

DEMANDA CONTÍNUA



INVASÃO DA RUA NO MUNDO DA ARTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*Mara Rúbia Alves Marques¹
Marisilda Sacani Sancevero²
Luciano Maurício de Mendonça³*

Se a construção da realidade continua a ser a missão das artes, o propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade!

A. D. Efland⁴

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar aos professores das séries finais do Ensino Fundamental uma proposta de ensino de arte contemporânea, no âmbito das artes visuais. O sentido é contribuir para a superação de problemas recorrentes no âmbito da arte-educação como a dicotomia entre fazer arte e ensinar arte, e a persistência de métodos de ensino equivocados baseados no uso de imagens estereotipadas por crianças e adolescentes na escola. Após considerações sobre o ensino de arte na LDB e nos PCN, tratamos dos aspectos gerais do ensino de arte e dos princípios metodológicos renovadores baseados na “proposta triangular” de Ana Mae Barbosa. Posteriormente, indicamos aspectos da contemporaneidade e do ensino da arte contemporânea como a mul-

¹ Professora doutora de Políticas e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação e no programa de Pós-graduação da UFU.

² Professora mestre aposentada da Faced da UFU; professora de Didática da Faculdade Católica de Uberlândia.

³ Artista plástico Licenciado e Bacharel em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

⁴ EFLAND, A. D. (2005, p. 183).

ticulturalidade, a interculturalidade e a pluralidade cultural para indicarmos a proposta de ensino propriamente dita, com enfoque na *arte do grafite* e nas obras de Jean-Michel Basquiat.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Ensino. Proposta triangular. Grafite.

ABSTRACT: This paper aims at presenting a proposal of teaching contemporary art in the scope of the visual arts, for teachers of the last grades of the Elementary Level. We intend to contribute with a solution for recurrent problems in art education such as the dichotomy between doing and teaching art, and the existence of erroneous teaching methods that are based on the use of stereotyped images by children and teenagers in the school environment. Considering the teaching of art guided by LDB and PCN we discuss general aspects of teaching art and methodological renewal principles as well, which are based on the “triangle proposal” of Ana Mae Barbosa. In a second moment we take aspects of the contemporary world, and of the contemporary art teaching such as multiculturalism, interculturality and cultural plurality in order to present our teaching proposal focusing the graffiti art and Jean-Michel Basquiat’s work.

KEYWORDS: Art. Teaching. Triangle proposal. Graffiti.

Este artigo tem como objetivo apresentar aos professores da Educação Básica, particularmente dos anos finais do Ensino Fundamental — 6º ao 9º ano, uma proposta de ensino de arte contemporânea, no âmbito das artes visuais. O sentido é contribuir, em última instância, para a superação de problemas recorrentes no âmbito da arte-educação, a partir dos seguintes supostos:

a) a arte-educação ainda é marcada pela dicotomia entre fazer arte e ensinar arte, associada à separação entre bacharelado e licenciatura, ou entre universidade e Educação Básica — que, em síntese, configura o problema do distanciamento entre o artista e o professor de arte, na perspectiva de Rejane Coutinho (2002);

b) na arte-educação ainda persistem métodos de ensino equivocados.

dos, resultantes de falhas na formação docente e baseados no uso de imagens estereotipadas, conforme Maria Letícia Viana (1995), comumente valorizadas no universo infantil e no contexto escolar, por meio da repetição e da naturalização de seu próprio uso pedagógico. Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção da criança, embotam seus processos mentais, de modo que alguns métodos de ensino tendem a prejudicar a imaginação infantil. Neste ponto se inclui o método enciclopédico da “verossimilhança” para treinar a criança, bem como o método visual da “dessemelhança” que associa as figuras às palavras por meio da mera tarefa da colorização em sala de aula pelos alunos, de modo a subestimar o poder das primeiras imagens, favorecendo o aparecimento de desenhos-clichês na expressão gráfica das crianças — desenhos baseados no animismo, ou seja, marcadas pelo antropomorfismo ou zooforfismo, que tenderão a persistir nas imagens escolares posteriores dos alunos.

Em face destes pressupostos, após breve consideração acerca do ensino de artes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n. 9394/96, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (Brasil, MEC, SEF, 1998, 1998a), consideramos os aspectos mais gerais do processo de ensino de arte em termos de planejamento e avaliação, bem como alguns supostos ou princípios teórico-metodológicos assumidos enquanto tendências renovadoras para o ensino de arte na Educação Básica, com destaque para a “proposta triangular” defendida por Ana Mae Barbosa (1998). Posteriormente, esclarecemos aspectos do contexto da contemporaneidade e do ensino da arte contemporânea associado às tendências históricas, epistemológicas e pedagógicas da multiculturalidade, da interculturalidade e da pluralidade cultural. Por fim, indicamos a proposta de ensino propriamente dita, intitulada “A invasão da rua no mundo da arte”, com enfoque na *arte do grafite* e por meio da leitura de imagens das obras de Jean-Michel Basquiat.⁵

⁵ Jean-Michel Basquiat (1960-1988). Nascido nos Estados Unidos, de pais haitianos e porto-riquenhos, começou como grafiteiro nos final dos anos de 1970, usando o rótulo SAMO (Same Old Shit). Suas criações iradas e contestadoras protestavam, entre outras coisas, contra o preconceito racial (DEMPSEY, 2003, p. 272-273).

1. O ensino de artes visuais na LDB e nos PCN

A arte foi incluída no currículo escolar na LDB de 1971, como Educação Artística, embora como “atividade educativa” e não como disciplina. Na Lei n. 9.394/96 a arte é considerada disciplina obrigatória na Educação Básica, mobilizando diferentes tendências curriculares. Nos PCN, por sua vez, o sentido é apresentar a arte como área de conhecimento e superar as práticas artísticas na escola como “[...] atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras (BRASIL, MEC, SEF, 1998, p. 63).⁶

O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional. Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas ou estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas (BRASIL, MEC, SEF, 1998, p. 63).

Como diretrizes para o ensino de artes, em geral, e de artes visuais em particular, o PCN de Arte para 5^a a 8^a séries (BRASIL, MEC, SEF, 1998) destaca, entre as várias propostas disseminadas atualmente, “[...] uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano” (p. 28). Além disso, o documento supracitado associa diretamente a arte com os temas transversais, isto é, com as “questões sociais da atualidade” (p. 37-43).

Esta relação, nos remete às possibilidades pedagógico-curriculares presentes nos PCN, quanto aos princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e à incorporação de novas temáticas e objetos à educação escolar, destacados por Mara Marques (2002, 2004, 2008)

⁶ A propósito consultar: MATTOS, P. B. *A arte de educar* — cartilha de arte e educação para professores de ensino fundamental e médio. São Paulo: Antonio Bellini Editora & Cultura, 2003.

que apontou, a despeito de críticas às políticas que lhes deram origem e aos processos de sua elaboração e implementação, o significativo avanço na própria proposta dos temas transversais para o ensino (Brasil, MEC, SEF, 1997).⁷ Podemos acrescentar, ainda, a menção dos PCN ao paradoxal “espaço da rua”. Por um lado,

A rua, particularmente nas cidades médias e grandes, representa um espaço de duplo sentido, temido pelas famílias e desejado por grande parte dos adolescentes e jovens. Espaço público que permite o encontro com os iguais e com os diferentes, a rua aparece como um espaço a ser disputado (BRASIL, MEC, SEF, 1998a, p. 120-121).

Por outro lado, “A rua é um espaço dinâmico, vivo, que pode propiciar aprendizagens imediatas e atraentes” (BRASIL, MEC, SEF, 1998a, p. 121); o que justifica a presente proposta de ensino, *A invasão da rua no mundo da arte* — que bem poderia ser “a invasão da arte no mundo da rua”.

Cabe considerar os supostos teórico-metodológicos do ensino de Arte e seus desdobramentos em termos de ensino de Arte Contemporânea.

2. Princípios metodológicos para o ensino de arte

Compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, [...] reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza

C. Ginzburg⁸

Uma concepção renovada e importante para o ensino/aprendizagem está em concebê-lo como processo dialógico e cooperativo com vistas à renovação das metodologias de trabalho do professor e à autonomia intelectual do aluno. Uma relação que considera o aluno sujeito e construtor de conhecimento a partir das experiências cotidianas que

⁷ Os temas transversais à época propostos tanto para as séries iniciais como para o ciclo de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, e trabalho e consumo — específico para 5ª a 8ª série (Brasil, MEC, SEF, 1997, v. 10).

⁸ GINZBURG, C. (2001, p. 29).

lhes oferecem sentidos e significados sociais, culturais e históricos; e o professor como mediador do processo de construção do conhecimento pelo aluno, conforme Selma Garrido Pimenta (2001). Mediação possibilitada, sobretudo, pelas ações acadêmicas, políticas e técnicas implicadas no ato de planejar.

O planejamento na escola e na sala de aula é interpretado como instrumento fundamental para a organização de conteúdos em torno de projetos de ensino, que expressa a necessidade de definição do tempo e do espaço, de metas objetivas — objetivo geral e objetivos específicos —; do desenvolvimento das etapas do trabalho — metodologia e cronograma — e do acompanhamento dos processos e/ou dos resultados — avaliação. A avaliação, especialmente a avaliação em arte, significa o acompanhamento contínuo e qualitativo do processo de criação do aluno, enquanto trajetória pessoal, por meio de instrumentos avaliativos adequados.⁹

Dito isto, cabe destacar que o planejamento dos professores há que se considerar a realidade da comunidade, da escola e, em última instância, dos alunos.

[...] o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, para que ela possa atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados (RICHTER, 2002, p. 91-92).

Uma abordagem metodológica avançada de referência para os professores de Arte é a *proposta triangular*,¹⁰ considerada um processo de

⁹ Neste caso concordamos com Soraia Lelis, (LELIS, 2004, p. 61 apud HERNANDEZ, 2000, p. 163) quando, a partir do suposto de que arte se ensina, se aprende e, portanto, se avalia, acata a pertinência do uso do *portfólio* como recurso e instrumento de avaliação que permite a reconstrução do processo de aprendizagem consciente, de modo a oferecer evidências da compreensão alcançada pelo aluno ao longo do processo de aprendizagem. Assim, “Tendo-se, portanto, claros os objetivos da educação em arte, a pasta, o caderno de arte, o dossiê ou a nova roupagem paradigmática - o *portfólio* — uma denominação bem escolhida, adequada, pontual [...]” (LELIS, 2004, p. 63).

¹⁰ No PCN de Arte há uma menção direta a esta proposta, no Brasil desenvolvida por Ana Mae Barbosa, a saber: “Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o

educação crítica pelo qual a construção do conhecimento pelo aluno se faz pela mediação do professor considerado elemento motivador da experiência estética do aluno. Trata-se de uma abordagem da aprendizagem construtivista, interacionista, dialogal, multicultural por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula. A proposta triangular inclui os componentes do ensino/aprendizagem por três ações: o fazer artístico — criação —, a leitura da obra e a contextualização, de acordo com Ana Mae Barbosa (1998).

O *fazer artístico* desenvolve a criação de imagens expressivas. Os alunos conscientizam-se das suas capacidades de elaborar imagens experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a criação de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora. O processo de criação em artes entendido como “[...] os caminhos percorridos pelo sujeito (autor/fazedor de arte) até a conclusão de sua obra (o produto artístico)” (DUARTE, 1996, p. 31).

O apreciar arte — *leitura* — desenvolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador. A partir da apreciação, educa-se o senso estético e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade das imagens. Leitura como questionamento, descoberta e interpretação da obra, sendo que o objeto da interpretação é a obra e não o artista, embora deva se considerar dados captados fora da obra, como a biografia e a vida do artista. Interpretar é perceber, implicando também uma visão do mundo, implicando interpretações contraditórias e competitivas de um mesmo trabalho.

O conhecer arte — *história/contextualização* —, possibilita o entendimento de que a arte se dá num contexto tempo e espaço onde se situam as obras de arte. Nesse sentido é que se pode considerar o ensino da Arte Contemporânea.

3. Contemporaneidade e ensino de Arte Contemporânea

Em tese, pois, se tudo é lícito, nada pode ser descartado — nem o mercado de consumo, nem as minorias, nem as exclusões nem sequer as opressões e os preconceitos subsistentes nas dobraduras sociais: seja o

ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados (BRASIL, MEC, SEF, 1998, 28-29).

que o forem, terão de ser expressos e ajustar-se aos novos tempos.

J. Guinsburg e N. Fernandes¹¹

Pressupomos a arte contemporânea como inserida no período desencadeado a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais, quando começa a incorporar ao seu repertório questionamentos diferentes das rupturas propostas pela arte moderna e pelas vanguardas modernistas, bem como uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas (ARCHER, 2001). No entanto,

A riqueza e a diversidade da prática artística contemporânea [...] não são sintomáticas de um estado de coisas caótico; certos temas principais revelam-se por meio de um estudo da arte dos últimos quarenta anos. Em especial, os artistas reexaminaram alguns dos gestos da vanguarda modernista realizados anteriormente, reinterpretando-os e desenvolvendo-os (ARCHER, 2001, p. x).

Isto significa que a arte contemporânea nunca rejeitou, conforme a autora,

[...] as perenes preocupações com a beleza, com as qualidades modificadoras da forma e com a busca de um significado que parece se estender para muito além do presente imediato. A luta, contudo, centrou-se na maneira de encontrar os meios de abordar as preocupações que são apropriadas ao caráter da vida contemporânea (ARCHER, 2001, p. 236-237).

A apropriação e reinterpretação de características do modernismo se deram no contexto de valorização contemporânea da multiculturalidade, da interculturalidade e da pluralidade cultural, considerados como termos sinônimos, ressaltando que:

[...] é a denominação de “multicultural” que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da Educação quanto da Arte—Educação, pois é desta forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente, utiliza-se o termo “interculturalidade”, que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo

¹¹ GUINSBURG, J.; FERNANDES, N. (2005, p. 14-15).

seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais (RICHTER, 2002, p. 86).¹²

A relação entre o modernismo e o contemporâneo em arte, entretanto, bem pode ser compreendida pelas suas evidentes diferenças, que alguns autores interpretam como o contraste entre modernismo e pós-modernismo. É o caso de Arthur Efland (2005), quando trata do referido contraste como indicador de “mudanças de conscientização”, problematizadoras da arte-educação, conforme o quadro abaixo.

CONTRASTES ENTRE MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO

TÓPICO	MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
NATUREZA DA ARTE	Arte é um objeto esteticamente único, que deve ser estudado isoladamente de seu contexto específico.	Arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada dentro do seu contexto cultural.
VISÃO DE PROGRESSO	Como todos os empreendimentos humanos, a arte engendra progresso. Progresso é uma narrativa desdobrando-se no tempo. O estudo deveria organizar-se em torno desta narrativa.	Não há progresso, apenas trocas, com avanços numa área à custa de outras áreas. O estudo deveria organizar-se em torno de narrativas múltiplas.
VANGUARDA	O progresso é possível graças à atividade de uma elite cultural. A educação deveria possibilitar às pessoas apreciarem as contribuições dessa elite.	A autoridade autoproclamada das elites está aberta a questionamentos. O estudo deveria dar destaque à crítica, dando possibilidade aos alunos para levantarem questões pertinentes.
TENDÊNCIAS ESTILÍSTICAS	Estilos abstratos e não representacionais são preferidos em detrimento de estilos realistas. Os estudantes devem ser encorajados a experimentar com estilos abstratos e conceituais.	O realismo é aceito mais uma vez. Estilos ecléticos são evidentes. Os estudantes têm permissão de escolher entre os vários estilos e usá-los isoladamente ou em conjunto.
UNIVERSALISMO VERSUS PLURALISMO	Toda variação estética pode ser reduzida ao mesmo conjunto universal de elementos e princípios, e estes devem ser centrais no ensino de Arte.	O pluralismo estilístico deve ser estudado para possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade.

FONTE: Arthur D. Efland (2005, p. 179-180).

¹² A propósito, a autora destaca que “Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão multicultural para o ensino de Arte” (RICHTER, 2002, p. 87).

Depreendemos que, de fato, este quadro é pertinente ao provocar “mudanças de conscientização” quanto à arte e seu ensino, no que se refere ao contexto, à narrativa, à autoridade, ao estilo e à pluralidade de expressões estéticas, justificando a opção de nossa proposta de ensino, que detalhamos a seguir.

4. Apresentação da proposta de ensino

Tema: A invasão da rua no mundo da arte.

Justificativa

A presente proposta se justifica pela necessidade de os alunos pensarem no grafite como movimento artístico realizado em espaços públicos, desempenhado com qualidade artística e contextualizado, e não como prática de pichação ou vandalismo associada à poluição visual. De modo que a mesma possibilita desenvolver procedimentos de criação, organizados pelo professor, “[...] que viabilizam a construção no espaço bidimensional e/ou tridimensional de sinais que representem a natureza, artefatos, cenas, sentimentos, invenções, transformações, criações dos sujeitos nas áreas gráfica e pictórica das Artes Plásticas e Visuais” (DUARTE, 1996, p. 33).

Objetivo Geral

A partir da contextualização e leitura das obras de Jean-Michel Basquiat e decorrentes registros mentais dos alunos, expressos em *moleskini* e sistematizados em *portfólio* orientado,¹³ os alunos deverão ser capazes de desenvolver o seu fazer artístico e de expressá-lo coletivamente.

Objetivos Específicos

- a) identificar o grafite como arte e não como vandalismo;
- b) reconhecer e refletir referências visuais externas e internas de trabalhos de Basquiat;
- c) expressar e demonstrar sensibilidade estética individual;
- d) utilizar com propriedade diferentes materiais e técnicas, por meio de pesquisa, experimentação e comunicação próprios;

¹³ O *moleskine* é um bloco individual usado para anotações e registros plásticos, utilizado pelo aluno nesta proposta de ensino, e que, como veremos adiante, será objeto de acompanhamento e avaliação da produção artística do aluno.

e) compor plasticamente um trabalho coletivo de grafite.

Conteúdo

Introdução: O Grafite — arte ou vandalismo?

Jean-Michel Basquiat: o artista

Biografia e vida

Interpretação da obra

3. Expressão por registros mentais

Procedimentos Didáticos

- 1º momento — Aula expositiva ilustrada introdutória, com base:
 - na imagem: “Enquanto isso em Glasgow...”.¹⁴ — A interpretação do grafite como arte.
 - na imagem: “Bienal de SP conhece a rua”.¹⁵ — A interpretação do grafite como vandalismo.
 - no texto: “Grafite”.¹⁶
- 2º momento — Aula expositiva ilustrada e dialogada para contextualização da vida e obra, e leitura das imagens para interpretação do processo de criação, com base:
 - no texto: “Samo como Forma de Arte Neo — Infância e Juventude”.¹⁷
 - no vídeo: “Jean-Michel Basquiat”.¹⁸
 - na imagem: “A peregrinação” (Acrílico e tinta de óleo em barra sobre papel, esticado sobre tela, 153x153 cm. Coleção particular, 1982).¹⁹
- 3º momento — Orientação do fazer artístico dos alunos, realizado, respectivamente, por meio de: desenho de objetos memorizados e desenho de cena — registrados no *moleskine* — e trabalho coletivo de grafite.

Recursos

Quadro de giz ou branco; equipamento multimídia; papel *craft* como suporte; giz de cor, pincel atômico, caneta hidrocor e tinta guache.

¹⁴ Disponível em: <outroangulo.blogspot.com/2008/10/bienal-de-sp.conhece-rua.html>

¹⁵ Disponível em: < www.laurie.com.br/category/geral/grafite/>

¹⁶ Disponível em: <www.brasilescola.com/artes/grafite.htm>

¹⁷ EMMERLING, L. *Jean-Michel Basquiat*. Colônia: Taschen, 2005. p. 11-16.

¹⁸ Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=KxgohVpU90oY>

¹⁹ EMMERLING, L. *Jean-Michel Basquiat*. Colônia: Taschen, 2005. p. 18.

Avaliação

Acompanhamento contínuo dos registros dos alunos no *moleski-ne* e produções individuais sistematizadas no *portfólio*, bem como avaliação do grafite produzido coletivamente pelos alunos, com base em critérios qualitativos, adequada e expressa em valoração quantitativa, quando couber, conforme as exigências institucionais da escola.

Considerações finais

[...] a atividade do artista tem algo de aventura; trata-se de realizar uma possibilidade que só depois de realizada é que podemos compreender que era uma possibilidade realizável. A obra de arte não existe como possibilidade à margem de sua realização; daí a aventura, o risco, a incerteza que atormenta o artista.

A. S. VÁZQUEZ²⁰

Este artigo constituiu em uma proposta de ensino de Arte Contemporânea para o Ensino Fundamental, como contribuição aos professores de arte-educação da Educação Básica, por meio da indicação de uma metodologia de ensino da proposta triangular, e com base na leitura de imagens das obras artísticas de Jean-Michel Basquiat.

Demonstramos a possibilidade de os alunos romperem com as recorrentes imagens escolares estereotipadas e entenderem o fazer artístico como expressão sistemática construtiva, criativa e autônoma. Além disso, “A INVASÃO DA RUA NO MUNDO DA ARTE” remeteu a um fazer artístico acessível, desmitificando a arte como expressão elitista, daí o sentido de uma metodologia de ensino provocativa e, ao mesmo tempo, desconstrutiva, em termos de mudanças na questão do desenho ou da linha, na questão da cor e na questão do olhar. Sendo assim, o tema “A invasão da rua no mundo da arte”, sintetizou a *arte do grafite* e as obras de Basquiat, haja vista que a rua, o grafite e um jovem artista negro americano parecem não “combinar” com a arte, o progresso, a elite e o estilo.

²⁰ VÁZQUEZ, A. S. (1977, p. 87).

Referências

ARCHER, M. *Arte contemporânea — uma história concisa*. Tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Coleção a.

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 30-51.

BRASIL, MEC, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10

BRASIL. *Lei diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB (Lei n. 9.394)*. Rio de Janeiro: Qualitymarc, 1997. p. 58

COUTINHO, R. G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-159.

DEMPSEY, A. *Estilos, escolas e movimentos*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Nayfy, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimentos de criação. In: *Tuiuti — ciência e cultura*, n. 23, out. 2001. p. 27-42.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-

A invasão da rua no mundo da arte: uma proposta de ensino de arte para o ensino fundamental
Mara Rúbia Alves Marques, Marisilda Sacani Sancevero, Luciano Maurício de Mendonça

moderno. Tradução Ana Amália T. B. Barbosa e Jorge Padilha. In: BARBOSA, A. M.; GUINSBURG, J. (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.

EMMERLING, L. *Jean-Michel Basquiat*. Colônia: Taschen, 2005.

GANZ, N. *Graffiti — arte urbano de los cinco continentes*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira — nove reflexões sobre a distância*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, J.; FERNANDES, N. No rastro do pós-modernismo. In: GINZBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 11-15.

LELIS, S. C. C. *Poéticas visuais em construção — o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2004.

MARQUES, M. R. A. Educação e movimentos sociais: tendências curriculares na escola. In: SILVA, M. V. da; CUNHA, M. D. da. *Políticas e práticas docentes — alternativas em construção*. Uberlândia: Edufu, 2004. p. 17-39.

_____. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nos PCN: os temas transversais. *O Pedagógico*. Uberlândia, jul. 2002. p. 3. Jornal informativo do curso de Pedagogia da UFU.

_____. LDB, PCNs e tendências curriculares: uma interpretação à luz dos movimentos sociais. In: MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. (Org.). *LDB — balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas/SP: Alínea, 2008. p. 23-49.

MATTOS, P. B. *A arte de educar — cartilha de arte e educação para professores de ensino fundamental e médio*. São Paulo: Antonio Bellini

A invasão da rua no mundo da arte: uma proposta de ensino de arte para o ensino fundamental
Mara Rúbia Alves Marques, Marisilda Sacani Sancevero, Luciano Maurício de Mendonça

Editora & Cultura, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 85-93.

VÁZQUEZ, A. S. *filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, M. L. Desenhos estereotipados. *Advir*, n. 5, abr. 1995. p. 55-60.

