

A EDUCAÇÃO DO OLHAR SENSÍVEL NA INFÂNCIA A PARTIR DO PROFESSOR-PROPOSITOR

Autores: Jailson Valentim dos Santos¹

Joelma Santos Castilhos²

Mirela Ribeiro Meira³

CeArtes/Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Neste texto compartilhamos algumas reflexões sobre o espaço da arte na infância, a partir de uma investigação feita em uma escola pública de ensino fundamental de Pelotas/RS. Partindo da perspectiva adotada pela artista plástica Lygia Clark, averiguamos os efeitos de práticas pedagógicas de proposição em arte, voltadas a crianças oriundas de classes populares. Trabalhamos no sentido artístico-afetivo por meio de um estudo de caso (GIL, 2002), onde a noção de professor-propositor é vista como um deflagrador de mudanças no campo educacional. Este se aproxima de uma corrente teórica que aposta na integralidade entre sentir e pensar como prática pedagógica em arte. O embasamento teórico tangenciou os conteúdos do currículo escolar, com ênfase no ensino da arte, desvelando a necessidade de reconstruir a ação cotidiana, à luz das contribuições conceituais, por meio de proposições feitas aos educandos, com a intenção de gerar *estados de invenção* (MARTINS, et al 2009). Os elementos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo infantil, como a autoconfiança, a alegria, as descobertas e os medos foram respeitados, bem como o ritmo individual de cada educando. Espera-se contribuir com aportes criadores e de conhecimento que permitam (re)pensar a arte na escola, especialmente no momento atual, em que o estético facilita a ligação da arte com a vida, dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Educação em arte. Ensino fundamental. Prática docente.

*Nós somos os propositores: nós somos o molde,
cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência.
Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo.
Sós, não existimos. Estamos à sua mercê.
Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal
e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.
Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado,
nem o futuro, mas o agora.
Lygia Clark⁴*

¹ Graduado em Artes Visuais pela UFPel – modalidade licenciatura; integrante do NUTRE/CNPQ; atua como arte-educador e produtor em instituições culturais. valentim8@yahoo.com.br

² Pedagoga pela UFRGS; especialista em Educação Infantil pela UFPel; professora da rede pública de ensino; Mestranda em artes visuais do PPGAV/CA -UFPel; integrante do NUTRE/CNPQ. joelmacastilhos@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UFRGS; Professora do PPGAV/CA-UFPel, mestrado em Artes Visuais; Coordenadora do NUTRE/CNPQ.

⁴ Catálogo da exposição Lygia Clark na Fundação Antony Tàpies, Barcelona, 1997, p. 233. (Texto do Livro-Obra: Rio de Janeiro, 1983).

Lançando a rede

Este texto refere-se a uma pesquisa desenvolvida em 2012, com uma turma de alunos de uma escola pública de ensino fundamental de Pelotas/RS. Seu tema tangenciou o espaço da arte na infância e se propôs a investigar os efeitos de um trabalho pedagógico/sensível, de proposição em arte, voltado a crianças oriundas de classes populares. A proposta considerava a corporeidade e o desenvolvimento sensível, ao mesmo tempo em que visava a ampliação das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino da arte na cidade, partindo da perspectiva adotada pela artista plástica Lygia Clark⁵.

O que nos moveu a elaborar este projeto foi o fato de já convivermos com o cotidiano dessas crianças, por meio de ações outras que são desenvolvidas na comunidade e que contemplam o ensino da arte. Dentro de uma lógica de cooperação, afeto e valorização do processo de aprendizagem grupal, investimos em experiências sensíveis significativas. Essas podem reverberar na reinvenção de práticas que dispensam a imposição, para considerar a proposição, e com isso, promover o fortalecimento de laços afetivos e humanos, qualificando o contexto sociocultural dos envolvidos.

A nossa questão de pesquisa se aproxima da proposta do professor-propositor destinada a crianças em um contexto de vulnerabilidade social. Entendemos a *vulnerabilidade social* como uma condição de pessoas ou lugares, expostos a pobreza e a exclusão social. Os espaços que estão incluídos dentro deste contexto, geralmente são aqueles de classes populares, onde seus habitantes enfrentam a falta de oportunidades, de informações relevantes, capazes de serem traduzidas em significativa qualidade de vida, bem como em condições favoráveis de habitação, saneamento básico, educação, trabalho, entre outras.

⁵ Lygia Clark (Belo Horizonte - 1920, Rio de Janeiro – 1988) é um dos nomes de maior expressão no cenário artístico brasileiro, por ter sido uma pintora e escultora contemporânea. Lygia auto intitulava-se ‘não-artista’ e foi uma das fundadoras do Grupo Frente, em 1954. Com participação em várias bienais, como a de Veneza em 1954 e 1968, inova com os ‘Casulos’ em 1959, esculturas feitas de placas de metal dobradas, e no ano seguinte com os “Bichos”, esculturas em alumínio que é possível ser manipulada e alterada sua forma, devido às dobradiças que une as partes do seu ‘corpo’.

O objetivo da pesquisa é refletir sobre os efeitos que um trabalho pedagógico de proposição em arte, voltado a crianças do ensino fundamental de escola pública, oriundas de classes populares, pode apresentar sobre o seu desenvolvimento sensível. A partir de observações cotidianas feitas sobre a escola e o espaço que a arte ocupa no contexto escolar, percebemos por meio da prática como professores, especificamente nos espaços reservados à Arte-Educação, que as aulas em que se trabalha com a experimentação artística são mais cativantes. Elas promovem o envolvimento, a conquista e a atenção do educando.

De acordo com esta premissa, lançaremos luzes sobre a estratégia adotada por Lygia Clark em suas proposições⁶. Esse método utilizado nas práticas de campo assemelha-se ao usado pela artista, durante os anos que compreende as décadas de 60, 70 e 80, em que ela convergiu sua produção poética para vivências criativas e relacionais, com sentido de grupo. Ele explorava, a partir do gesto criativo, as possibilidades expressivas e sensíveis das pessoas. Também refletimos sobre os efeitos que as atividades pedagógico/sensíveis, de proposição em arte, podem causar nas crianças que experienciaram as propostas da artista, adaptadas ao espaço escolar. Observamos a postura e atuação do corpo das crianças durante a sua participação, ao mesmo tempo em que investigamos os percursos e desdobramentos dessa prática realizada com uma turma das séries iniciais de uma escola pública.

A pesquisa tangenciou uma abordagem científica qualitativa, uma vez que foca tanto na compreensão do objeto de estudo, quanto na sua origem e importância. A utilização dessa abordagem dispensa o uso de dados estatísticos, mas permite que o pesquisador analise os dados coletados, por meio de suas interpretações e descrições a partir de uma aproximação com o objeto. Sobre essa abordagem, o estudioso José Luis Neves salienta que:

[...] faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (NEVES, 1996, p.1).

Baseado nos preceitos do estudo de caso (GIL, 2002), método científico que é descrito pela literatura como sendo aquele que permite averiguações sistematizadas de um caso

⁶ Lygia Clark queria que o espectador participasse ativamente do trabalho artístico: que ele fosse propositivo, saindo da condição de simples contemplador, como podemos constatar nas experiências Máscaras sensoriais (1967), O eu o tu (1967), A casa é o corpo (1968), Camisa de força (1969) e Arquiteturas biológicas (1969).

específico, nossa investigação recaiu sobre uma experiência, realizada em uma instituição educacional de ensino fundamental. Através de práticas artísticas, esse método visava reconstruir a ação docente no cotidiano escolar, à luz das contribuições conceituais.

Por meio da fundamentação teórica interrogamos a nossa prática, observando os elementos fundamentais ao desenvolvimento da criança, como a autoconfiança, a alegria, as descobertas e os medos, entre outros, respeitando o ritmo individual e coletivo, dentro do contexto da arte. A coleta de dados aconteceu ao longo do primeiro semestre de 2012, por meio das aulas de artes: dois períodos de cinquenta minutos, sempre as sextas feiras. Foram consideradas fontes primárias e secundárias, ou seja, tanto as geradas a partir das nossas próprias observações/reflexões, quanto por meio de fontes já existentes.

A pesquisa contou com a colaboração de dois campos de investigação. A Universidade Federal de Pelotas, que contou com a participação de dois discentes do curso de Artes Visuais, e de uma instituição de Ensino Fundamental do município. Nesta, contamos com o apoio da professora do currículo Joelma Santos Castilhos. Nossa prática aproximou-se das experiências vivenciadas e relatadas pela artista Lygia Clark.

Por conhecermos a realidade das crianças que estudam na escola onde desenvolvemos nossa prática docente e sabermos do seu pequeno, e precário, espaço para experienciarem a arte, a política e à participação democrática e cidadã na sociedade, nos sentimos motivados a iniciar esse trabalho. Estudar sobre as questões que tangenciam a educação do olhar e a proposição artística no âmbito escolar, nos abriu para possibilidades outras da prática pedagógica. Isso nos fez tomar consciência de *novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições* que estão *redefinindo o espaço das práticas cidadãs* no nosso país. São esforços coletivos que propõem “o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres” (PCN, temas transversais, p. 20).

Essa pesquisa justifica-se porque trabalha a arte não como simples adereço dentro do currículo, mas como uma disciplina que tem conteúdos próprios e que representa uma forma de pensar e saber (BARBOSA, 2002). A arte ‘não é um lugar apenas de experimentação’, como bem afirma Carmen Biasoli (p.70). Ela é importante à medida que contribui para se descobrir novos caminhos de ensino/aprendizagem. De tal modo, quando propomos alguma

situação nova, percebemos que há mais interesse, avanço na aprendizagem e uma maior aproximação afetiva entre o grupo e entre os educandos para conosco.

Em nossos encontros, visualizamos outras possibilidades de expressão apontadas pelas crianças em sua rotina escolar. Sua prática convidava o corpo, por inteiro, a participar da atividade, dispensando a aula expositiva em que a criança, presa no espaço de sua classe, limita-se a olhar à nuca do seu colega da frente.

Tramando os fios

O conceito de professor-propositor deriva do conceito de artista-propositor criado pelos artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica. Clark quando lecionou na *Sorbonne* em Paris, no início dos anos 70, declarou que não pretendia ensinar nada aos seus educandos, no entanto, fazia proposições a eles. Essas proposições nada mais eram do que exercícios de sensibilização criados com o fim de liberação da imaginação criativa. Martins (2009) explana sobre o conceito de professor-propositor, enfatizando que:

A aposta é na liberdade de professoras/professores inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto com seus aprendizes. (2009, p. 195).

Usaremos aqui as obras *Lygia Clark: obra-trajeto* (1992) e *O espaço de Lygia Clark* (1994), estudos realizados por Maria Alice Milliet e Ricardo Nascimento Fabbrini, respectivamente, para nos orientar nas proposições das atividades feitas às crianças. Milliet (1992) faz um levantamento sobre a vida e a obra de Lygia Clark, tangenciando a arte produzida no período pós-guerra no Brasil, enquanto evidencia a artista partindo de uma produção que estava afinada com as definições estéticas do concretismo brasileiro. Já Fabbrini (1994) estuda questões referentes ao espaço no trabalho da artista mineira. O autor contribui com esta pesquisa a medida que trás à tona aspectos da obra de Clark que se ligam diretamente com a fase onde ela enveredou-se em processos da arte que trabalhavam as sensações da vida, tornando-se uma propositora.

Percebemos que Lygia trabalha no sentido contrário de uma natureza inerte. Para ela, ‘os jovens obrigatoriamente têm que se expressar’ (FABBRINI, p. 183). A artista sugere aulas

dentro de uma perspectiva dinâmica, interativa e relacional. Ela queria que o público da arte, que antes era contemplativo, passasse para a condição de propositor, interagindo subjetividades e fazendo com que o corpo entrasse em cena, por meio de estímulos e do resgate dos sentidos, dentro de uma totalidade. As emoções estéticas são produzidas, em Clark, para construir o autoconhecimento, a satisfação de si e do mundo.

De acordo com Biasoli (1994, p. 1), a arte é “o elemento integrador do indivíduo com o mundo, capaz de torná-lo agente construtor da sociedade de forma individual e coletiva, por meio de sua sensibilidade, expressão e pensamento”. Procuramos oportunizar aos envolvidos o acesso à arte e a educação do olhar sensível, por meio de práticas pedagógicas que ajudam na tomada de consciência de si mesmo e da sociedade, a qual se faz parte.

Lygia Clark não acreditava que fosse possível ensinar arte a ninguém, no entanto, ela tinha ciência de que o professor deve ser um catalisador, não para impor sua vontade sobre a da criança, mas para criar com ela (FABBRINI, p. 163). Maria Helena Wagner Rossi pensa na promoção de uma educação em arte. Esta estudiosa acredita que tal promoção é capaz de levar a uma educação estética em todos os níveis e contextos da educação, em que ‘o olhar se educa, o gosto se forma, a arte se aprende’ (ROSSI, 2009). As estudiosas Marli Meira e Silvia Pillotto também contribuem com esse trabalho por meio da obra *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica* (2010b). Trazemos à nossa prática, os conceitos de amorosidade e afetividade, assegurando a motivação, o interesse e a alegria no trabalho de campo, dentro de uma perspectiva artístico-afetiva.

Outra autora que contribui com a pesquisa, tanto na parte dos conceitos utilizados no trabalho, quanto ao que se refere a sua metodologia, é Mirian Celeste Martins, *et al* (2009). Esta, em consonância com Clark, entende que o professor-propositor é aquele que propõe uma experiência aos educandos, gerando ‘estados de invenção’. A ideia de projeto pedagógico, presente em Martins, aparece com grande força em Fernando Hernández (2000). Para o estudioso espanhol, é de suma importância o trabalho pedagógico continuado, pois ele é capaz de despertar a compreensão da cultura visual e do pensamento crítico do educando, no contexto ao qual se encontra inserido. Este estudioso também trabalha com a ideia de transgressão (HERNÁNDEZ, 1998), onde propõe que os professores tenham a coragem de transgredir com a visão da educação escolar, baseada em ‘conteúdos’ apresentados como

‘objetos’ estáveis e universais, que não considera a realidade constituída coletivamente.

Unindo pontas para dar os nós

As proposições feitas por Lygia Clark aos seus alunos, nas últimas três décadas de sua vida, serviram como disparadoras para a nossa prática, uma vez que adaptamos várias delas ao nosso contexto escolar. Tal inspiração nos levou a criação de novas propostas criativas, que fossem capazes de gerar estados estéticos e inventivos nas crianças, sempre respeitando seus limites e singularidades, atentando para a educação do olhar sensível e às manifestações dos seus movimentos corporais. Aqui, exemplificamos algumas intervenções propostas a partir do trabalho da artista.

Para iniciar o percurso dentro da perspectiva clarkiana, em que Lygia seguia rumo à desmaterialização da obra artística, buscando a participação ativa do público, trabalhamos em uma aula com “Caminhando”, 1964. Esta proposição trata-se da criação de uma fita de Möebius⁷, em que o participante pode despertar para a imanência do ato criativo, uma vez que ele marca uma trajetória particular, como observa Fabbrini (1994, p. 91), além de desafios e decisões que se opõe ao comportamento rotineiro, mecânico e previsível do cotidiano (Figuras 1 e 2).



Figuras 1 e 2: Proposição a partir da Fita de Möebius – “Caminhando”, 1964. Foto: acervo pessoal dos autores.

⁷ August Ferdinand Möebius (1790-1868), matemático alemão. A obra trata-se de cortar uma faixa de papel, torcer uma das extremidades e depois unir as duas pontas, para em seguida cortar no sentido do comprimento, de modo contínuo. O participante experiencia um trabalho sem avesso, nem direito, que se desdobra em infinitas possibilidades de percursos.

Lygia inicia seus trabalhos com o corpo a partir da criação da obra “Nostalgia do Corpo: Respire comigo”, 1966. Este trabalho tratava-se de um saco plástico cheio de ar, em que a artista apalpava e mexia distraidamente o saco, como uma parte do corpo. Com uma pedrinha sobre ele, criava um movimento de modo que a pedra começava a subir e a descer, a medida que o saco era apalpado. Fabbrini (1994) salienta que o participante da proposição, vive por meio do tato, bem como pela reverberação da pulsação que se expande por todo o seu corpo, os movimentos básicos do corpo biológico.

A proposição evidencia este processo indispensável à manutenção da vida que é relegado à inconstância dos atos involuntários. A respiração não é revivida como uma simples mecânica de trocas gasosas, mas como uma queima orgânica que figura metonimicamente a origem de toda a vida (FABBRINI, 1994, p. 109).

Depois dessa proposição (Figuras 3 e 4), indagados as crianças sobre a atividade. Elas perceberam que se tratava de ar dos seus próprios pulmões, logo, o que continha dentro do saco era parte do seu corpo, como um apêndice, um colchão que acolhia e embalava a pedra que se encontrava sobre o saco. Os deslocamentos dentro do espaço da sala foram inevitáveis, uma vez que as crianças descobriram relações do saco, cheio de ar, com uma bola de vôlei, um travesseiro, uma cama.



Figuras 3 e 4: Proposição a partir da obra “Nostalgia do Corpo: respire comigo”, 1966. Foto: acervo pessoal dos autores.

A “Mascara Sensorial: luneta de pele”, 1986, foi recurso utilizado para as crianças experienciarem outra forma de olhar o mundo circundante. Foi criado um tubo, feito com as próprias mãos, de onde é possível isolar toda a amplitude da capacidade que o olho tem para ver, saindo do olhar de sobrevoos para mergulhar na profundidade de imagens, bem como do olhar do outro (Figuras 5 e 6). Com isso acreditamos gerar estreitamentos de laços afetivos, cumplicidades e trocas de afeto entre os participantes da atividade.



Figuras 5 e 6: Proposição a partir da obra “Máscara Sensorial: Luneta de Pele”, 1986. Foto: acervo pessoal dos autores.

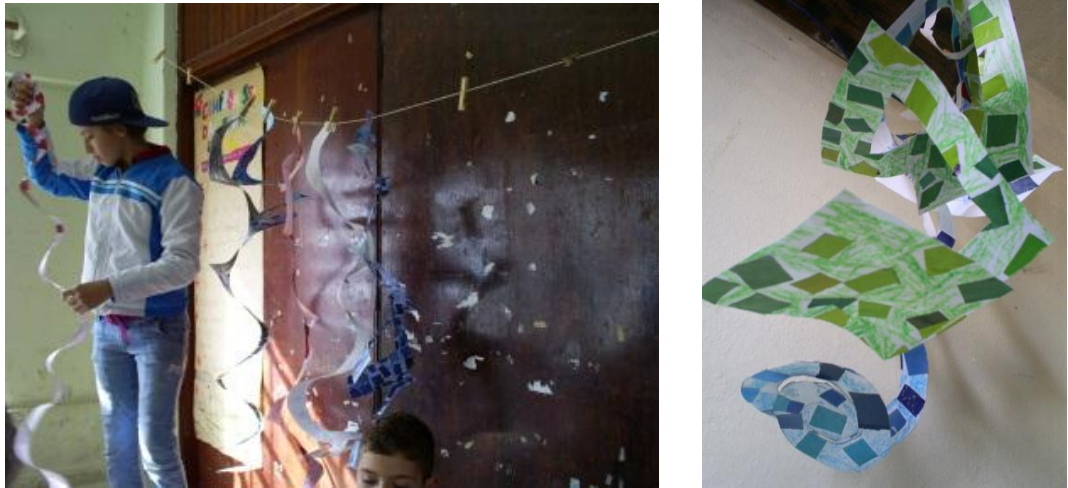
Na proposição “Rede de Elásticos”, 1974, Lygia sugeria a participação grupal para a construção de uma trama, dada pela adição de fios elásticos, que unidos, formavam uma malha complexa. O trabalho em sala de aula envolveu todos os educandos na construção da tessitura, gerando discussões, negociações e acordos entre eles. Por sugestão das crianças, a atividade estendeu-se até ao pátio da escola (Figuras 7 e 8), por que o espaço da sala demonstrou-se pequeno e inadequado a sua ampla exploração, limitando o movimento do corpo.



Figuras 7 e 8: Proposição a partir da obra “Rede de Elástico”, 1974. Foto: acervo pessoal dos autores.

As crianças experienciaram também um trabalho em que a frente e o verso dialogavam por meio do fluxo contínuo dos movimentos, criados pela torção da matéria. Trata-se de uma atividade baseada na obra “Trepantes”, 1962. Em uma superfície arredondada de papel, de aproximadamente 0,35 cm de diâmetro, foi trabalhado com recortes de revistas formando mosaicos, dos dois lados da folha, depois foram feitos percursos com a tesoura de modo que conferisse mais flexibilidade ao suporte, em um gesto criativo de conceber um não-objeto. Sua manipulação pelo educando gerou ‘estado de invenção’, movimento e construção criativa dentro da sala de aula, observada tanto no momento de sua feitura, quanto no instante de sua

exposição na sala. Houve os que optaram por um espaço individual, como a ponta de um trilho de cortina, mas outros preferiram entrelaçar o trabalho com o de colegas, pendurando em um fio (Figuras 8 e 9).



Figuras 8 e 9: Proposição a partir da obra “Trepantes”, 1962. Foto: acervo pessoal dos autores.

Interessava-nos também o despertar do corpo do educando, pois ele se torna sensível ao seu próprio movimento, assim como a ação desse corpo que caminha em direção à consciência de si mesmo, por meio do ato criativo. Outras atividades foram contempladas envolvendo a coletividade e a articulação de gestos, por parte do educando em sala de aula. Meira (2010) salienta que o processo criativo envolve uma poética, uma plasticidade de movimentos e uma estética. Para a autora,

o paradoxo máximo do corpo é que ele é feito para desaparecer. O corpo das crianças funciona para que, através dele, elas explorem meios, atmosferas, percursos, experimentem intensidades nos mínimos gestos. O que pode o corpo é vir ao mundo e libertar a vida daquilo que cria obstáculos a tal devir (MEIRA, 2010, p.72).

Acreditamos que o trabalho de proposição sensível deve ser inserido no âmbito escolar, tornando-se uma prática recorrente dentro da sua multiplicidade, uma vez que ele respeita a criança, pois não impõe atividades sobre sua vontade, mas sugere, propõe. As propostas desenvolvidas devem ter potência para encantar o educando durante todo o processo de fazer, conhecer, fruir e refletir sobre a produção. A valorização do processo de

(co)aprendizagem⁸ dar-se em âmbito coletivo e os conteúdos abordados, conferem sentido e remetem a significação humana e social.

Considerações finais

A nossa hipótese foi confirmada. Ela tratava de crianças de classes populares, estudantes de uma escola de ensino fundamental, que, quando expostos a práticas pedagógica/sensíveis, envolvendo proposições artísticas, podem apresentar, no decorrer do tempo, mudanças positivas no processo de aprendizagem e socialização do saber. Com o trabalho pensado dentro de uma lógica de integralidade entre o sentir e o pensar, percebemos aumento da tranquilidade e afetividade durante e após sua execução. Atribuímos parte desta postura aos efeitos da prática desenvolvida em sala de aula, pois elas podem contribuir não somente para o aprendizado dos conteúdos escolares que tangenciam o currículo, mas, principalmente, para a constituição de sujeitos capazes de se integrar e conviver harmoniosamente dentro de um contexto acessível, de descobertas e prazer na convivência cotidiana.

O estudo em questão aponta para a importância de valorizar e qualificar o espaço da arte na escola, destinado a infância. A arte lida com as questões que envolvem a percepção, a sensibilidade e as emoções, mas também a expressão do gesto criador e afetivo, a consciência de si e do corpo do sujeito em relação ao grupo ao qual pertence. As crianças expressam-se também com o corpo, fato que demonstra que somos uma totalidade, não apenas um cérebro. Sentimos que, nesses momentos de proposição feita as crianças, vêm à tona as memórias e suas histórias de vida, onde é possível perceber que elas expressam mais alegria, demonstrando-se mais afetivas.

A noção de professor-propositor, aquele que cria *estados de invenção*, passa a ser vista como um deflagrador de mudanças no que tange a práticas cotidianas nas aulas de arte. Entendemos que é de suma importância o papel do professor-propositor na escola, pois este

⁸ Pensamos neste conceito a partir de Paulo Freire: [...] desde os começos do processo (de ensino/aprendizagem), vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

contribui, por meio de ações educativas, com o estímulo a afetividade, a trocas sensíveis e ao desenvolvimento da cognição da criança. A partir da experimentação, do entendimento do universo simbólico, do despertar de consciência e do senso crítico, a criança torna-se sujeito das práticas que realiza em sala de aula, e fora dela, abrindo-se para caminhos outros que levam ao aprofundamento dos vínculos com a escola e a família, como postulava Paulo Freire.

Sabendo do pouco espaço destinado à experiência estética dentro da escola, buscamos inspiração em Lygia Clark para investir em um trabalho que se demonstrou capaz de beneficiar os sentidos, as relações humanas e a formação de sujeitos, agentes de reflexão e senso crítico, perante a produção artística e a vida. Acreditamos que por meio de um espaço qualificado destinado ao ensino da arte, em que o educador atua na perspectiva de professor-propositor, seremos capazes de educar melhor o olhar de crianças e jovens, além de partilhar o sensível, a esperança, a colaboração mútua no contexto escolar e comunitário.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Arte** (PCN). Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BIASOLI, Carmen Lucia Abadia. **Arte-Educação: realidade ou utopia?** Pelotas: ETFPEL, 1994.
- CASANOVA, Vera e VAZ, Paulo Bernardo (orgs.). **Estação imagem: desafios**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A Montanha e o Videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papiros, 2010.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O Espaço de Lygia Clark**. São Paulo: Atlas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.
- _____. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- MARTINS, Mirian Celeste, *et al.* **Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.
- MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. **Travessias para Fluxos desejantes do professor-propositor**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Arte, educação e cultura*.

Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

aMEIRA, Marly Ribeiro. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica.

Marly Ribeiro Meira e Sílvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Filosofia da Criação.** Porto Alegre: Mediação, 2007

bMEIRA, Mirela Ribeiro. **Ensino de arte e (des)territórios pedagógicos.** (Org.)

Mirela Ribeiro Meira e Úrsula Rosa da Silva. Pelotas: Ed. Universitária, 2010.

MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark:** Obra-trajeto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa:** características, usos e possibilidades.

Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, N° 3, 2° Semestre, 1996.

GIL, A. Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas.** São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular:** Lições do Rio Grande.

Vol. II, Porto Alegre, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino da arte.** Porto Alegre,

Mediação, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto

Alegre: Mediação, 2009.