



Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino

Jeanine Mafra Migliorini
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

Jeanine Mafra Migliorini
(Organizadora)

Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino

**Atena Editora
2018**

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R332 Reflexões sobre a arte e seu ensino [recurso eletrônico] /
Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2018. – (Reflexões sobre a arte e seu ensino; v.1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-85107-15-4
DOI 10.22533/at.ed.154182208

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte – Filosofia. I. Migliorini, Jeanine
Mafra. II. Título. III. Série.

CDD 707

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A arte acompanha o homem desde os primórdios da humanidade. Ao longo de toda a história teve diferentes funções: já foi forma de comunicação, magia, doutrinação e tantas outras, todas elas relacionadas ao modo de organização da sociedade.

E a função da arte na atualidade qual será? Entre tantas outras uma função que se destaca: é a da reflexão acerca da sociedade atual, do que nos é ofertado e do que ofertamos aos outros. Arte provoca sentimentos, sensações, desperta o homem para uma realidade que nem sempre se tem consciência, por isso está estruturada a partir dos diversos campos do conhecimento. É na arte que muitas minorias se apresentam, onde a representatividade e a expressão se fazem livres, de julgamentos, de pré-conceitos, de paradigmas sociais estabelecidos.

Entretanto toda reflexão, discussão, contradição da arte não se encerra na linguagem visual, teatral ou tantas outras possíveis, Na atual condição a arte precisa ser debatida, pensada e apresentada enquanto pensamento, em uma linguagem explícita e compreensível a todos. Esta é a proposta deste livro: apresentar as discussões, as reflexões sobre arte para a academia, para os estudiosos e estudantes.

Entre os capítulos a abrangência dessa expressão fica evidente, quando se discutem funções da arte na atual sociedade, como pode ser utilizada para despertar o olhar para a cidade, a inclusão da mulher em espaços de arte pouco comuns, a interdisciplinaridade possível através da representação botânica, a moda, a tecnologia e até mesmo a preocupação com a acessibilidade aos espaços da arte.

Discutir sobre a arte é necessário, é adquirir consistência e consciência no que se produz e no que se vê nas suas expressões. Os trabalhos apresentados conduzem o leitor a diferentes caminhos, levando-os à reflexões, ao provocá-lo a compreender este universo tão amplo.

Enfim, como diz Alfredo Bosi: Arte é expressão, arte é conhecimento, arte é construção; com todas essas possibilidades as discussões são a ponta do novelo que nos conduz há um caminho de muitas perguntas, e nem tantas respostas, mas essa é a escolha de quem se permitiu ser contagiado pela arte!

Boa leitura e muitas reflexões!

Prof.^a Jeanine Mafra Migliorini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
OS LUGARES NÃO VISTOS NA ESCOLA PERPASSADOS PELAS AÇÕES DA ARTE CONTEMPORÂNEA	
<i>Ana Beatriz Campos Vaz</i>	
CAPÍTULO 2	8
VIESES NEUROCIÊNCIAS DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Samara Madureira Brito Korb</i>	
CAPÍTULO 3	17
FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE	
<i>Maria da Penha Fonseca</i>	
<i>Renata Lucia de Assis Gama</i>	
CAPÍTULO 4	28
O MEIO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE HISTÓRIA	
<i>Miguel Angel Ariza Benavides</i>	
CAPÍTULO 5	40
ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Amanda Aguiar Ayres</i>	
CAPÍTULO 6	52
ARTE NOS LIVROS DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I	
<i>Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama</i>	
CAPÍTULO 7	62
ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO JARDIM DOS FLAMBOYANTS DO COLÉGIO PEDRO II	
<i>Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar</i>	
CAPÍTULO 8	76
ARTE E TECNOLOGIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ANAIS DO CONFAEB SOBRE AS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS COM O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	
<i>Maria José Negromonte de Oliveira</i>	
<i>Taciana Pontual Falcão</i>	
CAPÍTULO 9	93
ARTE E RECRIAÇÃO NA ESCOLA: TRANSFORMAR E TRANSFORMAR-SE COM INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE	
<i>Kátia Cristina Novaes Leite</i>	
<i>Osimara da Silva Barros</i>	
<i>Najara Santos de Oliveira</i>	
<i>Luciane Ferreira Bomfim</i>	

Valnice Sousa Paiva
Jucineide Lessa de Carvalho

CAPÍTULO 10 103

SOBRE OS MODOS DE APRENDER E ENSINAR: ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

Teresa Mateiro

CAPÍTULO 11 119

PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO SONS DE MAKUNAIMA

Marcos Vinícius Ferreira da Silva
Leila Adriana Baptaglin

CAPÍTULO 12 131

PRÁTICAS MUSICAIS INDÍGENAS: DO ESQUECIMENTO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

Warllison de Souza Barbosa
Márcio Lima de Aguiar

CAPÍTULO 13 141

O CORPO COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇAS...

Marta Lizane Bottini dos Santos
Ursula Rosa da Silva

CAPÍTULO 14 149

DESVELANDO CAMINHOS COM A DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS

Lilian Freitas Vilela

CAPÍTULO 15 158

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE PARA O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA

Edina Lucia Correia Azevedo

CAPÍTULO 16 171

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DO TEATRO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Flávia Janiaski Vale
Eric Vagner de Souza

CAPÍTULO 17 183

O PRÉ-CINEMA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Fabiane Costa Rego
Adriana Costa Rego

CAPÍTULO 18	194
PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR E PESQUISADOR EM ARTES VISUAIS: TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS E SEU DESDOBRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
<i>Fernanda Monteiro Barreto Camargo</i> <i>Gerda Margit Schütz Foerste</i>	
CAPÍTULO 19	204
QUANDO SAÍMOS DA INSTITUIÇÃO, ESTAMOS SÓS! TENSÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.	
<i>Leda Maria de Barros Guimarães</i>	
CAPÍTULO 20	223
O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS EM UMA CLASSE DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A ARTE E SEU ENSINO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR	
<i>Ivete Souza da Silva</i> <i>Emmanuela Chuery Schardong de Andrade</i>	
CAPÍTULO 21	241
POEMAS URBANOS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA O ENSINO MÉDIO	
<i>Eleni Jesus de Souza</i>	
CAPÍTULO 22	257
RELATO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O APRENDIZADO NAS AULAS DE ARTE: A PARTIR DO ESTUDO DOS ARTÍSTAS JOHN AHEARN E RIGOBERTO TORRES	
<i>Laura Paola Ferreira</i> <i>Fabício Andrade</i>	
CAPÍTULO 23	267
UMA VIVÊNCIA PLÁSTICA POR INTERMÉDIO DO MARCO – MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MS	
<i>Patrícia Nogueira Aguenta</i>	
CAPÍTULO 24	278
A LINGUAGEM ESCULTÓRICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA DO PARFOR/FURB SOBRE VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES NAS AULAS DE ARTES	
<i>Roseli Kietzer Moreira</i> <i>Lindamir Aparecida Rosa Junge</i>	
CAPÍTULO 25	288
O OLHAR FOTOGRÁFICO COMO POTÊNCIA CRÍTICA NA SALA DE AULA	
<i>Cláudia Mariza Mattos Brandão</i> <i>Guilherme Susin Sirtoli</i>	

CAPÍTULO 26	299
MEDIAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL:CONSTRUINDO SENTIDO A PARTIR DA OBRA DE JOSÉ EZELINO DA COSTA – CAICÓ/RN	
<i>Jailson Valentim dos Santos</i>	
CAPÍTULO 27	314
A PRÁTICA DA FOTOGRAFIA CEGA: TATEANDO OUTRAS VISUALIDADES NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS	
<i>Adriano Moraes de Freitas Neto</i>	
<i>Gilberto Andrade Machado</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA	324

POEMAS URBANOS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Eleni Jesus de Souza

IFSP – Instituto Federal de São Paulo, campus
Itapetininga
Itapetininga/SP

RESUMO: A arte educação para o ensino médio deve ser trabalhada levando-se em consideração certas especificidades como idade, interesse, expansão da relação entre arte e meio onde vivem os estudantes, o conhecimento das preferências de linguagens desses jovens, a relação que eles têm com a arte e, acima de tudo, a experiência em sala de aula. Assim, este estudo volta-se à proposição de uma intervenção urbana para alunos do primeiro ao terceiro ano deste ciclo em uma escola pública do estado de São Paulo.

O objetivo do projeto foi a produção artística de poemas urbanos em estêncil para a identidade visual de alguns espaços escolares. Para tanto, apoiado na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa e outros autores, evidenciou a relevância dos Projetos de Trabalho na construção do conhecimento dos jovens a partir de diálogos híbridos entre a escrita e a linguagem urbana, contribuindo para a compreensão do aluno de infinitas interconexões possíveis dentro dos territórios artísticos. Do mesmo modo, destacou o papel do

arte educador como proponente, a experiência em sala de aula, o uso da multimídia para a leitura e interpretação de imagem, o envolvimento com as materialidades e, fundamentalmente, o entendimento dos alunos de seus próprios processos de criação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Educação. Interdisciplinaridade. Projetos de trabalho.

ABSTRACT: Art education for high school should be crafted by the art educator taking into account certain characteristics such as age, interest, expansion of the relationship between art and the students' environment, knowledge of the languages preferences for these young people, the relationship they have with art and, above all, emphasize the experience inside the classroom. Thus, the present study turns the proposition of an urban intervention for students from the first to the third years of this cycle in a public school. The objective of the project was the production of stencils featuring urban poems to be placed in some areas of the School, aiming the improvement of its visual identity. Therefore, it is based on the "Abordagem Triangular", an approach presented by Ana Mae Barbosa, and highlights the relevance of the "Projetos de Trabalho" in the construction of young people's knowledge, proposing interdisciplinary dialogues between the codes (writing) and language (urban art), contributing to student's

understanding of the infinite possible interconnections within artistic territories. It highlights the role of the art educator as a proposer, the experience in the classroom, the use of multimedia for image reading and interpretation, meeting diverse materialities and, fundamentally, students' understanding of their own creation process once the poems and stencils production reflected the freedom to experiment and within this balance between the autonomy of the educator who teaches and the experience of student who learns resides the "X factor" for a good and fruitful art education.

KEYWORDS: Art Education. Interdisciplinarity. Projects.

1 | POEMAS URBANOS: INTERVENÇÃO, ABORDAGEM TRIANGULAR, PROCESSOS HÍBRIDOS E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO

O ensino de arte para o ensino médio deve ser pensado considerando certas especificidades dos alunos como idade, interesse, expansão da relação entre arte e o meio onde vivem, o conhecimento de suas preferências de linguagens e a experiência em sala de aula. Tendo claras essas questões, este estudo se volta à proposição de intervenções urbanas, cujo trabalho interdisciplinar entre os códigos (a escrita) e a arte urbana) possibilitou aos jovens, com a apreensão da técnica de estêncil, criar identidade entre eles e a escola, por meio das impressões de seus poemas urbanos.

O projeto se deu em uma escola pública de Itapetininga, interior do estado de São Paulo, sendo a autora deste artigo, a arte educadora responsável. Suas ações apoiaram-se na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, autora de várias referências sobre a Arte Educação, bem como em outros autores que defendem as vivências artísticas em sala de aula, a partir de aulas pensadas como processos de criação fundamentais para a compreensão do aluno da aula de arte não como um mero fazer, mas como conhecimento.

Não cabe neste texto a retórica da falta de espaços físicos, do pouco tempo de aula e o acesso a materiais específicos para cada linguagem artística nas escolas públicas; porém, na elaboração de um projeto como esse que se estendeu por seis salas, estes são aspectos relevantes, já que para a sua realização e finalização, quase todo o material destinado à produção tais como estiletes, tesouras, papéis cartão e *sprays* foram comprados pela arte educadora em parceria com os alunos. Além do uso de materiais reaproveitados como chapas de raios X e cartazes dispensados por outros professores.

A pretensão foi de transformar partes da escola em painéis de poemas urbanos. Daí, tivemos como focos as "interterritorialidades" como se refere Ana Mae Barbosa em seu artigo *Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos* (2010), por entremearmos entre a arte, o pensamento crítico, reflexivo e poético na

construção dos escritos.

Hoje, prefiro falar de interterritorialidade do conhecimento, pois nela está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas.

A síntese cultural é mais ampla e mais abarcadora quando mapeamos territórios, desobedecendo a limites sem nem mesmo ter de restabelecê-los depois. Enfim escrevi um artigo sobre interdisciplinaridade para, ao final, negar as próprias disciplinas (BARBOSA, 2010, p. 27)

A multimídia possibilitou a pesquisa, a leitura e a interpretação da arte urbana em diferentes contextos, porque é fundamental que o educador atente ao fato de que a proposição de uma aula como processo de criação artística não acontece a partir do nada. Tal qual para o artista, há sempre uma ideia ou algo que se forma internamente antes de colocarmos a “mão na massa”. Uma hipótese de aula nasce de uma intencionalidade; portanto, planejar e pesquisar são caminhos que permitem ao educador o domínio daquilo que pretende, considerando a duração do projeto *versus* o tempo de aula, o interesse e o respeito ao fazer do aluno.

Por isso o termo “interterritorialidades” soa bem à elaboração de planos educativos em que os diálogos ocorram híbridos e interdisciplinarmente, dado que o ensino flexível e aulas abertas favorecem passagens para conhecimentos em arte e oportunizam fazeres. A interdisciplinaridade propicia a integração de saberes e contribui para a compreensão de uma ou mais linguagens concomitantemente. Logo, é necessário ao arte educador valorizar essas interconexões possíveis, já no que no campo artístico elas se entrelaçam.



Figura 1 – Produção de estêncil (sulfite sobre papel cartão)

1º ano A do Ensino Médio EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Fonte: A autora, 2016

Foi essencial no contexto, o reconhecimento da trajetória do grafite bem como os porquês polêmicos em relação à pichação por meio da interpretação de imagens,

uma vez que a abordagem do tema surgiu do ataque de um pichador à Igreja da Pampulha, Minas Gerais, em março de 2016. Então o uso da multimídia e do laboratório de informática serviram para a extensão de nossos olhares, ao assistirmos a vídeos disponibilizados no *Youtube* sobre como a pichação é vista no Brasil, imprescindíveis ferramentas para o educador contemporâneo.

Por tratarem de assuntos próximos à realidade dos alunos, propiciaram intensas discussões sobre: pichação é arte? Esse diálogo entre o que está próximo (Arte Urbana) e o que está distante (Patrimônio) conduziu os estudantes a momentos de reflexão e de argumentação observáveis na maioria das salas, pois considerando a rotatividade de professores no estado de São Paulo, percebemos descompassos no ritmo da aprendizagem entre as turmas e, em razão disso, achamos viável estender o projeto a todos os ciclos do ensino médio (1º ao 3º), relativamente próximos em idades biológicas, mas desproporcionais no desenvolvimento sequencial de aprendizagem.



Figura 2 – Recortes de aula 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Frame de vídeo - Contextualização – Vídeo Conexão Repórter – Pichação. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f7mjnaARQ>

Fonte: A autora, Maio de 2016

Atualmente, o ensino de arte em escolas públicas exige do professor competências e esforços imensuráveis. Todavia, quando ele é pesquisador e propositor de suas ações, favorece ao aluno o acesso a produções artísticas em diferentes contextos, propondo que entrem em contato com aquilo que intenciona, por visar, constantemente, a qualidade da experiência e a indissociabilidade do fazer. Assim, é significativo que recorra a todas as possibilidades que possui e às que a escola e os alunos lhe ofertam, pois sob a perspectiva de Howard Gardner, músico, admirador de arte e autor da *Teoria das inteligências múltiplas* (1995), o ensino de arte não deve se respaldar somente na apreensão de conceitos e no domínio de habilidades já que engloba, igualmente, áreas profundamente pessoais.

Conseqüentemente, o aluno necessita de possibilidades para criar, refletir e entender o seu processo de aprendizagem integrado à ação e à junção de ideias: entre a produção escrita e o fazer artístico; entre o esboço e a preconcepção imaginativa. Foi ponderando a qualidade dessas experiências que essas “aulas/projeto” ocorreram: a partir de uma práxis que planeja, identifica interesses, prevê etapas e parte da própria experiência do aluno.

Esse movimento integrado entre as linguagens contribui com o ato criador, com a pesquisa e apreensão do conhecimento, tanto por parte do aluno como do educador, por isso cada ação foi conjuntamente desenvolvida por entendemos que, como ressalta Maria Cecília Salles em *Gesto inacabado* (1998), se o processo é o meio pelo qual o artista se aproxima de seu projeto poético, da mesma maneira o é para a aprendizagem dos alunos, visto que sem a criação eles não ampliarão os seus significados.

Todavia, vale esclarecer que os alunos só inter-relacionarão linguagens de acordo com a eficácia do planejamento do arte educador sobre o tempo, espaços físicos, recursos demandados e diálogos sobre o que se espera como produto final, com ações que contribuam para a efetiva construção de pensamentos e conhecimentos integrados. Segundo Maria Barbosa & Maria da Graça Horn, em *Projetos pedagógicos na educação infantil* (2008):

Projetar é como construir um *puzzle* cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que tem conteúdo ou formas semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

Diferentemente das aulas tradicionais, projetos não são unilaterais e têm como importantes eixos a participação efetiva do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, no trabalho cooperativo, no estreitamento entre a teoria e a prática e no uso da tecnologia. Conforme Gardner (1995, p. 175), um educador habilidoso é aquele capaz de abrir “várias janelas diferentes num mesmo conceito” e organizar o currículo de maneira eficiente e criativa, expandindo a aprendizagem com o uso de diversificados instrumentos educacionais como filmes, *softwares*, textos, entre outros.

Sob tal perspectiva, a tecnologia possibilitou, acesso aos alunos a variadas linguagens, como nas pesquisas sugeridas *on-line* sobre conceitos da arte urbana e dos dois coletivos artísticos, cujas propostas se voltam a interações entre instalações, poemas e espaços urbanos que são o *Transverso*, de Brasília e o *Poros*, de Minas Gerais.

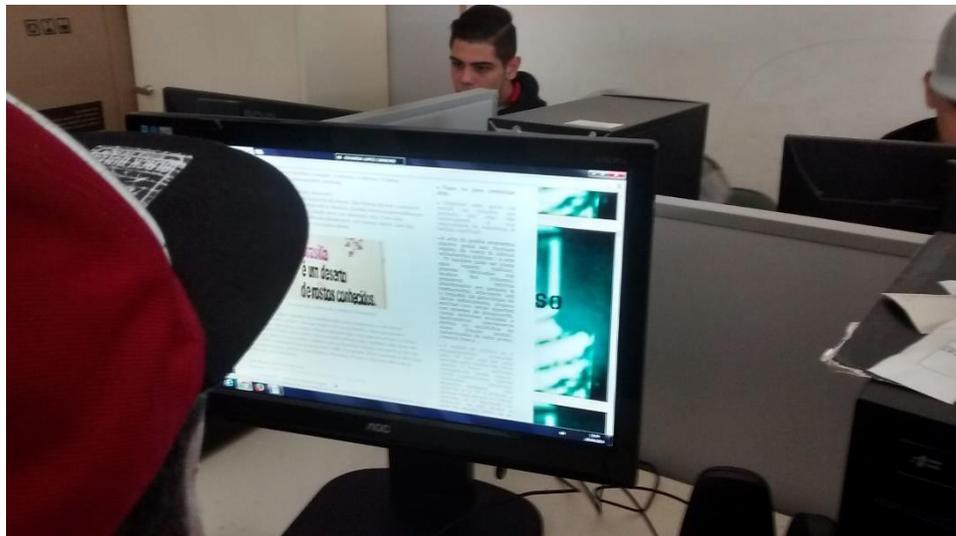


Figura 3 – Recortes de aula, 2º ano A, do Ensino Médio. Pesquisas *on-line*.

EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Convém lembrar que em um projeto é considerável não atropelar o encadeamento de ideias dos alunos dando-lhes liberdade, inclusive de tempo, para a execução do que lhes foi solicitado. Ainda mais quando se releva a sua autoria na qual as intenções do professor e as dos alunos caminham juntas. Ao propor experiências através de processos criativos, há de se permitir, igualmente, a “liberdade exterior” que, de acordo com John Dewey em *Experiência e Educação* (1979, p. 61), seria propiciar ao aluno o espaço para a sua aprendizagem oportunizando que transite, converse com os colegas e explore materiais fora da configuração escolar tradicional.

Para a criança e o jovem deve, por isso mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro estiveram em exercício. [...] Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para a liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados. Varia de indivíduo para indivíduo e quantidade de liberdade física necessária, tendendo naturalmente a decrescer com a crescente maturidade. A sua completa ausência impede, contudo, mesmo a pessoa madura de ter contactos indispensáveis ao exercício normal de sua inteligência. A quantidade e a qualidade desse tipo de livre atividade para o crescimento normal é problema que deve ocupar a reflexão do educador, em todas as fases de desenvolvimento do educando. (DEWEY, 1979, p. 61-62)

As hipóteses de Dewey (1979) condizem com o que ressalta Apoline Torregrosa em *Climatosofía de la formación artística* (2012, p. 34), já que a pesquisadora defende que o ambiente, o clima e a relação professor/aluno permitem essa interação, “ya que la experiencia es la transacción de una persona con su entorno”. Para Torregrosa, é preciso inserir os alunos em “microclimas” geradores de experiências suscitados pela coletividade, pelos trabalhos de descobertas e espaços disponíveis para o bom desenvolvimento das aulas de arte. Na sua visão, todo esse conjunto favorece a prática.

A metáfora utilizada na relação ambiente *versus* elementos atmosféricos tem a ver com a “temperatura emocional” estabelecida em sala de aula, na qual é importante estar pleno: devolvendo o corpo para o espaço a fim de explorá-lo em todas as suas dimensões de encontros, coletividade, aberturas, imaginação e criatividade. As concepções da autora são inspiradoras ao educador nesse sentido, ao se centrar em uma educação humanista e reflexiva e que vê a escola e a sala de aula como ambientes oportunistas de “climas” que contribuem para a formação de identidades e de pertencimento a uma sociedade cultural.

Religar cuerpo y espacio permite generar espacios de convivencia; ya no es a un espacio que nos referimos, sino a un territorio de pertenencia, una dimensión de la educación artística que se conforma, que opera en paralelo a la institución y al sistema. Se comparte así un espíritu colectivo y espacial del aprendizaje, que genera una energía colectiva a modo de corriente cálida. La educación artística favorece estas instancias de aventuras intensas, de efervescencias, de comunidad emocional, de interacción y encuentros (TORREGROSA LABORIE, 2012, p. 38).

Óbvio que somente a ambiência não será expressiva na apreensão do conhecimento, há, do mesmo modo, que se estabelecer metas possíveis e passíveis de serem alcançadas. Para tanto, é necessário que o arte educador preveja contornos pedagógicos para criar e buscar mecanismos para um bom plano de trabalho com base em um projeto autoral que ele acredite ser, de fato, contribuinte para a aprendizagem.

Foi, ao refletir sobre isso que apoiamos as ações interdisciplinares na abordagem triangular sugerida por Ana Mae (no contextualizar, no interpretar e no fazer); a começar por leituras e fruições de poemas urbanos espalhados pelos grandes centros do país e da arte urbana espalhada por todo o mundo, na montagem de uma curadoria educativa com imagens disponibilizadas sobre as mesas do refeitório. Dessa forma, os alunos puderam entremear entre elas e dialogar sobre os poemas e os locais em que foram estampados, pendurados ou impressos.



Figura 4 – Recortes de aula, 1º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira Leitura de Imagens. – Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Maio de 2016.

A curadoria educativa abriu os próximos passos reservados às experiências escritas dos poemas, das produções, entintamento e impressões dos estêncis, bem como propiciou relações entre o título *Poemas Urbanos: “Mandando a Palavra”* e os processos criativos, pois na configuração de um projeto artístico é substancial levar o aluno ao aprofundamento do tema por meio das discussões e identificações que tiveram com os poemas, as pesquisas, os vídeos e as leituras de imagens.

Neste ponto, a materialidade foi um aspecto a se observar, já que variadas técnicas são utilizadas pelos coletivos e artistas urbanos como estêncis, cartazes lambe-lambe, faixas, instalações, grafites, etcetera. Como arte educadores, o elementar em nossas práticas centra-se na relação dialogal entre nossas intencionalidades, propostas, conteúdos, meio e alunos, quando nos voltamos à aula ato como criativo e ao educador como propositor, ao ponderar que a inteligência se constrói a partir das experiências de seus próprios sujeitos.

[...] Sempre que possível, a aprendizagem artística deve organizar-se em torno de projetos significativos, executados num período de tempo significativo, que proporcionem uma ampla oportunidade de *feedback*, discussão e reflexão. Esses projetos provavelmente irão interessar aos alunos, motivá-los e encorajá-los a desenvolver capacidades; e provavelmente exercerão um impacto prolongado sobre a competência e o entendimento do aluno [...] (GARDNER, 1995, p. 124)

2 | PROCESSOS DE CRIAÇÃO – “MANDANDO A PALAVRA”

Quando idealizamos em uma escola pública um projeto híbrido como esse, o tempo é inquietante para o educador que tem um currículo a seguir. Então, cabe a ele decidir se seguirá programas para a disciplina com quantidades consideráveis de conteúdos ou se tomará as rédeas de suas aulas tornando-as autorais, de acordo com as necessidades que presencia na coletividade com seus alunos e prevendo que o tempo de aula em um projeto é a duração que os alunos necessitam para idealizar os seus processos de criativos, sejam em duas horas/aula ou por dois meses, como no caso deste.

Para o filósofo José Antonio Marina, toda atividade criadora começa a partir de um projeto “que é o organismo complexo de cuja energia e de cuja qualidade a obra inteira irá depender” (2009, p. 137). Em sua *Teoria da inteligência criadora* defende que tal atividade criadora ajustada à sua finalidade, faz entrar em ação outra operação da inteligência que é o mecanismo de busca por informações. Buscar origina-se de *bosquear*, descrito como uma estrutura montanhosa para se criar e esconder a caça, por isso dá origem a buscar como verbo intransitivo direto, no sentido de achar o que está escondido e que não se oferece prontamente.

Simplificando as palavras de Marina, precisamos apreender a informação

passando do nível daquilo que nos parece estranho para o familiar, pois “[...] conhecer é compreender, quer dizer, *apreender* com o novo e *com o já conhecido*” (2009, p. 25 – grifos do autor), diante disso, argumenta que a atividade fundamental do entendimento é o interrogar: quando crianças buscamos perguntas e, na medida em que crescemos, ficamos mais exigentes em aceitar as respostas. Logo, na idade adulta, as perguntas do tipo: *o que é isto ou aquilo?* e os seus porquês, nos rondam como tubarões famintos em alto mar.

Nessa proposta a intenção também foi a de suscitar hipóteses reflexivas por meio de uma pergunta que lhes foi lançada: *olhando para o seu hoje, que mensagem ao mundo você gostaria de deixar estampada?*, consideramos semelhante o que nos apresenta João B. Libanio em seu livro *A arte de formar-se* (2014, p. 48), pois para o autor, a apreensão de um assunto só ocorre com envolvimento e indagações sobre as suas certezas.

[...] **Pensa quem sabe perguntar-se a si e à realidade.** Onde há respostas prontas, feitas, fixas não há espaço para pensar. As respostas são afirmações, que têm atrás de si perguntas. Descobri-las, retomá-las e prosseguir fazendo novas perguntas açula-nos a capacidade de pensar.

Nada melhor na formação do que incentivar as pessoas a fazer perguntas a si, às suas convicções, às suas evidências e ao mundo fechado que lhes impõe. Trata-se de ensinar a arte e a aptidão para a problematização. O processo educativo consiste, pois, no jogo de levantar perguntas, buscar respostas e sobre elas continuar perguntando. Está orientado para problemas a resolver (LIBANIO, 2014, p. 49, grifos do autor).

E por que não criar e incitar possibilidades indagativas em sala de aula, se há tanto a se inquirir lá fora? Estes foram pontos motivadores, por vermos os projetos criativos como intencionalidades. Intencionalidades se que interligaram a partir das sugestões do educador, dos indagamentos dos alunos e de artistas urbanos questionadores do cotidiano como Banksy, “OS GÊMEOS” – os irmãos Gustavo e Otávio Pandolfo, conhecidos e respeitados mundialmente por seus grafites entre outros. Foram desenrolares essenciais para o entendimento do hibridismo entre os códigos (as frases), a linguagem urbana e a arte como contestação social.



Figura 5 – Recortes de aula, 3º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira Leitura de Imagens – A arte contestadora de Banksy

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Conseqüentemente, uma prática interdisciplinar e híbrida em arte não corresponde, de modo simplista, “juntar” disciplinas ou reunir linguagens, posto que ela ocorre se todas as etapas dentro do que se espera no eixo ensino aprendizagem em arte, forem respeitadas e empreendidas. Outra importante questão é que o educador interdisciplinar não vê o ensino de forma fragmentada, pois, como propositor que age, pensa e executa as suas atividades interdisciplinarmente, mesmo que lhe seja imposto um currículo, a prática será sempre a sua criação.

A interdisciplinaridade, mais do que um processo de ensino e aprendizagem, é uma mudança de atitude para o intervir com o outro. Com ela, o educador se torna capaz de criar e recriar a prática de experimentar. Logo, o trabalho com projetos exige não só dos alunos, mas também de nós, a constante busca de aprendizado, de produção e gestão de conhecimentos, porque essas são as marcas dos novos tempos. Para tanto, é necessário que o professor instigue o aluno a estabelecer relações entre os aspectos presentes na vida pessoal, social, política e cultural, dado que isso leva à mobilização de competências cognitivas já adquiridas que ao se correlacionarem às atuais, criam possibilidades de desconstrução e de reconstrução do conhecimento.

Daí, estender uma atividade tanto ao aluno como ao educador é uma forma de conhecer e de fazer juntos por favorecer atribuição de sentido para aquilo que se aprende, já que para educadores entusiastas do trabalho com projetos, todos aprendem juntos e em colaboração, como ressalta Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 09): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Esse descobrir a cada passo que só o aprendizado integrado nos traz permeou todo o processo. Assim, ao passarmos à criação das frases, a única restrição era a de que elas fossem originais; para isso sugerimos um *brainstorming* (em português literal,

“tempestade cerebral”), sendo melhor adaptado à tempestade de ideias, pelo intuito de explorar as potencialidades criativas das duplas, ao solicitarmos que colocassem as ideias em um papel, trocassem as palavras de lugar, cortassem, reduzissem e brincassem com elas, tendo por fim a escrita da frase que definisse o seu “mandar a palavra”.

Em uma atividade conjunta, o fundamental é o processo de desenvolvimento das relações humanas de seus participantes, porque “[...] membros de diferentes grupos devem ser capazes de falar uns com os outros, de concordar, discordar, interagir como iguais, relacionar-se como iguais”. (GARDNER, 1995, p. 135). Notamos com isso que momentos “climatosóficos” e de criação em que saímos da configuração serial de uma aula e buscamos outros espaços escolares como possibilidades exploratórias e de fazeres favoreceram o processo de aprendizagem em arte.

Porém, sabemos que em escolas públicas esses fazeres dependem do “jogo de cintura” que temos para buscar e gerar oportunidades de contato com outras materialidades para além de sulfites e lápis de cor, já que, com salas numerosas, mesmo com ações pensadas em duplas ou grupos, deparamo-nos com a necessidade de uma quantidade de materiais que dificilmente temos disponíveis. Nesse, por exemplo, precisávamos de pelo menos quatro jogos do alfabeto em letra de estêncil – desses vendidos em papelarias - mas, novamente, a escola alegou não poder providenciar.

O jeito foi partir para a improvisação, levando à sala de aula alfabetos impressos com os quais os alunos se adequaram para imprimir a sua frase, alguns partiram para uma letra própria, mas o que notamos até esta parte é que os alunos não tiveram muitos enfrentamentos com a adequação do material. Por outro lado, foi perceptível a insegurança ao se depararem com uma ação educativa em que a escrita estava imbuída de forma artística.



Figura 6 – Recortes de aula, 3º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Processos de criação – Produção dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Assim, cabe ao professor provocar curiosidade, entusiasmo, estímulo pelo conhecimento e problematização do conteúdo; atitudes que na prática conduzem ao ensino crítico, humanista e de igualdade entre pares por meio do pensamento integrado, pois sob a ótica da contemporaneidade educacional, a interdisciplinaridade tenciona quebrar a maneira curricular cartesiana e mecanicista ainda enraizada nas escolas de ensino formal, visando uma educação mais integradora, dialética e totalizadora.

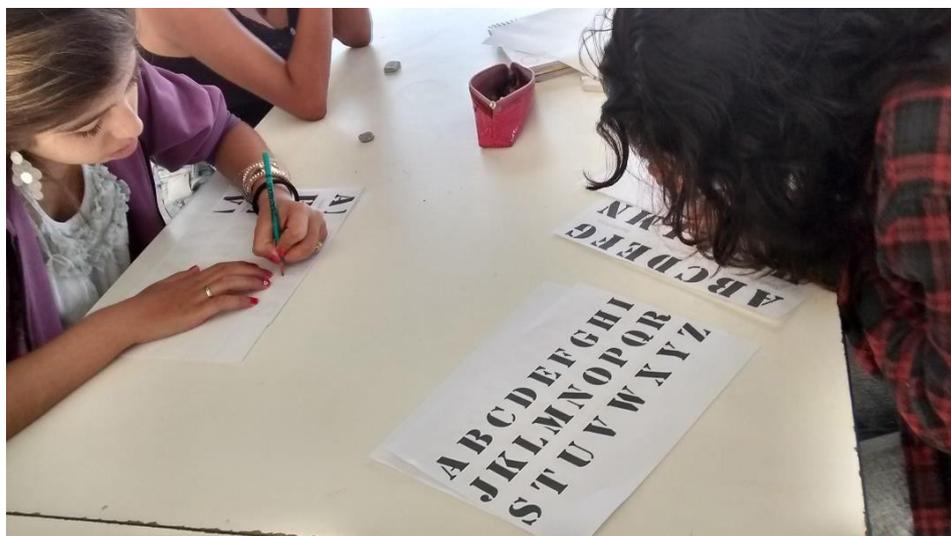


Figura 7 – Recortes de aula, 3º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira Processos de criação – Produção dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Maio de 2016.

Para Ana Mae (2012), o ensino de arte não pode se tornar algo sem vida ou mecânico como tem ocorrido em todos os níveis de educação, sua essencialidade está em ser um processo construtivo visual que permita ampliar a bagagem cultural do aluno, não necessariamente numa mesma ordem ou de forma linear. Daí a relevância de, como arte educadores, posicionarmos e conduzirmos as nossas aulas como intelectuais críticos quanto às nossas limitações, medos e alcances próprios.

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura de ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos [...] (BARBOSA, 2012, p. XXXIII)

Para Heloísa Ferraz e Maria Fusari, em *Arte na educação escolar* (2010, p. 72), essas inter-relações favorecem o intermédio das ações pedagógicas que “impliquem em trocas, comparações, podem mobilizar transformações, tornando-se, assim, um desafiante e dinâmico caminho na direção do conhecimento da arte [...]”. Hemos de concordar e de que esses ires e vires em “ziguezagues” permitem-nos pensar as aulas de arte não como métodos ou meios de transmissão, mas como pontes condutoras ao conhecimento estético e à fruição artística.

Pontes essas nas quais estão contidos os fazeres, as experiências, o contato

com a materialidade, o encadeamento de ideias..., porque são esses processos e estratégias que possibilitarão a materialização da obra de arte. “Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e, conseqüentemente, transformação da matéria”, conforme diz Salles (1998, p. 104).

Percebemos nas oficinas práticas que a feitura das máscaras de estêncil refletiram nos alunos o permitir-se experimentar, dado que e o envolvimento com a matéria, seja ela qual for, gera o movimento criador. A “experimentação está, portanto, relacionada ao conceito de trabalho contínuo. Trabalho mental e físico agindo, permanentemente, um sobre o outro [...]”. (SALLES, 1998, p. 148). Assim o projeto se fez: da caneta à letra. Da letra à palavra. Da palavra a recortes materializados em frases nas quais estão contidos o objetivo e o subjetivo, já que toda práxis criadora exige tal imbricamento.

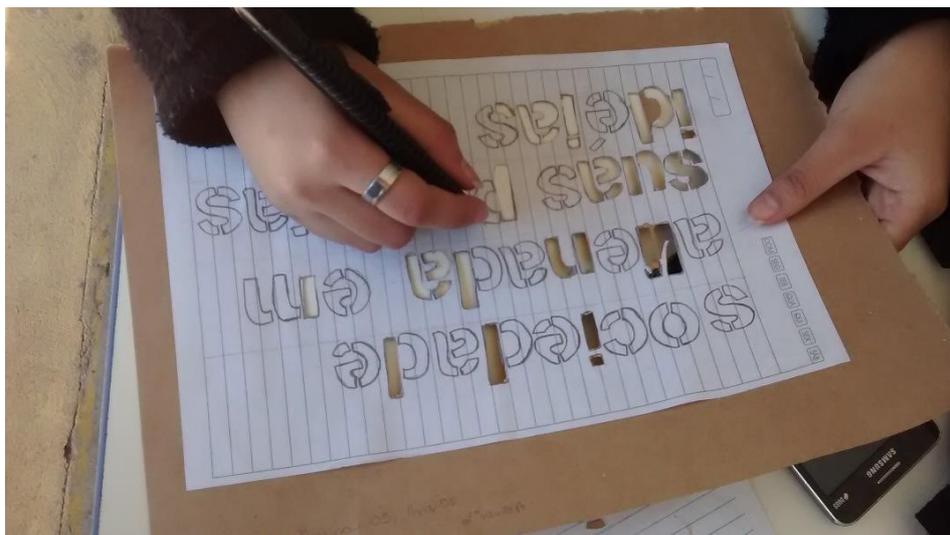


Figura 8 – Recortes de aula, 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Processos de criação – Produção dos estêncis (sulfite sobre papel cartão)

Fonte: A autora, Junho de 2016.

Isso tem sentido ao pensarmos que a sensibilidade criativa está presente em todos os processos de criação, seja na elaboração de um texto para um pesquisador, na concepção de uma obra para um artista, na preparação de uma aula para o educador ou no fazer de um aluno, pois em qualquer atividade criadora a intencionalidade está lá: na materialidade, na entrada de ideias novas, nos acasos e nas restrições. Igualmente devemos pensar a criação como esse entrecruzamento de interações. Interações que vão sendo selecionadas e que nos apontam que nada é finito ou está definitivamente acabado. Como definia Klauss Vianna, bailarino e coreógrafo brasileiro (2005), a criação é como estar aberto à... É olhar de outra maneira. E foi esse “olhar de outra maneira” que buscamos com esses diálogos híbridos e interdisciplinares, estabelecendo relações entre o que vimos, o que sabíamos e o que apreendemos em arte.

Ora, se para o artista o fazer artístico é ação e criação da inteligência, do mesmo

modo devem ser vistos os processos artísticos/educativos em sala de aula. Ainda mais, ao considerarmos que o jovem no ensino médio tradicional tem pouco espaço para a autonomia e conta com limitadas aulas que lhes concedem espaço para a experiência. Logo, quando na proposição a sua bagagem e cultura são respeitadas, os resultados são visíveis, reafirmando que os projetos de trabalho favorecem o ensino interdisciplinar quando o educador se sente à vontade para inter-relacionar as linguagens

Com este, buscamos demonstrar que um projeto educativo é ação por concepção quando considera o sujeito como criador e propositor de si mesmo. Portanto, pensar na inteligência como projeto corrobora com a aprendizagem em arte educação, ao clarificar que a obra de arte não é um presente do acaso, mas, sim, uma intencionalidade de seu autor; fato relevante ao conduzir os alunos ao entendimento de seus passos criativos como propositais e a autoria como intrínseca às atividades humanas.

Ao ter a experiência como propulsora de projetos criadores, os alunos depreenderam que criar não se restringe apenas a artistas e intelectuais, pois, ao pensarmos em uma aula como criação/autoria criamos perspectivas de diálogos, na qual o educador se traduz num propositor de percursos, porque compartilha processos de ensino e aprendizagem nos quais a pesquisa da prática e o fazer são indissociáveis.

O que seria uma prática educativa em arte? Com esse exemplo, concluímos que ela se completa em aulas ou projetos que permitam ao aluno o contato com o mundo que o circunda, já que esse lhe doa sentido a sua inteligência e a seus valores pessoais, o que corrobora para a solidez de seus pensamentos estético, artístico e crítico. Logo, será que nós, arte-educadores, não deveríamos, do mesmo modo, pensar em aulas de arte como trajetos nos quais as experiências se confirmam a partir do mundo e com o mundo?

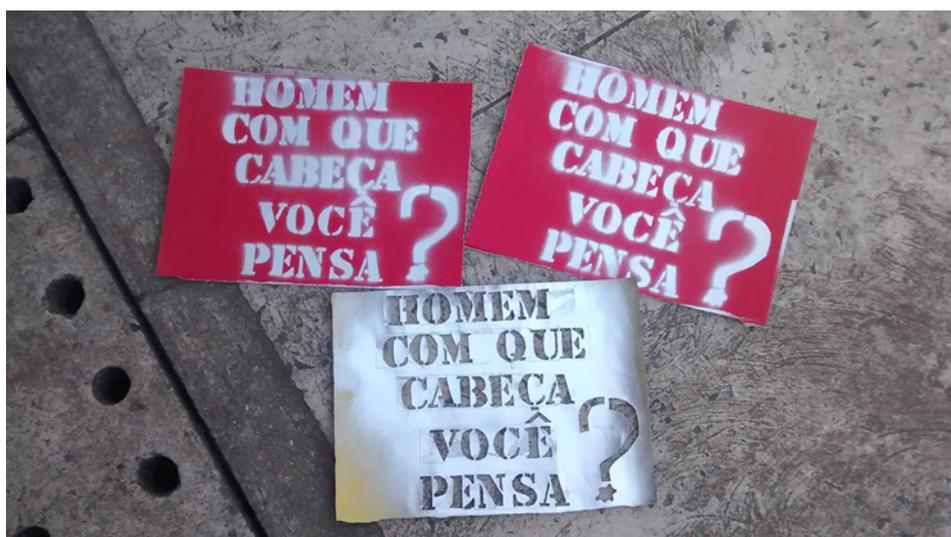


Figura 10 – Recortes de aula, 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Processos de criação – Finalização dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Junho de 2016.

Lygia Clark, artista brasileira, carregava consigo essa preocupação de criar obras de arte que se abrissem ao contato: nós somos os propositores, dizia. Para ela, a descoberta era a razão pela qual se embrenhava em suas experiências, pois “o único sentido dessa experiência reside no ato de fazê-la. A obra é o seu ato”, dizia em *Caminhando* (1968, p. 31). Se como educadores pensarmos similarmente à visão de Lygia, a aula como ato criativo propiciará aos alunos vivências e fazeres conjuntos, desenvolvendo uma práxis em sala de aula que “se contenta em propor aos outros serem eles mesmos e atingirem o singular estado da arte sem arte” (CLARK, 1965, p. 27). A atividade autoral leva os alunos à apropriação de linguagens, técnicas, conteúdos, momentos históricos e, sobretudo, ao entendimento artístico como experiência vivida entre corpo e mente.



Figura 11 – Recortes de aula, 2º ano A do Ensino Médio da EE Carlos Eduardo Matarazzo Carreira

Ocupação dos espaços escolares – impressão dos Poemas Urbanos

Fonte: A autora, Junho de 2016.

É neste equilíbrio entre a autonomia do educador que ensina e o experienciar do aluno que aprende que está o “ponto X” para um bom e proveitoso ensino de arte. A experiência educativa se completa em aulas/projetos que permitem ao aluno o contato com o mundo que o circunda, dado que este lhe dá sentido à inteligência e a seus valores pessoais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Da interdisciplinaridade à interterritorialidade:** caminhos ainda incertos. In. **Paideia**. Reunião... Belo Horizonte. Ano 7, n. 9, p. 11-29 jul/dez. 2010. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1288/869>. Acesso em: 08 abr. 2018.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CLARK, Lygia. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980, p. 25-27. (Arte Brasileira Contemporânea).

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, 1859-1952. **Experiência e Educação**; tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBANIO, João Batista. **A Arte de Formar-se**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**; tradução Antonio Fernando Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**. Processos de Criação Artística. São Paulo. FAPESP; Annablume, 1998.

PEDROSA, Mário. Arte Brasileira Contemporânea. **Lygia Clark**. Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1980.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Praxis criadora e praxis reiterativa**. In: Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.

TORREGROSA LABORIE, Apolline. **Climatosofía de la formación artística**. In: 1ª Bial de Educación Artística "Geografía de un vínculo". Ponencias de la Bial. MEC. 2012. pg.34-38. Disponível em:<http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Bial-Arte_y_Educacion>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-15-4

