempo integral, surgem na escola novos ambientes de convivência e descobertas. Desta forma, pode-se dizer que na contemporaneidade ocorre um interessante fenômeno de convergência pedagógica no espaço escolar, constituindo uma espécie de modelo híbrido de educação a partir de diferentes metodologias e abordagens.

No colégio onde foi realizada a pesquisa, os projetos de trabalho são adotados como norteadores pedagógicos, embora haja muitos resquícios de uma educação tradicional pautada pela transmissão/recepção de conhecimentos e processos avaliativos mais voltados para a memorização do que para a reflexão.

O projeto, contudo, quando bem estruturado, permite ao estudante a construção do conhecimento a partir de si; a partir de questões que legitimam o seu processo de aprendizagem. Sobre o protagonismo do estudante, o educador espanhol Antoni Zabala postula que:

“Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar,

dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento” (1998, p.119).

É partindo desse princípio, da participação do estudante na construção do conhecimento em um contexto onde ele possa transpor os limites entre as disciplinas, tendo o professor como mediador, que essa pesquisa se desenvolve, buscando nos projetos de trabalho seus alicerces mais fortes.

### **1.1 O ensino de arte sob a perspectiva do Projeto: A Metodologia de Projetos e os Projetos de Trabalho**

Nos últimos anos, o projeto tem sido visto como o método que atende às exigências de uma psicologia educacional defensora do protagonismo dos estudantes diante do conhecimento. A metodologia de projetos se insere nas abordagens contemporâneas para o ensino de arte, sendo compreendida dentro de uma concepção pós-modernista<sup>1</sup> de educação.

Os fundamentos para a atual metodologia de ensino por projetos surgem com John Dewey, desde o início do século XX, no movimento Escola Nova ou Escola Ativa, dentro de um contexto de mudanças que apontavam para a industrialização, para a democracia e para uma nova atitude diante da vida, que nasciam sob a influência do pensamento baseado na experimentação, ou de modo geral no desenvolvimento da ciência e de suas aplicações à atividade humana (KILPATRICK, 1969 *apud* MIRANDA & PALHARES, 2011).

Dewey postulava que os detonadores de um projeto surgiam sempre nos estudantes e que o verdadeiro método pedagógico consistia primeiro em prestar atenção às aptidões, às necessidades e, sobretudo, às experiências vivenciadas por eles para em seguida desenvolver sugestões, de tal forma que elas se transformassem em um plano ou projeto, que por sua vez se organizasse no todo assumido pelo grupo.

---

<sup>1</sup> A concepção pós modernista de educação aqui mencionada estabelece que existe uma relação entre a teoria e as experiências do sujeito.

Isto porque, para o autor, o projeto é cooperativo e não ditatorial (LIMA, 2003 *apud* SANTOS, 2007).

Ainda segundo Dewey, a escola deveria se organizar seguindo um plano de tarefas análogas ao que se desenvolve fora dela; na casa, na rua na sociedade, para que o estudante não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar. Por isso os projetos devem estar próximos à vida. Um esboço dessa primeira versão dos projetos é sustentado por três ideias principais: 1) Partir de uma situação problemática, 2) Levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à escola e 3) Oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias (HERNÁNDEZ, 1998).

A ideia de a aprendizagem estar ligada a vida exterior à escola se aproxima do conceito de experiência defendido por Dewey no livro *Arte como Experiência* (2010). O autor aponta a experiência como uma característica irreduzível da vida, sendo a arte a mais intensa. Sendo assim, a experiência que deflagra a atividade artística não deve ser coercitiva, mas livre e prazerosa, implicando o trabalho sob a forma de uma experiência estética e reconhecendo a necessidade da ação, do fazer algo.

Para Dewey (2010), não há arte sem a noção fundamental de que a ação permite a passagem do não ser para o ser, que é basilar também para o conceito de experiência. Segundo o autor (2010, p. 109), a experiência ocorre continuamente e desta forma, “aprender significa adquirir um novo modo de agir de nosso organismo, sendo que o conhecimento é um instrumento para organizar a ação. Aprende-se através da reconstrução consciente da experiência”.

As ideias de Dewey sobre o projeto tornaram-se fundamentais para a organização da educação por projetos na contemporaneidade, contudo abriram-se novas possibilidades para esta abordagem através de reinterpretações.

Nesse sentido, o educador espanhol Fernando Hernández (1998) questiona sistematicamente os métodos de ensino caracterizados pela organização do currículo escolar em disciplinas fragmentadas e pela transmissão e recepção passiva dos conteúdos, propondo que o currículo seja organizado por meio de projetos de trabalho. O autor postula que o complemento “de trabalho” é uma reação ao sentido da aprendizagem derivada de algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo, que o mostravam como algo fácil, baseado no deixar fazer aos

estudantes. A noção de trabalho questionava a aprendizagem só por descobrimento e a partir do próximo e estava a favor da ideia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a aprender a compreender com e do outro, que hoje a UNESCO assinala como finalidades da escola.

Hernández aponta uma profunda mudança para a educação escolar, pautada, em primeiro lugar, pela transgressão da visão da educação baseada nos conteúdos estáveis que não se relacionam com as realidades socialmente construídas e reconstruídas na sala de aula.

Pretende-se transgredir a visão da aprendizagem ligada ao desenvolvimento, conhecida como construtivismo. O construtivismo não abarca os intercâmbios simbólicos, os valores promovidos pelo professor ou o papel dos afetos no (des)aprender. Procura-se ainda, transgredir o currículo escolar centrado em disciplinas fragmentadas que tem a função, sobretudo, de manter formas de controle e poder por parte dos que se concebem antes como especialistas do que como educadores; a visão da escola que impede que os estudantes se construam como sujeitos em cada época de sua trajetória e não somente na vida adulta.

A transgressão também se dirige à perda de autonomia no discurso dos professores e à incapacidade da Escola para repensar-se, dialogando com as transformações que ocorrem na sociedade, nos estudantes e na própria educação (HERNÁNDEZ,1998). Conforme Hernández os projetos de trabalho constituem um lugar entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir:

“a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem;

b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar [...];

c) levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e os saberes, a enorme produção de informações que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos”. (1998, p. 61).

O modelo de Hernández (1998), à diferença dos modelos anteriores, propõe que o docente abandone o papel de transmissor de conteúdos, para transformar-se em pesquisador. O estudante, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo. Embora seja clara a relação entre os conceitos de projeto apontados por

Dewey e os projetos de trabalho de Hernández, existem pontos essenciais de divergência.

A diferença fundamental é, em primeiro lugar, o contexto histórico. A pedagogia de projetos surgiu nos anos 20 e era estruturada a partir do modelo fordista, isto é, preparava o estudante para o trabalho, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Já os projetos de trabalho surgem nos anos 80 e tentam uma aproximação efetiva da escola com o estudante, vinculando-se à pesquisa de assuntos emergentes. (HERNÁNDEZ, 1998)

Hernández (1998) aponta uma reinterpretação dessas referências, considerando, sobretudo, o lugar e o tempo de onde se olha. Segundo o autor, a relação do currículo com as disciplinas relacionadas à construção da subjetividade (humanidades, artes), precisam ser levadas em conta nesse processo de mudança de rumos na educação. Os autores Martins, Picosque e Guerra (1998) apontam três passos básicos para a confecção de um projeto envolvendo arte: 1) Avaliação iniciante: sondagem para o levantamento de repertório, 2) Encaminhamento de ações: levantamento de propostas possíveis, replanejamento e avaliações e 3) Sistematização: apropriação do conhecimento construído.

Ainda segundo Hernández (1998), na cultura contemporânea é importante que o indivíduo saiba como ter acesso, analisar e interpretar as informações para compreender o mundo em que vive. É o caminho consciente da informação ao conhecimento, mediado pelo docente e baseado na trajetória pessoal do estudante.

A concepção mais atual da metodologia de projetos propõe o currículo integrado com a presença de temas emergentes e o enfoque globalizador onde a interdisciplinaridade esteja presente. Dessa forma, o deslocamento do material concreto para o ensino e aprendizagem de arte durante a abordagem prática da pesquisa, acontece sob uma perspectiva interdisciplinar.

## **1.2 O Material Concreto: Origem e contexto**

Os materiais concretos com os quais temos contato hoje no espaço escolar e que foram utilizados durante a pesquisa, têm suas origens em Friedrich Froebel por

volta de 1826 na Alemanha. O autor postulava que a formação educativa consistia na relação de Unidade Vital e estabelecia uma profunda ligação entre o educando, a natureza, a humanidade e Deus. A conexão entre esses elementos constituiria o “organismo natural”, fio condutor do processo educativo voltado para o autoconhecimento.

Froebel foi o fundador do primeiro jardim de infância e um dos primeiros pedagogos a falar em auto educação, conceito que só se difundiria no início do século XX, graças ao movimento da Escola Nova, com Maria Montessori (1870-1952) e Célestin Freinet (1896-1966). A pedagogia proposta por Froebel se aproxima dos conceitos apontados por Dewey na medida em que ambos defendem que a experiência desperta o interesse do estudante, pois proporciona o fazer espontâneo refletido em sua própria vivência, mediado pelo professor. Segundo o autor, a educação:

[...] educação, ensina ele, é a que, a cada momento e com equilíbrio, saiba “dar e receber, unir e separar, seguir e prescrever, agir e ceder, apartar e afrouxar, determinar e flexibilizar”. [...] A maior lei da natureza, da vida e da educação é exteriorizar o interior e interiorizar o exterior, elevando os dois processos a harmoniosa síntese. (KOCH,1985, p.57)

Froebel foi criador de um instituto de ocupação infantil no qual produziu brinquedos em série após observar a importância do brinquedo para as crianças. Era através do manuseio desses objetos e pelo exercício que o desenvolvimento se processava. Segundo o autor, os brinquedos e jogos constituíam um meio auto didático de o ser humano, pelo menos, pressentir a interioridade de todas as coisas.

Dentro da ação experimental, com o objetivo de dar variações aos brinquedos, fabricou séries ordenadas, que denominou de presentes. No total são dez conjuntos de objetos que compõem os presentes de Froebel. Havia regras específicas de uso que precisariam ser dominadas para garantir o aproveitamento pedagógico. As brincadeiras previstas por Froebel eram, quase sempre, ao ar livre para que as turmas interagissem com o ambiente (Arce, 2002).

Na pesquisa realizada no colégio, durante o projeto Castelos de Klee, foram utilizados blocos de madeira análogos aos contidos nos presentes de Froebel de números 5 e 6.





Figura 1. Presente de Froebel nº 5. Fonte: [www.module-r.com](http://www.module-r.com).



Figura 2. Presente de Froebel nº 6. Fonte: [www.module-r.com](http://www.module-r.com).

Ainda segundo o autor, o uso dos jogos na escola deveria ser explorado e utilizado de forma experiencial no sentido de serem encontradas, com o seu manuseio, várias formas de se jogar ou brincar. O manuseio e a experiência adquirida pela ação sobre o objeto permitem à criança o entendimento e a relação com o que vivencia no seu cotidiano (FROEBEL, 2003 *apud* MIRANDA & PALHARES, 2011).

Seguindo o princípio de auto educação apontado por Froebel, a médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952) desenvolveu, a partir de 1907, um método de ensino pautado pelo conhecimento do real através da experimentação, voltado a princípio, para crianças com necessidades especiais e difundindo-se posteriormente no ensino regular. Montessori (1965 *apud* COSTA, 2001) defendia a educação como o crescimento a partir da concepção do ser que é constituído de corpo e alma reunidos; é infinito como potência e como tendência. Sobre o método Montessoriano, o autor Jerrold Footlick postula:

“O ambiente planejado é constituído por três aspectos importantes: o ambiente de atmosfera agradável, com as ferramentas e mobiliário adequados em tamanho e espaço, materiais especiais e, em terceiro lugar, o professor que não dá ordens e nem se intromete, mas serve de auxiliar e guia. Ele deve ser um observador experimentado que sabe quando agir para estabelecer a ordem e quando deve permanecer em segundo plano” (1968, p. 34).

As concepções de Montessori acerca da infância são, em alguns aspectos, muito próximas às de Froebel, embora em geral sejam consideradas mais radicais. Apesar de ambos defenderem a necessidade de treinamento dos sentidos, a educadora propõe formas de treinamento mais elaboradas e diretas que Froebel. O material concreto Montessoriano desenvolve as capacidades mentais do estudante, treinando através de exercícios repetidos, seus vários sentidos e sua capacidade de distinguir, comparar e manipular objetos típicos. (MONTESSORI, 1912)

O Material Dourado utilizado durante a pesquisa no projeto Pixel Art - Construir com pixels, é um dos muitos materiais desenvolvidos pela educadora para o trabalho com matemática. Este material baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão. Sendo confeccionado em madeira, é composto por cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos.

Embora especialmente elaborado para os estudos de matemática, a idealização do material dourado seguiu os mesmos princípios montessorianos para a criação de qualquer um dos seus materiais: a educação sensorial e a experiência concreta. Inicialmente o material dourado era conhecido como Material das Contas Douradas e veio passando por modificações até os dias atuais.

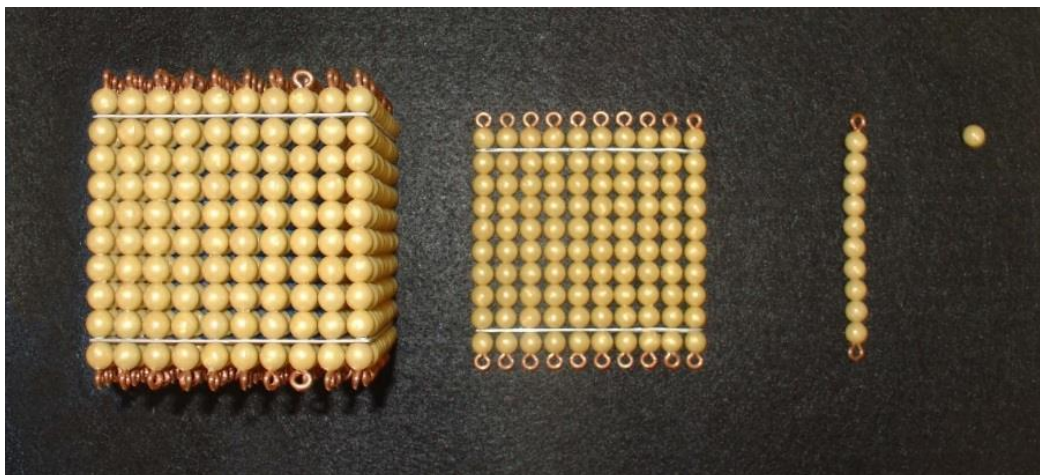


Figura 3. Material das Contas Douradas. Fonte: [www.montessorialbum.com](http://www.montessorialbum.com).



Figura 4. Material Dourado em madeira. Fonte: [www.serembrinq.com.br](http://www.serembrinq.com.br).

## 2. A experiência prática no espaço escolar

Durante minha atuação docente busquei investigar algumas possibilidades práticas para o ensino de arte sob a perspectiva dos projetos de trabalho. Eu esperava que os estudantes pudessem, dentro dos estudos da disciplina, desenvolver leituras de mundo que se relacionassem com outros assuntos e novas formas de se pensar e experienciar o ensino de arte.

O objetivo desse projeto pessoal de pesquisa era experimentar uma forma diferente de aproximar os estudantes das turmas de 6º ano do ensino fundamental, dos conteúdos que seriam ministrados, tentando transformar a aula em vivência; em uma verdadeira experiência estética, em vez de um processo enfadonho de ensino-aprendizagem com o qual eles pareciam estar habituados e, de certa forma, conformados.

Segundo relatos dos estudantes, havia a carência da abordagem prática nas aulas de artes. Sua experiência prévia com a disciplina se baseava em aulas expositivas, com utilização de slides e avaliações tradicionais - estudos dirigidos e provas escritas.

As matrizes curriculares para o 6º ano do colégio preveem para o primeiro trimestre o estudo dos elementos básicos da linguagem visual. O relato apresentado nessa pesquisa diz respeito aos projetos que abordaram os conceitos de forma (2013), ponto (2014) e seus possíveis desdobramentos.

Os projetos foram realizados com quatro turmas do 6º ano em 2013 e cinco turmas do 6º ano em 2014. Trata-se, portanto, de diferentes projetos propostos para dois grupos distintos de turmas.

Durante os primeiros contatos com as turmas, tanto em 2013 como em 2014, procurei inventariar as imagens que eles apresentavam e criar um repertório imagético, correspondente ao grupo. Algumas aulas foram dedicadas à construção desse repertório por meio de rodas de conversa, exercícios de desenho-diagnóstico e desenho temático (exemplo: identidade e estilo: a representação visual do meu gosto musical).

Observei os objetos que os estudantes costumavam levar para a escola, sobre quais jogos, filmes e revistas eles comentavam uns com os outros, que tipo de música gostavam de escutar e como era sua relação com as mídias digitais e os aparelhos eletrônicos (aparelhos celulares, *tablets* e outros).

Senti que se havia a carência de uma abordagem prática nas aulas de arte, meu planejamento deveria abarcar as dimensões teórica e prática no sentido de possibilitar que os estudantes vivenciassem ambas as experiências.

Pensando no pouco tempo em que eu estaria com as turmas semanalmente (aulas com duração de 50 minutos, uma vez por semana em cada turma), decidi organizar o planejamento mensal, instituído pela escola, no formato de projetos curtos, com duração de aproximadamente cinco aulas por assunto ou conteúdo.

Após uma breve análise dos desenhos feitos pelos estudantes e pensando nas conversas realizadas em sala de aula, identifiquei um conjunto de imagens recorrentes: imagens relativas ao jogo *Minecraft*, imagens relativas a cultura medieval (dragões, castelos, adagas e outras armas), imagens de guerreiros ou super-heróis, imagens relativas a desenhos animados (cinema e televisão) ou animes e imagens relativas a figuras da cultura pop (cantores (as), bandas, personagens de seriados e outras).

Considerando as imagens mais recorrentes, decidi trabalhar a questão da forma a partir da obra *Castelo e Sol* (1928) de Paul Klee e a questão do ponto associada ao conceito de *pixel* e *Pixel Art*.

No sentido de propiciar experiências práticas diversas (desenho, colagem, pintura, montagem, fotografia) e promover o contato dos estudantes com a imagem para além da bidimensionalidade, planejei que em cada projeto fossem utilizados alguns conjuntos de material concreto disponíveis no laboratório de matemática da escola. Foram usados blocos de madeira análogos aos contidos nos presentes de Froebel de números 5 e 6 e o material dourado desenvolvido por Maria Montessori.

O relato que se segue descreve especificidades de cada projeto e apresenta imagens produzidas durante o processo de criação dos estudantes, além das imagens utilizadas como referência visual em sala de aula, durante a abordagem teórica.

## **2.1 Projeto I: Castelos de Klee**

O projeto Castelos de Klee partiu da observação da pintura *Castelo e Sol* (1928) de Paul Klee (1879-1940) (Figura 5) e aconteceu no primeiro trimestre do ano

de 2013. A obra foi escolhida para relativizar alguns conceitos, como o valor atribuído à pintura realista pelos estudantes e para possibilitar discussões sobre imaginação, criatividade e a autonomia do artista em seus registros do real.

Os estudantes entraram em contato com o conceito de forma (formas geométricas básicas) no contexto da linguagem visual e puderam explorar linguagens diversas como fotografia, desenho e colagem.

O projeto foi dividido em quatro momentos, envolvendo apresentação e breve reflexão sobre a obra e sobre como ela se relaciona com os castelos conhecidos pelos estudantes (filmes, histórias e desenhos) (1), montagem de castelos utilizando blocos de madeira e fotografia (2), interferência sobre imagem impressa (3) e composição coletiva (4).



Figura 5. Castelo e sol, Paul Klee, 1928. Fonte: <http://www.artinthepicture.com>.

Os estudantes visualizaram a obra na lousa interativa da sala de aula e destacaram algumas características como o uso de formas geométricas básicas para a construção da figura, o uso recorrente de cores quentes e primárias, os espaços vazios, a simplicidade da representação e a falta de compromisso com a representação realista de um castelo. Eles observaram que o castelo representado por Klee não se relaciona diretamente com as imagens de castelos que possuem em seu repertório visual e muitos disseram que as figuras pareciam compor uma cidade ou pequenas casas.

Uma estudante questionou se eu só sabia que aquilo era um castelo devido ao título e respondi que sim, mas que o artista abria uma possibilidade de pensarmos as imagens livres de convenções; que não existia uma maneira certa de desenhar um castelo ou qualquer outra figura. E se existia esse espaço de liberdade para a produção de um desenho ou pintura, então devíamos experimentá-lo.

Na aula seguinte encaminhei as turmas à sala de artes e dispus sobre as mesas alguns conjuntos de blocos de montar de madeira. A maioria dos estudantes conhecia o material por ter tido contato com o mesmo durante a primeira infância. Muitos relataram que já haviam brincado com os blocos e senti uma grande receptividade.

Perguntei se eles achavam que poderíamos utilizar esse material em uma aula de artes; pedi que se lembrassem da aula anterior e me dissessem quais as formas geométricas foram usadas na pintura de Klee. Nesse momento, alguns entenderam que eu estava tentando relacionar os blocos à pintura observada.

Propus então que cada um imaginasse uma composição que pudesse ser entendida como um castelo. Que tentassem criar a partir das próprias referências e da referência da aula, uma montagem com os blocos que representasse um castelo.

No primeiro momento algumas turmas apresentaram dificuldade diante do fato de eu não orientá-las diretamente sobre o que fazer. Eu disse que seria interessante que eles se apropriassem do material brincando e reativando a memória que tinham sobre ele. Pedi que tentassem desenhar o castelo com os blocos, como se estivessem usando um lápis. Cada estudante montou o castelo sobre uma folha branca e pedi para fotografá-los.



Figura 6. Castelo de estudante do 6º ano.



O próximo momento do projeto trataria de um novo olhar sobre essas imagens. A experiência da imagem permanente (impressa) que versa sobre a imagem efêmera. Expliquei que na aula posterior eu traria as imagens impressas em preto e branco para que eles não fossem influenciados pelas cores dos blocos no momento da interferência. Os castelos montados foram fotografados e impressos, como mostram as figuras de números 7 a 18.

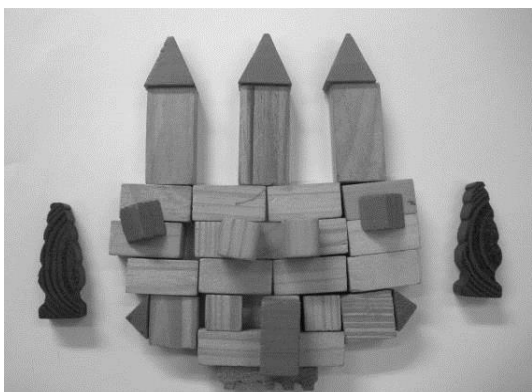


Figura 7. Castelo 1.

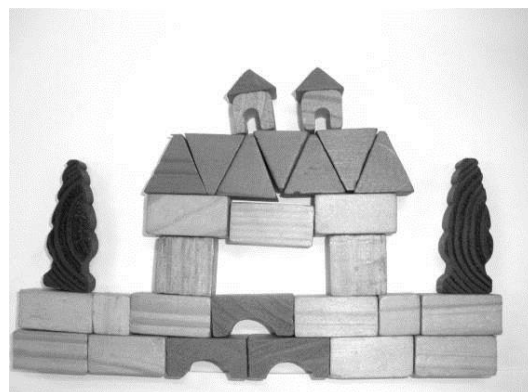


Figura 8. Castelo 2.

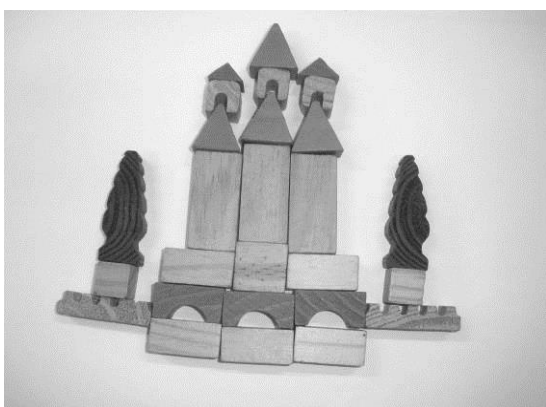


Figura 9. Castelo 3.

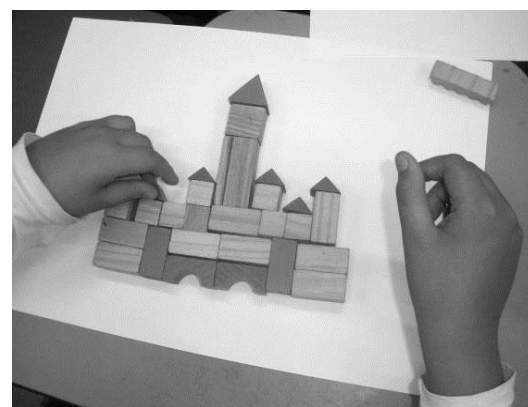


Figura 10. Castelo 4.

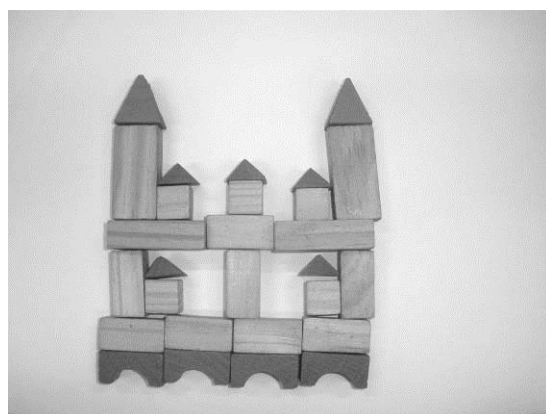


Figura 11. Castelo 5.

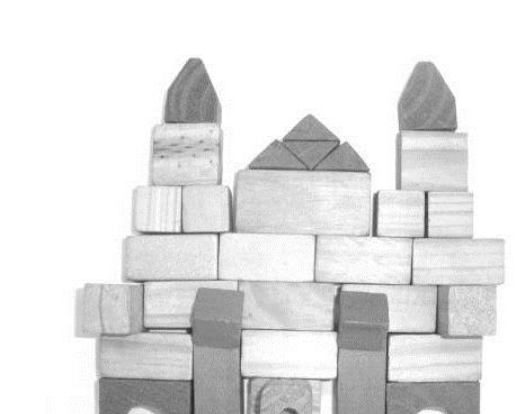


Figura 12. Castelo 6.



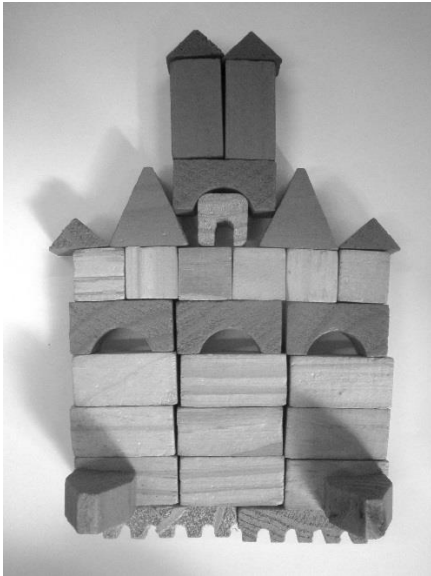


Figura 13. Castelo 7.

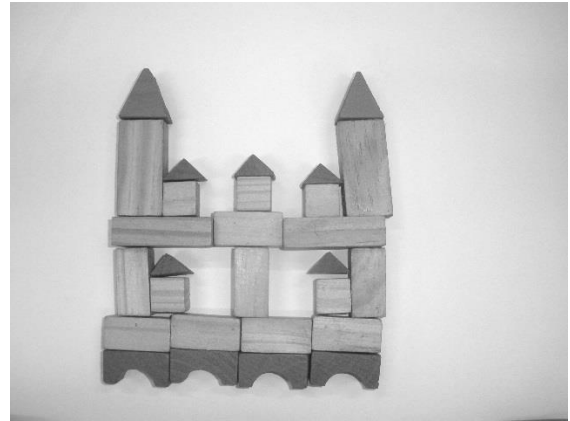


Figura 14. Castelo 8.

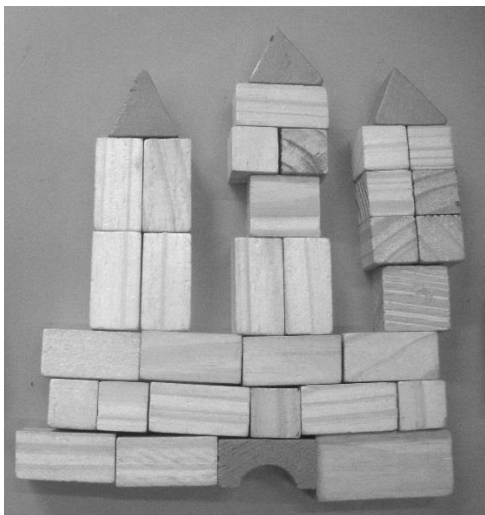


Figura 15. Castelo 9.

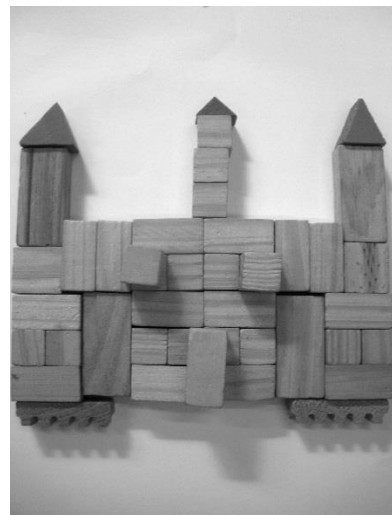


Figura 16. Castelo 10.



Figura 17. Castelo 11.



Figura 18. Castelo 12.

Cada estudante recebeu a imagem impressa de seu castelo e foi orientado a interferir sobre ela com desenho, pintura ou colagem para experimentar o diálogo entre a fotografia e essas linguagens. Dispus lápis de cor aquarelável, canetas hidrográficas, cola, lantejoulas, recortes de papel colorido, revistas e giz de cera. Todos foram orientados a recortar os castelos para continuação da atividade na aula posterior.

Propus então que encerrássemos o projeto com a produção de um castelo construído a partir dos castelos individuais compondo uma colagem coletiva. Estudantes de algumas turmas sentiram-se insatisfeitos por não poderem ficar com a imagem impressa ou por não poderem tê-la de volta, uma vez que todas seriam coladas sobre papel cartão e expostas na sala de artes, como mostra a figura 19.



Figura 19. Castelo coletivo. 6º ano.

Considero importante mediar situações de desapego com os estudantes, quando o conteúdo trabalhado envolve a questão da efemeridade. Nesse sentido procurei conversar com eles sobre permanências e impermanências na arte e em outros contextos. O mural com o castelo coletivo ficou exposto na sala de artes até o final do ano de 2013 e com o decorrer do tempo, constatei que a questão da autoria dos castelos diluiu-se, dando espaço à valorização do trabalho coletivo.

## 2.2 Projeto II: Pixel Art - Construir com Pixels

Após observar os resultados do projeto *Castelos de Klee*, considerei importante experimentar outros conjuntos de material concreto. Há algum tempo sentia vontade de propor trabalhos envolvendo o material dourado, mas com o grande número de estudantes por turma (aproximadamente 35), imaginava que teria dificuldades em administrar tantas peças pequenas e convencê-los de que as produções seriam efêmeras.

Entre os meses de abril e maio de 2014 elaborei novamente um projeto que envolvia uma variedade de linguagens para discutirmos a questão do ponto no contexto da linguagem visual. Os estudantes relataram que já haviam tido contato com a técnica do pontilhismo quando mencionei a possibilidade de utilizar o ponto para a construção de imagens e decidi propor um olhar sobre o ponto que se conectava ao repertório visual que as turmas haviam apresentado nas primeiras aulas.

Preparei uma apresentação de *slides* na lousa interativa. O primeiro *slide* continha a imagem de um ponto e a imagem de um *pixel*. Perguntei às turmas qual seria a diferença entre essas duas representações e um estudante respondeu que o *pixel* poderia ser considerado um ponto moderno. Expliquei que a diferença básica entre ambos é que o *pixel* representa a menor unidade que forma a imagem digital, contudo só existe em dispositivos de exibição como monitores e televisões. Nos *slides* seguintes os estudantes observaram algumas imagens construídas com *pixels* identificáveis e lhes disse que estas construções imagéticas podem ser denominadas *pixel art*.



Figura 20. Ambiente do jogo Habbo®.  
Fonte: <http://jogos.337.com/dbg/844291>.



Figura 21. Ambiente do jogo Minecraft®.  
Fonte: [www.superwallpapers.com](http://www.superwallpapers.com).

Primeiro utilizei imagens com as quais os estudantes pudessem estabelecer uma ligação direta (jogos). Depois mostrei imagens de pinturas reconstruídas a partir de *pixels*. Propus às turmas que a partir da aula seguinte iniciássemos um projeto de trabalho relativo a *pixel art*, que consistiria em brincar com o *pixel* e explorar construções de imagens de três diferentes formas: utilizando o material dourado, o desenho sobre papel quadriculado e o ambiente digital.



Figura 22. Reinterpretação do Retrato de Van Gogh, Pixel Art.  
Fonte: <http://www.coroflot.com/joojaebum/pixel-art>.



Figura 23. Reinterpretação de Moça com brinco de pérola, pixel Art.  
Fonte: <http://www.coroflot.com/joojaebum/pixel-art>.

Uma das falas que mais me chamou a atenção foi a de uma estudante que relatou não ter gostado da proposta porque utilizaríamos materiais que eram



utilizados anteriormente nas aulas de matemática e que aquilo nada tinha a ver com arte. Questionei a turma sobre os limites entre as diversas disciplinas e propus que somente brincássemos e experimentássemos uma forma diferente de utilizar esse material. Nas aulas posteriores cada turma foi dividida em sete grupos de cinco estudantes e cada grupo recebeu um conjunto de material dourado e uma folha de papel cartão preta.

Os orientei a pensar em uma imagem a ser construída coletivamente e que nesse processo eles deveriam pensar em cada cubinho do material dourado como um *pixel*. O conjunto de *pixels* formaria a imagem sobre o papel cartão. Os grupos discutiram sobre qual imagem iriam compor e alguns estudantes pediram para pesquisar na internet, pelo aparelho celular. As composições dos grupos foram fotografadas, como mostram as figuras de número 24 a 30 e impressas para a continuação do projeto nas aulas posteriores.



Figura 24. Composição coletiva 1.



Figura 25. Composição coletiva 2.



Figura 26. Composição coletiva 3.



Figura 27. Pinguim. Grupo 3. 6º ano.



Figura 28. Carro. Grupo 7. 6º ano.

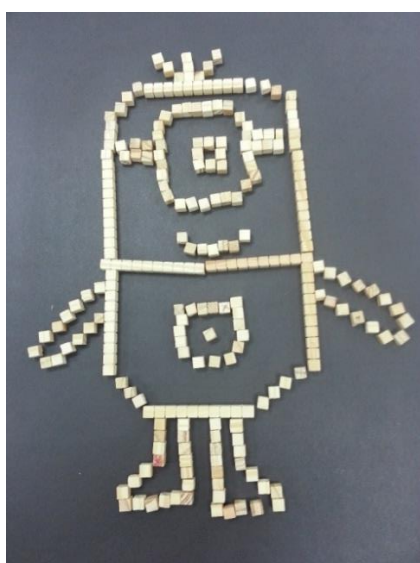


Figura 29. Minion. Grupo 8. 6º ano.



Figura 30. Finn. Grupo 2. 6º ano.

Na aula posterior as turmas novamente se reuniram nos respectivos grupos e distribuí para os estudantes as impressões das imagens e folhas de papel quadriculado, geralmente utilizado em aulas de matemática no primeiro segmento do ensino fundamental. Os orientei a utilizar lápis de cor e caneta hidrográfica para tentar transpor a composição da aula anterior para o papel, associando o quadriculado ao conceito de *pixel* que havíamos discutido. Apesar de as composições com material dourado terem sido coletivas, a transposição para o papel se deu de maneira individual, permitindo diferentes formas de construir a mesma imagem, como mostram as figuras de número 31 a 34.

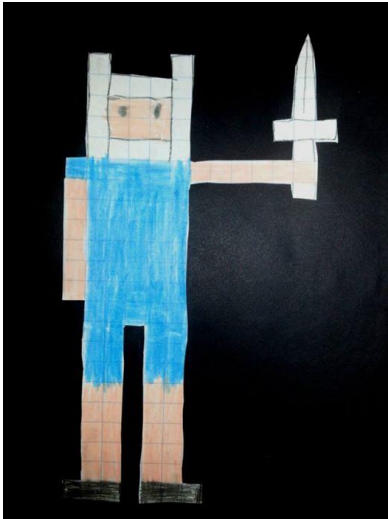


Figura 31. Finn.

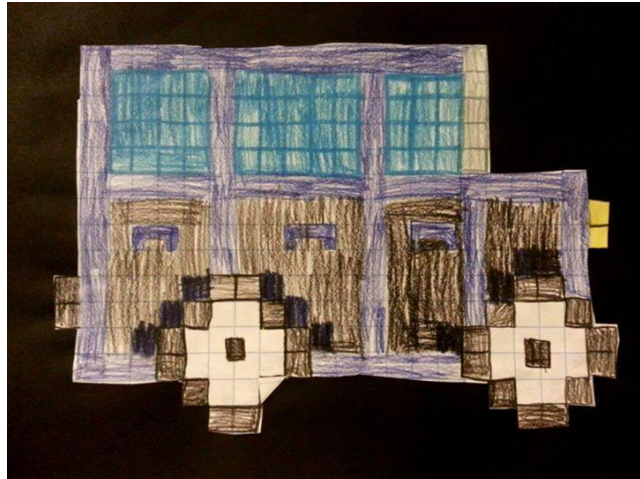


Figura 32. Carro.

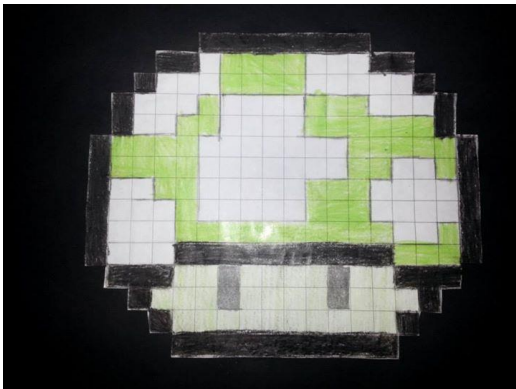


Figura 33. 1up!

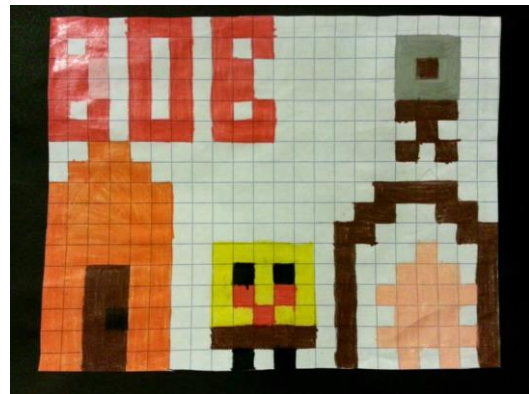


Figura 34. Bob Esponja.

Após o processo de composição com o material dourado e de desenho sobre papel quadriculado, as turmas foram levadas ao laboratório de informática, onde os grupos voltaram a se reunir para desenvolver a última composição do projeto no ambiente digital. Cada grupo deveria recriar a imagem produzida anteriormente, utilizando as ferramentas do site *Pixelartor* (<http://pixelartor.com>). As imagens digitais seriam salvas, impressas e expostas posteriormente para a comunidade escolar.

Todas as propostas práticas do projeto foram bem recebidas pelos estudantes, mas constatei que o momento da produção em ambiente digital foi quando eles ficaram mais à vontade e onde os trabalhos foram executados com maior facilidade e melhor acabamento. Após a finalização de todas as atividades, foi montado com as turmas um mural onde contamos o trajeto percorrido pelas imagens durante o projeto.



Alguns estudantes sentiram-se frustrados por não ficarem com a impressão de seus respectivos arquivos digitais, então pedi que fosse criada uma lista de e-mail para cada turma e todos os arquivos foram enviados.

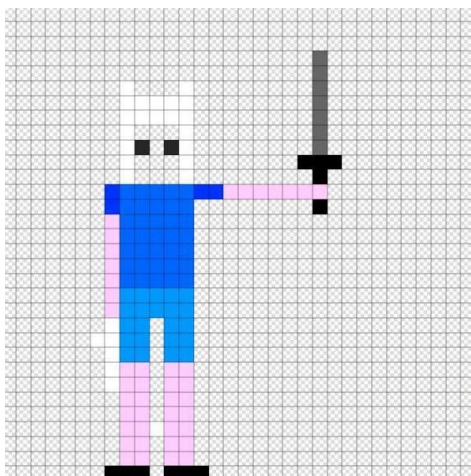


Figura 35. Finn. Grupo 2. 6º ano.

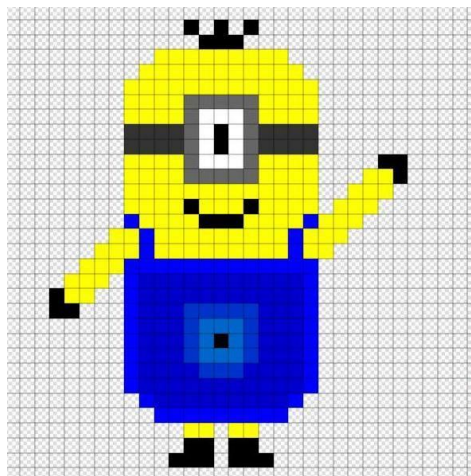


Figura 36. Minion. Grupo 8. 6º ano.

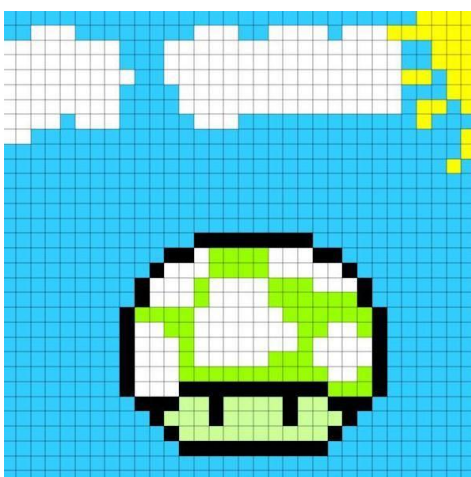


Figura 37. 1up!. Grupo 5. 6º ano.

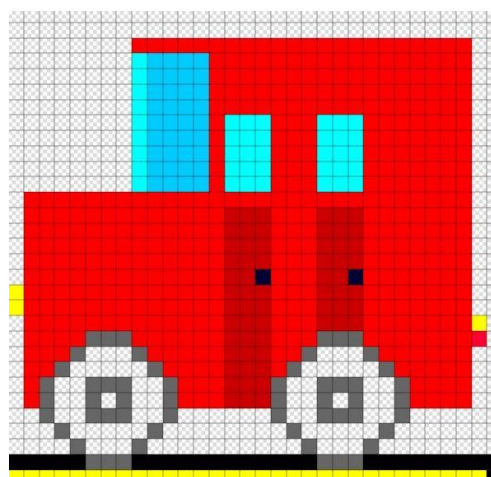


Figura 38. Carro. Grupo 7. 6º ano.



Figura 39. Grupo 8. 6º ano.



### 2.3 Registro e compartilhamento: potencialidade das mídias sociais na participação do estudante

Para promover o contato contínuo dos estudantes com sua produção e no sentido de expor um número maior de trabalhos, criei uma página no *Facebook* intitulada A Sala de Artes ([www.facebook.com/pages/A-Sala-de-Artes/331190566984327](http://www.facebook.com/pages/A-Sala-de-Artes/331190566984327)), onde foram postados registros fotográficos dos trabalhos realizados durante cada projeto. Nesse espaço, qualquer visitante pode visualizar, comentar e compartilhar as publicações.

As mídias sociais podem ser utilizadas como recurso para estimular a participação do estudante nos projetos realizados em sala. Além disso, é uma maneira de as famílias e amigos estarem em contato com o cotidiano da disciplina. Acredito que esse tipo de intervenção pode favorecer a área de arte, especialmente no Ensino Fundamental, no sentido de sua compreensão como espaço de construção de conhecimento e reflexão crítica.

Na página somente são postados registros de trabalho. Não existe qualquer informação que a vincule à instituição de ensino, embora os coordenadores de área tenham conhecimento do espaço e o apoiem.



Figura 40. Página no *Facebook* I.



Figura 41. Página no *Facebook* II.

### **3. Reflexões sobre a pesquisa e possibilidades futuras**

A pesquisa foi pautada por um profundo processo de reflexão sobre a prática educativa, tanto quando sobre a bibliografia, caracterizando uma pesquisa-ação. Essa forma de pesquisa está voltada para a investigação da própria prática de forma crítica e reflexiva. A partir dessa reflexão, o professor pode desenvolver uma abertura para a revisão de sua atuação docente, inteirando-se inclusive com outros pesquisadores. Dessa forma, essa modalidade de pesquisa se difere das demais por contrapor o paradigma da pesquisa desenvolvida por especialistas que se encontram fora do contexto escolar (THIOLLENT, 1994).

Um dos grandes norteadores do processo monográfico foi meu interesse pela experiência concreta, isto é, pela experiência que decorre do contato com o material concreto e que detona outras experiências. Sempre acreditei que a disciplina de arte pudesse ser um espaço onde o encontro das abordagens teóricas e práticas se tornasse possível, onde o aprendizado fizesse sentido a partir de uma vivência específica. A elaboração dos projetos se deu de forma bastante intuitiva, contudo observei que uma série de conceitos relativos às diversas abordagens teóricas se fazia presente na prática em sala de aula

Segundo Dewey (2010) a experiência é um processo contínuo, porém apesar de as coisas serem experimentadas, nem sempre a experiência vivida é singular. Este tipo de experiência consiste no percurso do material vivenciado até sua consecução, integrando-se a outras experiências. Creio que essa seja a questão central nos projetos de trabalho com os quais tenho me envolvido junto aos estudantes; viver e proporcionar a eles que vivam uma experiência singular, evitando dispersões no sentido de atingirmos a consumação desse processo.

Em 2013, quando elaborei o projeto Castelos de Klee, tudo aconteceu de forma bastante intuitiva e me surpreendi com os desdobramentos do projeto que não havia previsto. A força do material concreto e a maneira com que os estudantes se ligaram a ele através da brincadeira foi um dado que enriqueceu o processo, mas que partiu da relação que os estudantes estabeleceram com o material sem minha mediação. De alguma maneira, senti que o projeto de trabalho tem em si uma dinâmica própria e que por vezes pode não chegar onde o docente espera.

Hernández (1998) aponta características particulares dos projetos de trabalho que estiveram presentes em nosso processo e sobre as quais é importante refletir para a elaboração de projetos futuros e para o entendimento de que o projeto de trabalho não é um método em todas as suas implicações. A respeito destas características, pode-se dizer que não há uma sequência única e geral para os projetos e que o seu desenvolvimento não é linear nem previsível. Nele, o professor também pesquisa e aprende.

Após o encerramento do primeiro projeto, em 2013, interessei-me pelo deslocamento do material concreto para o ensino de arte; eu enxergava esse processo como uma espécie de brincadeira, de jogo dentro do espaço escolar. Observei que no laboratório de matemática da escola haviam vários outros conjuntos e para cada um deles, uma possibilidade. Convidei os professores responsáveis pelo laboratório a participarem comigo de projetos interdisciplinares, para que os estudantes pudessem ter contato com esses materiais em diferentes disciplinas. A proposta não foi aceita, porém fui autorizada a retirar do laboratório os conjuntos que me interessavam e pesquisar suas possibilidades para as aulas de artes.

Não foi possível desenvolver um planejamento para cada um destes conjuntos, mas acredito em numerosas possibilidades, como exercícios de animação utilizando o tangram, composições com cores primárias a partir dos blocos lógicos, composições tridimensionais para desenho de observação com os sólidos geométricos, estudo de cores e construção de formas utilizando a escala cuisenaire, entre outras. As figuras de número 42 a 45 mostram os conjuntos citados:



Figura 42. Tangram.

Fonte: [matematicatouraisparanhos.blogspot.com.br](http://matematicatouraisparanhos.blogspot.com.br).



Figura 43. Blocos lógicos.

Fonte: [www.pititi.com](http://www.pititi.com).



Figura 44. Sólidos geométricos.  
Fonte: [www.oficinadaciencia.com](http://www.oficinadaciencia.com).



Figura 45. Escala Cuisenaire.  
Fonte: <http://rocirodi.blogspot.com.br>.

Durante o projeto “Pixel Art - Construir com pixels”, uma das orientações dadas aos estudantes, foi que eles tentassem compor a imagem seguindo a mesma lógica espacial das imagens construídas a partir de pixels; ordena-los sempre em linha vertical ou horizontal. Muitos subverteram essa orientação e utilizaram os cubinhos do material dourado de forma desordenada, no entanto construíram a imagem. Esse foi um dos imprevistos que enriqueceram o projeto e nos trouxeram outras possibilidades, com mostram as figuras de número 46 e 47.



Figura 46. Sorvete. Grupo 12. 6º ano.

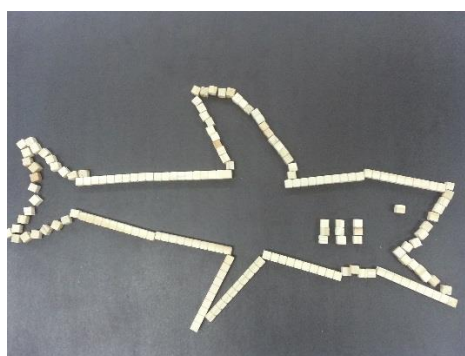


Figura 47. Tubarão. Grupo 1. 6º ano.

O material dourado foi o primeiro conjunto a partir do qual consegui elaborar um projeto, em 2014, consciente do caminho que gostaria de percorrer junto aos estudantes. Seria então a minha segunda experiência com o material concreto sob a perspectiva de um projeto de trabalho. Acredito que o projeto tenha sido fundamental para nortear a utilização desses objetos e atribuir sentido à experiência

que decorreu dos mesmos. É possível que os estudantes pudessem utiliza-los simplesmente para brincar ou construir uma composição livre em sala de aula, contudo os projetos sistematizam, inserem essa prática em um processo onde ela adquire sentido e pode desdobrar-se de diversas maneiras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa sobre o uso do material concreto e os projetos de trabalho na disciplina de artes teve seu início em 2013 de forma incipiente e bastante intuitiva. Um dos desdobramentos mais ricos desse processo foi a sistematização da experiência empírica para que esta se transformasse em pesquisa. Uma vivência em si e um ponto de partida para outras grandes experiências. O contato com a literatura que constituiu os fundamentos conceituais desse trabalho transformou minha maneira de olhar para o estudante e para minha própria atuação docente.

Os projetos de trabalho e os materiais concretos são importantes recursos que podem ser incorporados ao ensino de arte. São muitas as possibilidades que se abrem sob essas duas perspectivas. No cenário da educação contemporânea, onde a escola se apresenta cada vez mais aberta às novas formas de ensinar e aprender é preciso que o docente conduza de maneira consciente sua prática educativa, abrindo-se também para o estudante da contemporaneidade e suas demandas escolares. É nesse caminho de busca e descoberta, onde o docente e o estudante atuam de forma colaborativa, que a informação torna-se conhecimento e o processo de aprendizagem pode, efetivamente, acontecer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista In **Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb**. Brasília, 2006. Disponível em <[Http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/Vol11\\_ed1\\_XV\\_CONFAEB.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/Vol11_ed1_XV_CONFAEB.pdf)>, Acesso em 12 de jun.2014.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras In **Estudos Avançados**, Dez 1989, vol.3, no.7, p.170-182. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>>. Acesso em 12 de jun.2014.

CAMPELLO, Sheila. A educação em Arte em uma perspectiva pós-moderna. **Módulo 7 do Arteduca**. 2011. Universidade de Brasília, UnB. Disponível em <[http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/educac327a303o\\_arte\\_pos\\_moderna](http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/educac327a303o_arte_pos_moderna)>, Acesso em 20 de maio.2014.

COELHO, José Teixeira. **Moderno Pós-Moderno**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOOTLICK, Jerrold K. **Uma nova era para a educação**. São Paulo: Bloch, 1968.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOCH, Dorvalino. **Desafios da Educação infantil**. São Paulo: Edição Loyola, 1985.  
MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 39-59, 2009.

MIRANDA, Ana Paula; PALHARES, Nicanor. A experiência dentro do processo formador educativo em Froebel, Freinet e Dewey. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.56-74, jul./dez. 2011.

MONTESSORI, Maria. 1965 In COSTA, Magda S. P. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, V.7. n. 13, p. 305-320, jul./dez. 2001

MONTESSORI, Maria. **The Montessori method**. 1912. Nova Iorque: Ed. Frederick A. Stokes Company. Disponível em  
<<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>>.  
Acesso em 16 de maio.2014.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 39-59, 2009.

PILLAR Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 7ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

REIS, Magali e BAGOLIN, Luiz Armando. Arte além do bem e do mal. **Cadernos de Pesquisa**. vol.41 no.142 São Paulo Jan./Abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100017&script=sci_arttext)>.  
Acesso em 08 de jun.2014.

SANTOS, Gisele. Metodologia de ensino por projetos na área de artes. **Saberes docentes: Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2007.



SELBACH, Simone. **Arte e didática**. Coleção Como Bem Ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarissa Martins. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da arte/educação. **Trabalho do Grupo de Estudos 01 em Educação e Arte da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em < [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf)>. Acesso em 08 de maio.2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

