

Donald Hugh de Barros Kerr Junior (Goy)  
Doutor pela UNISINOS;  
Professor Titular do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia IFSul.  
goyjunior1@gmail.com

## Cartografando territórios (im)possíveis para uma docência em arte

*Charting (im)possible territories for a teaching in art*

**Resumo:** Neste artigo, busca-se problematizar como se constrói uma “formação docente” ao longo de uma trajetória, como estudante arte, como professor do ensino técnico e formador de formadores em artes visuais, observando suas modificações, seus planejamentos e práticas pedagógicas, afetada pela concepção de arte como sensação, de educação como rizoma, da pedagogia como afecção, trazendo deslocamentos importantes para cada professor, produzindo outras formas de docência em arte, outras possibilidades, esperando que formadores e formados apostem em inventar seu próprio processo com ética-estética-política, expandindo a possibilidade de deformação e de (trans)formação, não se fechando nem se preocupando em dar forma ao futuro.

**Palavras-chave:** formação docente, cartografia, arte, sensação, rizoma.

**Abstract:** *In this article we aim to discuss the way in which “teacher education” is constructed along a path as a student of art, as a vocational high school teacher as well as a future art educators’ professor, observing their changes, their plans and their teaching performance affected by the conception of art as sensation, of education as rhizome, of pedagogy as affection, causing important changes in each teacher, producing other kinds of art teaching and other possibilities, expecting teachers and students to put an effort on creating their own process based on ethic-aesthetic-politics, broadening the possibility of deformation and (trans)formation, without obstructions or a need of defining the future.*

**Key words:** *teacher education, cartography, art, sensation, rhizome*

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida e todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261)

Como se “forma” um professor de artes? Como vida e arte se cruzam, se penetram, criam novos territórios? Como ser (trans)formador de sua própria vida? Quais são os conhecimentos específicos para se atuar como professor de arte? O que a vida como obra de arte nos faz pensar? Arte como sensação?

Luciana Loponte propõe em seu artigo *A Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos*(2007) algumas questões que pensam a formação docente. Escreve a autora:

Talvez as questões que precisam nos acompanhar nas preocupações sobre formação docente (incluindo a nossa própria) são: de que modo vivemos a experiência da docência? Somos capazes de produzir experiência (no sentido da “experiência” de que nos fala Larrosa e Agamben) a partir de nossas aulas? Somos capazes de viver esteticamente à docência? Ou, ainda, à docência pode ser uma obra de arte? Como professores e professoras, somos capazes de dançar? Quais os modos e formas de uma “arte da docência em arte”? (LOPONTE, 2007, p.247)

Na tentativa de pensar uma formação docente em artes a partir de um professor- cartógrafo, figura que irá nos acompanhar neste artigo, busca-se problematizar como se constrói uma “formação” ao longo de uma trajetória, como estudante arte, como professor do ensino técnico e formador de formadores em artes visuais, observando

suas modificações, seus planejamentos e práticas pedagógicas, até aproximar-se da ideia de arte como sensação, experiência e vida.

Interessa trazer a história mais recente do ensino de arte e da formação de professores em artes, a partir da década de 1960. Esta data foi escolhida porque o professor-cartógrafo começa seus estudos no ensino fundamental nesta década e, querendo ou não, foi capturado pelos modos de se constituir um artista e um professor de arte a partir desta década. Apresentam-se alguns fatores, como leis e tendências que acabaram constituindo a formação docente em arte no Brasil e que fazem parte de sua história desde sua condição de aluno.

No final dos anos 1960 o ensino de arte recebera as influências das ideias de Read e Lowenfeld, o que levou muitos docentes a uma tendência espontaneísta no trabalho com arte, é quando surge o conhecido *laissez faire*, trabalhado até os dias de hoje.

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB) 5692/ 71, na apresentação de seus programas refletia uma forte influência da tendência tecnicista. Na construção de um planejamento houve uma separação bem nítida em quatro blocos: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Esta determinação, segundo Pimentel (1999), foi aceita sem questionamentos pelos docentes envolvidos nos projetos educativos. Muitos, até hoje, seguem este método para compor seus planos de aula, desconhecendo outras possibilidades.

É somente nos anos de 1990 que é promulgada a nova LDB, em dezembro de 1996. Até hoje muitos ainda não a conhecem, e seguem o modelo anterior, optando pelo lazer, pelo desenho de cópia, pela decoração e animação de datas comemorativas nas festas da escola, ou seguem outras abordagens bem conhecidas por todos.

A partir da mudança de concepção e de nomenclatura para a área de Arte, entendida como área de conhecimento, se impregnou

nos planejamentos e no imaginário de alunos, professores, coordenação pedagógica, comunidade em geral, uma maneira de planejar e de pensar o espaço da arte na escola formal.

Segundo Carmen Biasoli, na década de 1990 havia alguns entraves para a realização de um efetivo ensino de arte:

A desvalorização da arte e do professor de arte no contexto escolar, a utilização da arte com o objetivo de auxiliar outras áreas do currículo e de animar festas comemorativas, a polivalência na formação do professor, a grande diversidade de conteúdos que dificulta a obtenção de maior qualidade em cada um, a falta de espaço físico e a precariedade de recursos materiais. (BIASOLI, 1999, p.195)

Assim mesmo, depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, os quais propuseram a separação da arte em quatro áreas -Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, muitos concursos públicos, até hoje, colocam os conteúdos das quatro áreas, sempre reafirmando a polivalência, que não está mais nos currículos de licenciados em arte desde a década de 1990.

O referencial teórico que muitos professores compartilham no ensino de arte ainda separa as atividades pedagógicas em teóricas e práticas. Verifica-se esta divisão nos currículos antes da década de 1990.

Retomando a trajetória do professor-cartógrafo, agora como estudante universitário de arte, este cursava disciplinas que eram consideradas teóricas, como: História da Arte, Estética, Teoria Geral da Arte, Teoria de Comunicação e Cultura de Massa e aquelas consideradas práticas: Composição, Análise e Superfície, Canto, Teatro, Cerâmica, Escultura. Além disso, havia ainda uma divisão no currículo entre as disciplinas que faziam parte do conhecimento em arte e as que faziam parte do núcleo pedagógico, estas ministradas pela Fa-

culdade de Educação como: Estágios, Metodologias, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação.

Percebe-se que os responsáveis pelos conhecimentos em arte pouco se comprometiam com as ações pedagógicas que advinham a partir desses saberes. O currículo não dialogava entre ele mesmo.

Segundo Carmen Biasoli (1999), o ensino de arte apresenta tantos equívocos por parte dos professores, currículos, pedagogos, outras áreas de conhecimento, os quais creem saber o que é e como se trabalhar em arte, que é necessário “desatar os nós”.

Contando um pouco da trajetória do professor-cartógrafo, e sua atuação como professor de arte, estes “nós” nunca foram problemas, sempre buscou não ser engolido pelo cotidiano escolar que tenta transformar tudo e todos pelas exigências impessoais, transformando tudo/todos, em números, siglas, disciplina, como sugere Lispector quando diz:

Se você não tomar cuidado vira número para si mesmo. Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no como um número. Sua identidade é um número. O registro civil é um número. Seu título de eleitor é um número. Profissionalmente falando você também é. (LISPECTOR, 2004, p.107)

Há tempos, algumas perguntas povoam as ideias do professor-cartógrafo: Como se descolar do clichê de bom professor executor de planos de ensino normalizados? Como buscar linhas de fuga que auxiliem em uma significação da arte como conhecimento? Como construir aulas diferentes? como abandonar sua condição “numérica”?

Segundo Orlandi, há alguns perigos que são muito frequentes no próprio ensino, no comportamento do professor:

[...] aquele que consiste em evitar o confronto com a variabilidade caótica através da acomodação do corpo e/

ou do espírito a modelos de vida, a modelos de conduta, a modelos conceituais, a modelos científicos, a modelos estéticos e assim por diante. (ORLANDI, 2010, p. 150)

Ao procurar afastar-se de algum destes modelos, o professor-cartógrafo em seu mestrado, apresentado a banca de defesa no ano de 2000, descreveu o projeto pedagógico construído para a disciplina de História da Arte, no Curso Técnico de Design. A problemática da dissertação envolvia dificuldade em analisar e refletir sobre as estratégias desenvolvidas. Percebeu-se que era mais fácil para os alunos descrever as aulas a partir de comparações com outros professores, centrando-se nas diferenças que percebiam ao invés de realizar uma análise ou uma reflexão direta sobre a maneira através da qual se organizava as aulas. Do estudo realizado na época, categorias surgiram para compor, o que naquela pesquisa se chamava “A construção de uma aula diferente” (2000), são elas: descontração, envolvimento, dinamicidade, as parcerias transformando qualitativamente as aprendizagens, o fazer em uma disciplina pertencente ao núcleo teórico e as problematizações tornando as aprendizagens significativas.

Durante sua passagem como professor de um curso de Licenciatura em Artes Visuais, muito de seu planejamento foi “roubado” de Deleuze e Guattari, para compor uma outra maneira de entender sua prática pedagógica, o currículo e o próprio curso. Procurou compor em forma de rizoma, aproximando tudo, inclusive aquilo que parecia mais absurdo. Dali surgiam novas linhas, novas possibilidades de composição curricular. Cabe aproximar uma destas composições, a que procurava o modo rizomático na construção de uma aula diferente.

A experiência que se passa a relatar se refere a um projeto com a Secretaria Municipal de Educação de Canoas, um município da grande Porto Alegre, na área de formação de professores de arte.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2013), Mestre em Educação pela UFRGS (2005) e Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas UFRGS (1992). Professora do Curso de Artes Visuais da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS), atuando na Secretaria Municipal de Cultura. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE.

O projeto durou quatro anos e surgiu das afinidades e interesses profissionais na qualificação do ensino da arte. Iniciou em 2004, com uma palestra para os professores de arte da Rede Municipal de Ensino, tendo continuidade no ano de 2005 com a realização de um curso de Extensão Universitária: “Os Professores de Arte na Contemporaneidade – Saberes Pedagógicos, Artísticos e Estéticos”. Este projeto se desenvolvia em encontros semanais, com duração de quatro horas, durante o ano de 2005, em um atelier do campus da universidade, e organizava-se através de discussões que fundamentavam as práticas do ensino de arte a partir de referenciais bibliográficos atualizados, especificando como objeto de estudo os saberes pedagógicos e os saberes artísticos e estéticos de cada professor, com visita a espaços de arte como: museus, galerias, espaços públicos, mostras culturais, feiras populares, cinema e teatro.

No ano de 2006, o projeto não acontece mais dentro do espaço físico da universidade, durante todo o ano, os encontros aconteceram nas escolas dos professores que faziam parte do projeto. Os professores, construíram e desenvolveram vários projetos em arte contemporânea que foram relatados e registrados em forma de artigo.

Naquele ano, realizou-se uma avaliação, percebeu-se que a partir dos estudos realizados nos projetos de educação continuada desde o ano de 2004, que as metodologias adotadas pelos professores de arte do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação, mostraram mudanças significativas quanto aos conceitos de arte e seu ensino, e quanto ao enriquecimento das ações pedagógicas nas escolas onde os professores trabalhavam.

Em 2007, chegou-se a um momento de amadurecimento, segundo Rejane Ledur<sup>1</sup>, companheira de projeto e supervisora municipal de arte naquela época, a partir das provocações realizadas, levou à ampliação do projeto, atingindo os professores que atuam nas sé-

ries iniciais e educação infantil da rede pública municipal e também de outros municípios da grande Porto Alegre.

Para atingir esses professores e multiplicar os conhecimentos construídos ao longo de três anos, realizou-se um Seminário Municipal de Educação com enfoque na Arte, Infância e Gênero, visando divulgar o projeto e sensibilizar um maior número de professores. Os participantes das atividades extensionistas de 2004, 2005 e 2006 atuaram como agentes multiplicadores, ministrando oficinas a outros professores sob supervisão e orientação pelos responsáveis do projeto.

Naquela época, segundo a supervisora municipal de arte, eram ações deste tipo que vinham qualificando significativamente o ensino de arte da rede, tornando o município uma referência nesta área, o que se observava, não somente nas ações cotidianas, mas também em concursos que existem na área de ensino de arte, com a obtenção do prêmio Educador Nota 10, da Fundação Victor Civita, por uma professora que fazia parte do projeto no ano de 2006.

Cabe salientar, que os encontros, no segundo ano de projeto, desenvolviam-se nas escolas que os professores atuavam, e aconteciam em bibliotecas de escolas, sala de professores, mesa da diretora, enfim, lugares que tornasse visível que este grupo de professores de arte, estudava arte e seu ensino, pensando a arte e a escola na Contemporaneidade que ocupa um lugar, não somente em uma sala destinada a artes, normalmente distante de todos dentro da escola, quando há este espaço. Provoca-se outras percepções e sensações em todos os que fazem parte da escola, abrindo para “um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre o estudo da arte” (PICOSQUE e MARTINS, 2007, p. 348).

Acredita-se que ao se buscar outros modos de intervenção, até mesmo em relação ao espaço físico, abre-se um ambiente de intervenção, de criação que nos desloca para outros modos de saber, afas-



tando-se dos modos cristalizados e inflexíveis em educação. Ao se optar pela construção de um mapa de territórios da arte e de seu ensino, abre-se caminho para que, como um professor-cartógrafo se seja também um propositor de seus próprios fazeres, como diz Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (1998) aproximando-se ao que pensavam Lygia Clark e Hélio Oiticica, o artista é um propositor.

Assim, o professor-cartógrafo em formação, em sua passagem pelo curso de licenciatura em Artes Visuais, cria e constitui, com outra colega, Alice Benvenuti<sup>2</sup>, o estágio supervisionado do Ensino Fundamental e Médio. Durante os cinco anos e meio que atuou neste curso, o estágio supervisionado passou por três reformulações.

Foi a partir da composição de um novo currículo e de uma nova disciplina, intitulada de “Estágio Supervisionado”, que as experiências com a arte foram gerando uma aprendizagem criadora, pensada como sensação.

O envolvimento com esta nova disciplina fez com que as estagiárias pensassem e escrevessem sobre sua primeira prática pedagógica em arte a partir de reflexões poéticas, e não somente através da construção de um fichário impregnado de termos técnicos ou notas. Optou-se por aceitar a escrita das estagiárias, por uma aproximação estética nos modos de compor a escrita, afastando-se de uma forma dita “acadêmica”.

Apresenta-se a escrita de três estagiárias, que corresponde a cada aula e suas reflexões durante o estágio realizado no ano de 2007.

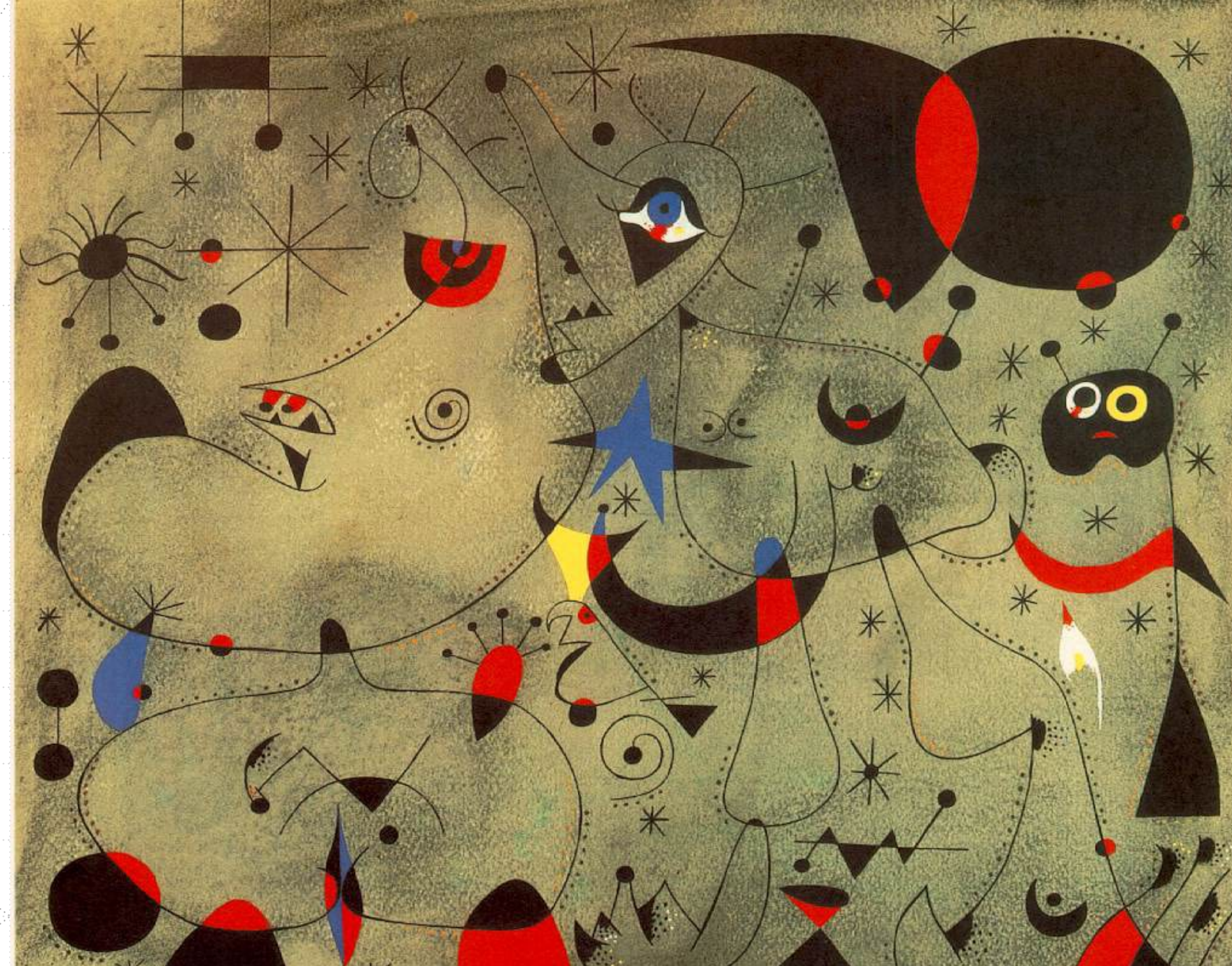


Figura 1: Nocturne, Joan Miró, 1925.  
Fonte: CIVITA, 1991.

### AULA 3 – REFLEXÕES POÉTICAS

Projeção de imagens, comum ...  
Mas no momento interessante,  
Um dialogar com o estranho,  
Que começa acontecer.



Viajando nas imagens ...  
Passeando pelas linhas,  
Voando sob os volumes,  
Saltitando nas formas,  
Escondendo-se nas sombras.

No caminho os obstáculos ...  
O novo parece complexo,  
A incerteza é companhia,  
E o duelo prosseguia.

O efeito apareceu, As estrelas brilhavam,  
As palavras saiam e pela sala dançavam,  
A sombra e forma eram pares,  
E as linhas e o volume animavam ...  
(Estagiária 1)

Estava pensando sobre sua aula e as relações que compusera  
com Juan Miró e suas linhas flutuantes e desejantes.

## **AULA 2 – PERSPECTIVA**

Mas para que serve?

Onde vou aplicar?

É importante o seu conhecimento?

As perguntas surgem imediatamente após a apresentação da  
palavra.

Olhares que se cruzam, semblantes que se fecham, intrigados com  
o desconhecido.

Agora somente resta a explicação.

Vêm as retas, os pontos de fuga, a proporcionalidade da imagem.

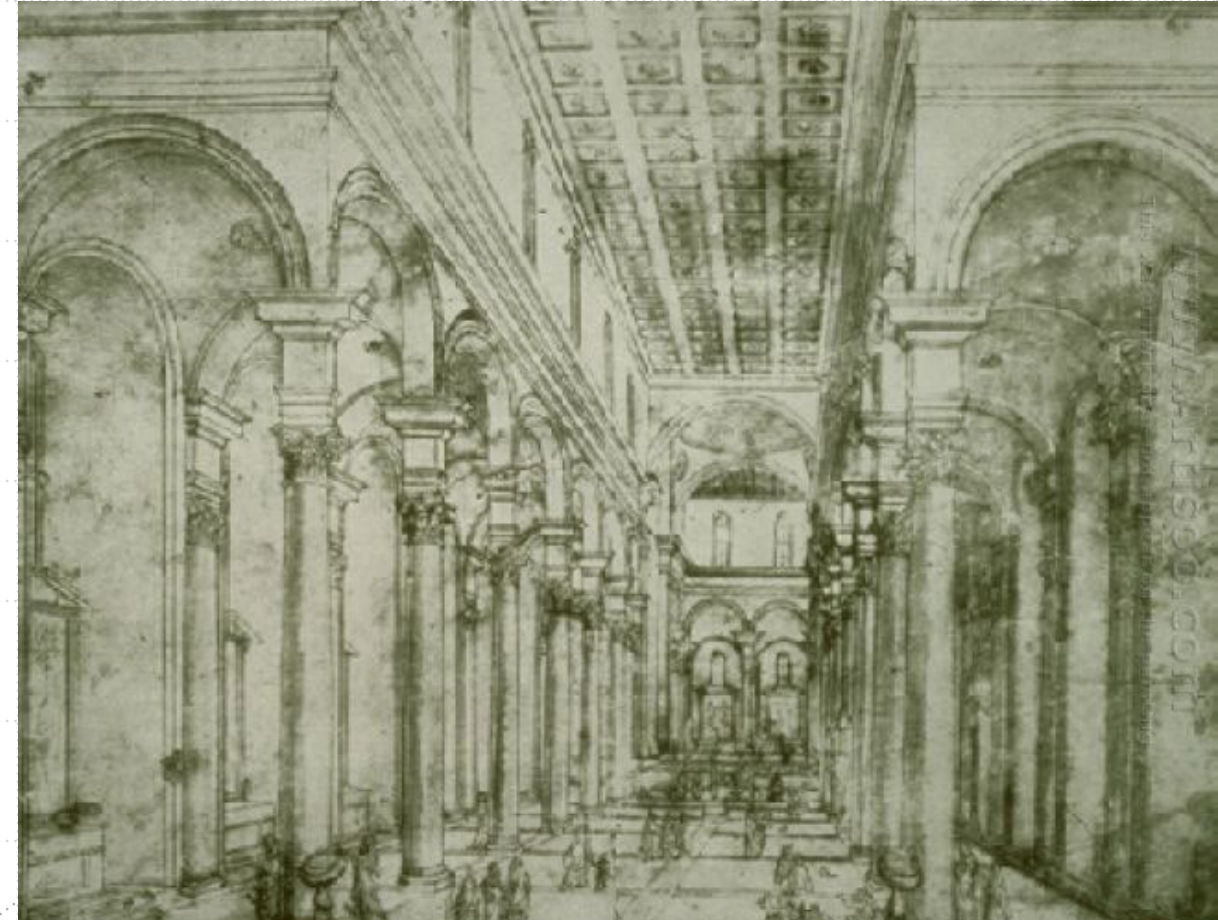


Figura 2: Desenho, Filippo Brunelleschi.  
Fonte: FUSCO, 1988.

Linha do horizonte – ora centraliza, ora flutuante, ora submersa.

Mas como isso acontece?

Visualização praticada ao ar livre, deitar-se ao chão, subir no banco  
da praça.

Ah, agora sim, entende-se na prática o que a teoria explica nas  
palavras.

Mais exemplos para intensificar a apropriação do conhecimento.

Linhas retas, linhas horizontais, linhas verticais e oblíquas.

Algumas entrecruzadas e outras tantas apenas se tocando  
delicadamente.



Muitas outras chegando ao ponto final.  
Não como ponto finalizador da ação retilínea, mas aproximando as coordenadas de direcionamento para completar a formação gráfica do objeto em perspectiva.  
Novamente a palavra estranha, mas agora nem tanto, a compreensão é mais clara.  
Estudo teórico, ação prática e assimilação eficaz dos elementos necessários ao bom entendimento.  
Será que foi eficiente a explicação?  
Resta colocar no exercício o conhecimento adquirido.  
Isto mesmo, assim é que se traça.  
Conseguimos, este é o resultado final da perspectiva do objeto.  
Sorrisos se abrem, satisfações se exteriorizam, expressando o dever cumprido.  
(Estagiária 2)

Esta estagiária está avaliando sua aula de desenho e perspectiva. Pensa nas relações entre imagem e palavra, está analisando um determinado discurso. Percebe a diferença entre os conceitos construídos e o movimento destes conceitos, quando sai com seus alunos e se colocam no chão para ver como se constrói uma linha. O quão delicado pode ser o entrecruzamento de linhas, e como pode ter liberdade em construir seus próprios pensamentos, inventando uma cartografia de sua escrita.

#### **AULA 9 – PELOS BECOS DO CONHECIMENTO**

Olhamos no espelho e vimos Basquiat com arte nas mãos,



Figura 2: Desenho, Filippo Brunelleschi.  
Fonte: FUSCO, 1988.

com tinta no pensamento ...  
Marcas, marcas  
Quais são as marcas que deixei?  
deixei, será?

O que me marcou, quem sou eu  
o que sou eu ...  
Quais são os meus medos  
Basquiat tinha medo de si próprio  
será que ele realmente sabia o que  
ele realmente queria  
o que eu quero ... quero me manifestar  
Onde? Na rua, o que é rua?  
Eu posso criar, eu sou um criador  
Minhas mãos serão capazes?  
O meu pensamento está voando  
e nós estamos voando pelas ruas  
e becos de Nova York.  
(Estagiária 3)

Aqui, uma aula sobre o Grafite, e tendo como centro de estudo a obra de Basquiat. A estagiária entra no jogo que o próprio artista faz. Ela é tocada pelo conteúdo que trabalha e passa a se indagar. Pergunta se tem o poder de criar, se tudo que é diferente e novo, não nos causa medo, assim como este tipo de escrita, que pede uma outra forma de se colocar. Aqui está em jogo uma razão reflexiva e sensível sobre a vida, sobre sua vida como educadora.

Assim se crê que os processos educacionais têm muito a aprender com os modos de invenção, criação e intervenção na docência em arte. Para Farina, seriam as afecções, dentro de uma noção de-leuziana, que poderiam articular a arte e a pedagogia. A esse marco de reflexão, ela chamou de “pedagogia das afecções”.

Uma pedagogia das afecções não estabelecerá modelos pedagógicos como tampouco moralizará formas de comportamento, mas se proporia como um marco de

ação e pensamento que partisse da prática de sujeitos concretos para a produção de estratégias de formação, intervenção e participação na realidade, cuja validade se daria nas maneiras de tratar com situações específicas. Esse marco de atividades se basearia em estratégias de participação na realidade inspiradas em algumas práticas estéticas atuais, em sua consciência do funcionamento do institucional, em suas maneiras de dá-lo a ver, de deslizar-se ou de instalar-se sobre ele como parasita, para improvisar formas de ação coerentes com a ética e a política que tentam desdobrar. (FARINA, 2008, p.12)

A pedagogia das afecções podem ser provocadas a partir “da educação menor que é rizomática, segmentada, fragmentada, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade.” (GALLO, 2008, p. 68) Não interessa à educação menor propor modelos, impor soluções, mas pensar por rizoma. Não esperar um começo, ou uma conclusão, estar no meio. Rizoma é conexões com conexões. É conectar coisas que a princípio, não se conectam, quando pensamos em linearidade. Quem sabe, aproximar outras formas de compor os relatórios podem potencializar outras formas de narrativas, que abrem a outras formas de pensar, que produzem a partir do inusitado e dos estranhamentos que a vida lhe proporciona.

Entender, aceitar e se adaptar a uma imagem, não é o mesmo que sentir, explorar e se inquietar através de uma imagem. Entender é da ordem da razão, já traçar um mapa é algo fora da ordem, é pura força instintiva e intuitiva. (FIGUEIREDO, 2010, p. 75)

Para se aproximar de uma forma rizomática de pensamento, traçando um novo mapa, e começar a produzir outros modos de ser professor, poder-se-ia acercar a um pensamento-emoção, muito próximo à ideia de uma pedagogia das afecções. “Só o pensamento-emoção,



e apenas ele, pode ver, fazer ver suas invisíveis rugas.” (MOTTA, 2011, p. 101) Pensar educação de forma rizomática é produzir desejo com o educador, minoria, e mais uma vez este agenciamento<sup>3</sup>. O desejo maquínico procede de um encontro sensível com as imagens da docência. Não constrói territórios regulares e universais na arte; sendo assim, poderia ajudar também vivendo experiências estéticas com a arte, um outro lugar para a educação, a invenção de um novo território.

O artigo apresentado busca compreender como a (trans)formação de um professor pode ser afetada pela concepção de arte como sensação, de educação como rizoma, da pedagogia como afecção, trazendo deslocamentos importantes para cada professor, foi a partir da construção cartográfica do professor-investigador e do compartilhamento de suas experiências, que se pensa em produzir outras formas de docência, outras possibilidades, esperando que formadores e formados apostem em inventar seu próprio processo com ética-estética-política, expandindo a possibilidade de deformação e de (trans)formação, não se fechando nem se preocupando em dar forma ao futuro.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio ... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

DELEUZE, Gilles e Guattari, Felix. **O anti-édipo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977. DIAS, Rosimeri de Oliveira. (org.) **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

<sup>3</sup>Agenciamento: todas as vezes em que pudemos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 20)

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (org.) **Educação e arte: As linguagens na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008. FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (org.) **Educação e arte: As linguagens na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008.

FIGUEIREDO, Gláucia Maria. **Imagens embaralhadas: cenas-acontecimentos e geopedagogia**. In: AMORIM, Antonio Carlos, GALLO, Silvio e OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. (orgs.) **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e ...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte da docência em arte: desafios contemporâneos**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (org) **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

MARTINAS, Mírian, PICOSQUE, Gisa e GUERRA Terezinha. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

ORLANDI, Luis B. L. **Deleuze – entre caos e pensamento**. In: MOSTAFA, Solange Puntel e CRUZ, Denise Viuniski da Nova. (orgs.) **Deleuze vai ao Cinema**. Campinas: Alínea, 2010.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.