

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE COM BASE EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Valdiléia Xavier de Oliveira¹
Marta Sueli de Faria Sforzi²

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, teve o objetivo de investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. Para a sua efetivação foram realizadas análises documentais, estudos bibliográficos e um experimento didático. Os estudos bibliográficos foram fundamentados em autores da Teoria Histórico-Cultural e obras de outros estudiosos que trabalham com o tema desta pesquisa a partir do mesmo referencial teórico e que proporcionaram a compreensão sobre a relação entre a Arte e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O experimento didático foi desenvolvido com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região Noroeste do Estado do Paraná. A análise das atividades organizadas e desenvolvidas, por meio do experimento didático, possibilitou a identificação das funções psíquicas superiores mobilizadas durante as atividades de ensino, bem como as ações docentes que foram determinantes para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Experimento didático. Teoria histórico-cultural. Funções psicológicas superiores.

TEACHING OF ART BASED ON PRESUPPOSITIONS FROM THE HISTORICAL AND CULTURAL THEORY

ABSTRACT

This qualitative research was dedicated to investigate the manner the teaching of Art may be organized so that the students' development could be enhanced. Document analyses, bibliographical studies and a didactic experiment were undertaken to materialize the proposed theme. Bibliographical studies were foregrounded on authors of the Historical and Cultural Theory and on the works of other authors on the theme of current research based on the same theoretical referential. In fact, understanding the relationships between Art and development of higher psychic functions was provided. The didactic experiment was developed with students of the third stage of the primary school in a municipality in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil. The analysis of the activities organized and developed through the didactic experiment allowed the identification of the higher psychic functions mobilized during teaching activities, as well as the teaching actions that were determinant for the promotion of learning and, consequently, for the psychic development of the students.

Keywords: Teaching of Art. Didactic experiment. Historical and cultural theory. Higher psychological functions.

RECEBIDO EM: 28/5/2019

ACEITO EM: 23/10/2019

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Especialização em Educação e Arte pela mesma Instituição. Professora da Educação Básica e professora pedagoga do quadro próprio do magistério da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (Gepae – UEM). Professora da Educação Básica no município de Mamborê-PR. <http://lattes.cnpq.br/6748463400133344>. <https://orcid.org/0000-0003-3049-6513>.

² Graduação em Pedagogia (1986) e Mestrado em Educação (1996) pela Universidade Estadual de Maringá. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2003) e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2014). Professora associada da Universidade Estadual de Maringá e membro do corpo docente do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, aprendizagem conceitual, didática, desenvolvimento humano, Teoria Histórico-Cultural e teoria da atividade. <http://lattes.cnpq.br/9919089239265864>. <https://orcid.org/0000-0002-9614-2075> martasforzi@uol.com.br

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança não aprende sozinha e necessita da intervenção do adulto para se apropriar do que é produzido pela cultura humana. No ambiente escolar, a criança precisa da colaboração do professor. Essa ideia parece já aceita por muitos professores quando se trata da aprendizagem da linguagem escrita, da Matemática e dos demais conteúdos curriculares, no entanto uma lacuna pode ser observada quanto está em pauta a aprendizagem de conteúdos de Arte. No ensino dessa área do conhecimento verifica-se um movimento pendular, ora para a padronização excessiva das produções dos estudantes, com a direção total da atividade pelo professor; ora para a livre expressão, com a ausência ou pouca intervenção docente.

Essas duas práticas subsistem e se intercalam. Não raro, vemos nos cadernos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenhos impressos para serem coloridos, pinturas e desenhos estereotipados com marcas da condução pelo professor via padronização de cores e modelos a serem seguidos. Ao mesmo tempo, encontramos “desenhos livres”, nos quais não se observa qualquer intervenção docente. A falta de avanço no domínio dessa linguagem que observamos na produção dos estudantes nos leva a concluir que não se aprende Arte repetindo-se conceitos ou exercitando técnicas isoladas, nem mesmo pela atividade livre, espontânea da criança.

Estudos sobre o desenvolvimento do desenho realizados por Vigotski (2009) e a investigação levada a termo por Davíдов (1988) sobre a influência do desenho e da pintura no desenvolvimento artístico das crianças, trazem elementos importantes para compreendermos que a forma de representação gráfica da criança modifica-se no decorrer de seu desenvolvimento.

Leontiev (1978) afirma que a criança se desenvolve ao entrar em interação mental e prática com os mais experientes de sua cultura, contudo essa interação não é espontânea, mas dirigida. Para esclarecer o papel da condução do adulto no desenvolvimento da criança ele apresenta o exemplo da aprendizagem da ação e operação motora no uso da colher. Pergunta o autor: Seria possível a criança aprender a usar esse objeto sem a intervenção do adulto ou se a orientação do adulto não lhe fosse acessível? Ele mesmo responde: “Pode-se esperar-se um resultado, mas após quanto tempo, e qual será o seu atraso em relação a uma criança mais feliz a quem ‘inteligentemente se guiou a mão’!...” (LEONTIEV, 1978, p. 322).

Para Leontiev (1978), processo de aprendizagem semelhante ocorre com as ações e operações mentais envolvidas na aprendizagem da escrita, do cálculo e dos conceitos em geral. Essa reflexão nos leva também a pensar sobre o ensino de Arte: há um processo de desenvolvimento na forma de representação gráfica da criança e ela pode ir aprimorando o seu desenho. Qual será, contudo, o seu atraso em relação à outra “mais feliz”, a quem “inteligentemente se guiou” sua forma de expressão gráfica?

No contexto escolar, não observamos modificações significativas no desenho das crianças ao longo da escolaridade e sentimos que elas vão perdendo o interesse pela atividade gráfica à medida que percebem que o seu desenho, mesmo que elogiado pelos pais e professores, está longe de representar o que ela gostaria. Se na Educação Infantil esses elogios são suficientes para dar sentido a sua atividade, aos poucos a criança vai adquirindo condições para se autoavaliar e se recolhe diante da falta de “conhecimentos

técnicos” (por exemplo, luz, sombra, perspectiva) para se expressar. Assim, o desenho vai perdendo o sentido para ela no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, como se comunicar por meio de uma linguagem que não se domina?

As pesquisas realizadas por Vigotski (2007) sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento trazem elementos que permitem pensar que os conhecimentos artísticos e científicos podem ser organizados e apropriados pelos alunos, resultando no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, da atenção voluntária, percepção consciente, imaginação criadora, memória lógica e pensamento abstrato.

Para Vigotski (2007), o processo de apropriação do conhecimento é o principal meio de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Este autor, no entanto, destaca que a adequada organização do aprendizado tem como resultado o desenvolvimento mental e movimenta diversos processos que, de outra maneira, não poderiam acontecer. Ou seja, não é qualquer forma de ensino que tem o potencial de promover o desenvolvimento dos sujeitos. Diante disso, passamos a questionar: O que podemos considerar uma adequada organização do ensino de Arte? Quais conteúdos devem ser ensinados para favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes? Como o professor pode mediar o conhecimento dessa área sem que seja retirada dos alunos a sua possibilidade de criação e expressão?

Essas indagações nos levaram a realizar a presente pesquisa com o objetivo de investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. Para a efetivação do trabalho realizamos análise documental, estudos bibliográficos e um experimento didático. Os estudos bibliográficos foram fundamentados em autores da teoria histórico-cultural e obras de outros estudiosos que trabalham com o tema a partir do mesmo referencial teórico, que nos proporcionaram a compreensão sobre a relação da Arte com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento humano.

No presente texto daremos destaque ao experimento didático. O encaminhamento didático assumido, ao organizarmos o experimento, não teve a pretensão de ser a forma “correta” de ensinar Arte no Ensino Fundamental. Pelo contrário, justamente ele foi o nosso objeto de investigação, uma vez que queríamos verificar quais ações docentes favoreciam a aprendizagem. Assim, algumas ações planejadas, que *a priori* consideramos adequadas, poderiam não ter o potencial formativo esperado. Na interação com a prática o que foi previamente idealizado encontrou a sua legitimidade ou seus limites como encaminhamento metodológico.

ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

A instituição em que o experimento didático foi desenvolvido localiza-se em um município da região Noroeste do Estado do Paraná. A escola pertence à rede municipal de ensino e atende a 200 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. A intervenção foi desenvolvida em uma turma de 3º ano, composta por 26 estudantes, com idades entre 7 e 8 anos, obedecendo ao turno e ao horário em que eles frequentavam a escola.

Durante o experimento foram trabalhados os seguintes conteúdos:

Elementos formais: ponto, linha, textura, superfície e cor.

Composição: figurativa, abstrata, figura-fundo, bidimensional e tridimensional; técnica: desenho e pintura.

Movimentos e períodos: não nos detivemos em um único período e movimento histórico, posto que não era esse o objetivo do trabalho, então a Arte foi abordada nos mais variados contextos.

Considerando a dificuldade de expor, nos limites deste trabalho, todos os conceitos trabalhados, bem como a produção gráfica da totalidade dos alunos e das atividades propostas, selecionamos o conceito “perspectiva” e as atividades de quatro crianças, tendo como critério o fato de apresentarem diferentes níveis de desenvolvimento, de modo que pudéssemos representar, na medida do possível, a “sala de aula real”, que nunca é uniforme, mas composta por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento atual, porém todos com potencialidades formativas. Seguindo esse critério, foram selecionados os trabalhos dos seguintes alunos: Victor, Francisco, Rafael e Anita.³ Essa seleção foi feita após observações da participação das crianças durante as aulas e da cuidadosa apreciação das atividades realizadas durante o experimento.

Antes de darmos início ao planejamento das aulas tivemos a preocupação em conhecer os conteúdos curriculares para o ensino de Arte, por meio da leitura da Proposta Pedagógica Curricular da escola. Isso, porém, não foi suficiente para termos ciência das práticas efetivamente desenvolvidas nessa área de conhecimento com os alunos sujeitos da pesquisa, por isso solicitamos que eles trouxessem seus cadernos de Arte. Eles trouxeram os cadernos do ano anterior, uma vez que naquele ano ainda não haviam participado de nenhuma aula de Arte. Nem todos os estudantes encontraram esse material, mas os cadernos apresentados nos permitiram a compreensão do encaminhamento didático conferido à disciplina de Arte, conforme podemos observar na Figura 1:

³ Durante a exposição dos episódios de ensino, para manter preservada a identidade dos estudantes, utilizamos nomes fictícios; por se tratar de um trabalho que envolve a Arte, escolhemos nomes de artistas brasileiros e estrangeiros que se destacaram na pintura, independentemente do movimento artístico e da época a que pertenceram, como forma de homenageá-los e manter viva a memória de suas produções.

Figura 1 – Atividades dos cadernos da disciplina de Arte



Fonte: Arquivo próprio.

Essas atividades revelam uma prática de ensino de Arte que esteve bastante presente ao longo da história na educação brasileira: pintura de desenhos mimeografados/impressos; utilização do desenho como recurso para o ensino de outras disciplinas; produção de desenhos e pinturas livres ou direcionados ao registro de temas de datas comemorativas. Apesar de terem surgido novas propostas de ensino de Arte em contraposição a esse modelo, as atividades presentes nos cadernos das crianças demonstraram que tais práticas se mantiveram cristalizadas na educação escolar.

Nos cadernos de Arte dos alunos não havia atividades destinadas ao estudo da Arte, mas atividades isoladas de desenho, pintura, recorte e colagem. Nos desenhos feitos pelas crianças a condução docente aparecia na determinação do tema, mas não na orientação da produção. Então, do ponto de vista do tema, eram atividades dirigidas; do ponto de vista do conteúdo artístico, tratavam-se de atividades livres.

Como nosso objetivo era organizar um ensino que fosse capaz de promover o desenvolvimento dos estudantes, os conteúdos foram selecionados e as aulas planejadas, de maneira que cada conceito não fosse visto de forma mecânica, distante da produção artística real, mas que permitisse o contato dos estudantes com o conhecimento científico, com obras de arte (reproduções) e com os elementos da linguagem visual, procurando oferecer aos alunos condições teóricas para criar artisticamente.

ELEMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Os estudos sobre a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007, 2009; LEONTIEV, 1978) e sobre a organização de ensino (DAVIDOV, 1988; MOURA, 2004; SFORNI, 2015, 2017) levaram-nos a conhecer alguns princípios dos quais derivaram ações que julgamos essenciais na elaboração do experimento:

Ponto de partida para o planejamento: análise do conceito a ser ensinado; avaliação do sujeito da aprendizagem; análise dos processos afetivos/cognitivos;

As ações de ensino: apresentação do problema desafiador; criação de momentos em que os alunos dialoguem entre si; uso da linguagem científica; orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais;

Avaliação: inclusão de novos problemas de aprendizagem.

Essas ações podem ser observadas no ensino do conceito de perspectiva, trabalhado durante o desenvolvimento do experimento didático.

PONTO DE PARTIDA PARA O PLANEJAMENTO

Análise do Conceito a Ser Ensinado

Para dar início ao planejamento das aulas foi fundamental estudarmos o conteúdo a ser ensinado, no caso, a perspectiva. Nosso estudo inicial, contudo, não estava voltado apenas a saber identificar a perspectiva nas obras de arte, ou sabermos sua definição. Para conhecermos um conceito, para além da sua aparência, é necessário analisar a gênese do conceito em seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é o nuclear a ser dominado pelos estudantes. Por meio desse conhecimento identificamos as necessidades que desencadearam os motivos de os seres humanos produzirem determinado conhecimento, procurando oportunizar aos estudantes situações que devam solucionar tarefas semelhantes às vivenciadas pelos homens na produção dos conceitos apresentados.

Segundo Davidov (1988), as crianças não são capazes de criar conceitos, mas deles se apropriam por meio do processo da atividade de estudo. Nesse processo, conhecer a história do conceito permite ao professor criar situações que exigem dos estudantes ações mentais semelhantes às que foram exigidas no processo de sua construção histórica, compreendendo o caminho de criação do objeto de conhecimento, aprendendo a atividade humana “encarnada” nele e, assim, compreender sua essência. Dessa forma,

a necessidade de se expressar por meio do desenho ou da pintura de modo que os objetos representados pudessem ser percebidos em sua tridimensionalidade deveria ser sentida pelos alunos para que o conceito de perspectiva ganhasse sentido para eles.

No decorrer da realização dos trabalhos os alunos foram notando que existem maneiras para se representar os objetos, de forma mais próxima à real. Por mais que tivéssemos estudado essas formas, ainda não havíamos utilizado o termo perspectiva e nem exposto, por meio da linguagem verbal ou escrita, o seu conceito. Queríamos fazer com que os estudantes sentissem a necessidade desse conhecimento para resolver um problema, ou seja, que fosse percebido o conceito em seus modos de ação. Dessa forma, consideramos que, para a apropriação do conceito, seria fundamental que as atividades fossem organizadas de modo a possibilitar que os alunos percorressem os caminhos feitos pelo homem quando este precisou aprender a técnica da perspectiva para representar as imagens de suas obras de forma mais real.

Avaliação do Sujeito da Aprendizagem

As intervenções iniciais foram planejadas com o objetivo de conhecermos o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo⁴ das crianças. Para Vigotski (2014), a identificação do nível de desenvolvimento atual no trabalho pedagógico não pode se limitar ao reconhecimento do que a criança já consegue realizar sozinha, mas também de oferecer ao professor informações que contribuam com o trabalho na zona de desenvolvimento próximo. A importância dessa ação reside no fato de que entre o que a criança já sabe fazer sozinha (nível de desenvolvimento atual) e o que ela só consegue fazer com ajuda (zona de desenvolvimento próximo), está a possibilidade de promover o seu desenvolvimento por intermédio do ensino.

Com a intenção de verificarmos suas formas de representação gráfica, ou seja, se recorreriam a formas estereotipadas de representação ou apenas às imagens armazenadas em sua memória, pedimos que as crianças fizessem o desenho de uma árvore e acompanhamos os resultados. Essa atividade é a que Vigotski (2009) denomina de atividade reprodutiva e está ligada à memória. Quando desenhamos a partir de algo já observado ou quando escrevemos ou fazemos algo seguindo modelos, apenas reproduzimos o que está à nossa frente ou o que havíamos assimilado anteriormente. Nessas condições, é normal que a atividade realizada nada crie de novo, apenas reproduza o que já existe. Foi o que ocorreu: a maioria das crianças utilizou formas estereotipadas de representação de uma árvore, desenhando a copa verde e o tronco marrom, como podemos ver na Figura 2. Apenas uma criança (Figura 3) não recorreu ao formato de árvore utilizado nas demais representações, mas, mesmo assim, não fugiu de outros estereótipos; nesse caso, o dos “coqueiros na ilha” que encontramos em diversos livros.

⁴ No Brasil, em algumas traduções, o conceito de nível de desenvolvimento atual é denominado de nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento efetivo. O conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato, área de desenvolvimento iminente ou, ainda, como área de desenvolvimento potencial. Optamos pelo uso das expressões “nível de desenvolvimento atual” e “nível de desenvolvimento próximo”, empregados na edição do Tomo II, das Obras Escogidas em espanhol (2014), por considerarmos que não comprometem o entendimento do significado desses conceitos na Teoria Histórico-Cultural.

Figura 2 – Atividade reprodutiva



Francisco

Anita

Figura 3 – Atividade reprodutiva



Coqueiros na ilha

Fonte: Arquivo próprio.

A tarefa seguinte, além de ter por objetivo a continuidade do processo de conhecimento do nível de desenvolvimento atual dos estudantes, consistiu em proporcionar o contato das crianças com os materiais que usaríamos durante as aulas, como pincéis, tintas, copos descartáveis e a orientação sobre o uso e organização da sala. As crianças mostraram-se bastante agitadas e, apesar de serem orientadas a lavar o pincel a cada troca de cor de tinta, não seguiram as instruções, pois queriam experimentar as possibilidades de trabalho com o material.

Nas produções realizadas constatamos que a maioria dos estudantes apresentou temas semelhantes e simplificados em suas representações:

Figura 4 – Dia nublado (Victor)



Figura 5 – Pássaros no céu (Francisco)



Figura 6 – Minha casa (Rafael)

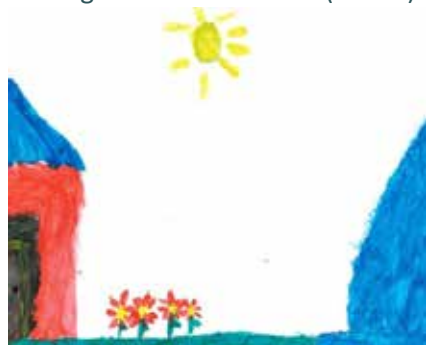


Figura 7 – Casa e árvore (Anita)



Fonte: Arquivo próprio.

O estereótipo, manifestado por meio de casas, árvores, flores, pássaros, sol, etc., foi a forma segura de representação encontrada pelas crianças no momento de se expressar por meio do desenho e da pintura.

As tarefas propostas inicialmente, além de permitirem conhecer a zona de desenvolvimento atual de cada criança e eleger a intencionalidade das próximas ações de ensino, serviam como pontos para identificar avanços no desenvolvimento dos estudantes, ou seja, como elementos que permitiam avaliar o ponto de chegada deles.

Análise dos Processos Afetivos/Cognitivos

Feitas as primeiras análises, realizamos o planejamento das atividades com o objetivo de mobilizar as funções psíquicas superiores dos estudantes. As atividades de desenho e pintura selecionadas presumiam a participação coletiva dos alunos de modo que eles inicialmente fossem questionados, pudessem observar e analisar as situações, levantar hipóteses e emitir suas opiniões.

AS AÇÕES DE ENSINO

Apresentação do problema desencadeador e criação de momentos em que os estudantes dialogam entre si

Problema desencadeador 1: onde estava o fotógrafo ou o pintor?

Com a finalidade de promovermos a mobilização mental dos estudantes, foram distribuídas imagens de árvores, impressas em papel fotográfico (Figura 8), objetivando a percepção da posição de quem realizou as fotografias em relação aos objetos fotografados. Estávamos, dessa forma, dirigindo a atenção dos alunos para a perspectiva.

Figura 8 – Árvores da Amazônia



Fonte: <http://www.comunitexto.com.br/arvores-da-amazonia-tem-genes-resistentesao-calor/#.UVhFNReG3EY>

As crianças foram organizadas em quatro grupos para debaterem cinco questões sobre as imagens observadas (Figura 9). Inicialmente precisaram escolher em cada grupo um colega para registrar por escrito o resultado das discussões. Em seguida precisaram tocar as imagens, observá-las, discutir com os colegas, ouvir opiniões, sugerir e chegar a conclusões para responder às perguntas.

Selecionamos as respostas de dois grupos para observarmos as opiniões manifestadas pelas crianças.

Figura 9 – Conclusões do Grupo 1 (introdução à perspectiva)

- Essas imagens foram pintadas ou fotografadas?
Foram fotografadas, pois salem como os outros.
- Quem registrou essas imagens encontrava-se em que posição em relação às árvores?
De baixo para cima.
- Em que momento do dia as imagens foram registradas?
De dia, da para salem, por causa da claridade.
- Que tamanho as árvores aparentam ter? Por quê?
Grandes; pelo jeito que os fotos ficaram tiradas.
- Qual parte das árvores aparece mais?
O tronco.

Figura 10 – Conclusões do Grupo 2 (introdução à perspectiva)

- Essas imagens foram pintadas ou fotografadas? *Foram fotografadas, porque da para perceber quando a pintura e não se parece com pintura*
- Quem registrou essas imagens encontrava-se em que posição em relação às árvores? *Ela estava embaixo para ter um efeito melhor*
- Em que momento do dia as imagens foram registradas? *foram de dia para ficar melhor a foto.*
- Que tamanho as árvores aparentam ter? Por quê? *apresentaram ser grande porque se fossem pequena daria para tirar de frente.*
- Qual parte das árvores aparece mais? *O tronco porque ele tem as maiores partes*

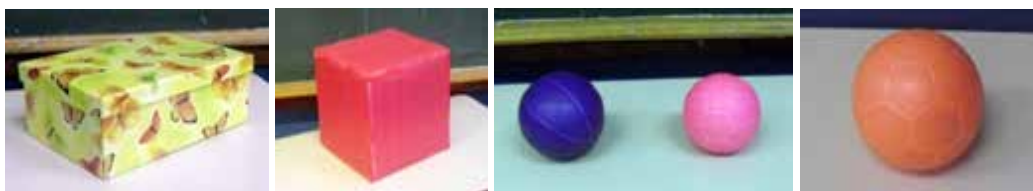
Fonte: Arquivo próprio.

As crianças, além de visualizarem as imagens, precisaram manipulá-las, para definirem se consistiam em fotografias ou pinturas, e movimentar os olhos em diferentes direções, a fim de solucionar as questões propostas. Desejamos provocar o processo de análise, síntese e elaboração de hipóteses sobre as imagens que estavam sendo observadas. Os questionamentos realizados geraram contradição entre as respostas imediatas dos estudantes e o conhecimento científico apresentado pela professora-pesquisadora, em uma aula na qual foram realizadas observações de árvores no pátio da escola. Isso fez com que os estudantes fossem estimulados a reorganizar os conhecimentos acerca do conteúdo para conseguir realizar a tarefa proposta.

Problema desencadeador 2: Como fazer com que o desenho fique parecido com o objeto real?

Inicialmente separamos alguns objetos (caixa, cubo e bola), pedimos que os estudantes escolhessem dois deles para observar e que se posicionassem de forma que fosse possível visualizá-los e representá-los por meio do desenho.

Figura 11 – Objetos observados



Fonte: Arquivo próprio.

Como a possibilidade de visualização do objeto era limitada, todas as crianças, sem exceção, realizaram apenas sua representação plana, tal como podemos observar:

Figura 12 – Caixa



Figura 13 – Cubo



Figura 14 – Bola



Fonte: Arquivo próprio.

Na sequência, cada criança foi até a lousa e afixou seu desenho para que pudéssemos observar o trabalho realizado. A intenção não era julgar se haviam realizado a tarefa de forma certa ou errada, mas permitir que, coletivamente, entendessem alguns elementos fundamentais do conteúdo em discussão.

Professora-pesquisadora: *Vamos ver aqui! Olhem todos os desenhos que vocês fizeram... Agora olhem novamente para os objetos (que se encontravam sobre uma mesa abaixo dos desenhos). Estão parecidos?*

Diego: *Está, mas só com a parte da frente deles.*

Adriana: *Nós fizemos só figura geométrica...*

Professora-pesquisadora: *Figuras geométricas? Quais figuras?*

Adriana: *Um retângulo, um quadrado e um círculo.*

Professora-pesquisadora: *O Diego disse que as figuras estão parecidas, mas só com a parte da frente; a Adriana disse que vocês desenharam figuras geométricas. E agora? Quem concorda com o Diego e quem concorda com a Adriana?*

Aldemir: *Eu concordo com Diego, porque daqui de onde eu estava sentado só dava pra ver a frente da caixa e do cubo.*

Hélio: *Eu também!*

Michelangelo: *Mas, professora, os dois estão dizendo a mesma coisa, porque a frente de tudo que a gente “tava” olhando pra desenhar tem forma de figura geométrica!*

Professora-pesquisadora: *Será?* (expressão duvidosa, desafiando a criança a continuar a exposição de seus argumentos e observar se os demais concordariam com sua exposição).

Rafael: *É, professora,... ele tá certo... Olha... segura pra mim, Michelangelo (os dois se levantam e vão em direção aos objetos), a frente do **dado** tem forma de quadrado...*

Estudantes (em coro): *Dado não, cubo!*

Rafael não se incomoda com a correção dos colegas, apenas sorri e continua:

Rafael: *...A frente do cubo tem a forma de quadrado, a da caixa que tem forma de parale... paralele... paralelepípedo, tem a forma de retângulo (Michelangelo levanta a caixa, demonstrando o que o colega acabou de expor).*

(As crianças riem da dificuldade do colega pronunciar a palavra, mas, novamente, Rafael não se intimida)

Professora-pesquisadora: *Vocês concordam com as explicações dos colegas?*

Estudantes: *Sim!*

[...]

Professora-pesquisadora: *Vocês me falaram que desenharam apenas uma parte dos objetos que observaram. Mas e por que não representaram as outras partes dos objetos em seus desenhos?*

Henri: *Porque é difícil. A gente vê de um jeito, mas o desenho sai de outro.*

Notamos que, apesar de as crianças observarem as dimensões reais dos objetos, representá-las consistia uma tarefa difícil. O próximo passo a ser dado pelos estudantes seria dominar conhecimentos e técnicas que fossem novos mediadores na relação deles com o desenho.

Uso da Linguagem Científica

Iniciamos o desenvolvimento das atividades selecionadas: usando a lousa e giz, realizamos uma ilustração (Figura 15) com a intenção de ensinar algumas regras geométricas de projeção que consideramos básicas para o ensino da perspectiva.

Enquanto desenhávamos, os estudantes observavam nossas ações, atentos e em silêncio.

Professora-pesquisadora: *Pronto! O que vocês estão vendo?*

Estudantes: *Quadrados.*

Romero: *Por que esse monte de quadrado?*

Leonardo: *Acho que você vai ensinar a gente fazer um dado com aqueles dois quadrados ali (mostra para os quadrados sobrepostos).*

Professora-pesquisadora: *Mas como é possível fazer um cubo, um dado tem o formato de cubo, usando estes dois quadrados? (mostrando para os quadrados sobrepostos)*

Leonardo: *Ele já tá quase pronto. É só ligar cada cantinho.*

Professora-pesquisadora: *Esses cantinhos se chamam vértices. Será que, se unirmos todos eles, como o Leonardo falou, formaremos um cubo? Vamos tentar? Cada um tente no seu caderno.*

(Algum tempo depois...)

Oscar: *Deu certo! Que “facinho”!*

Lygia: *Eu também consegui.*

Professora-pesquisadora: *Viram como é fácil?! Vocês já conseguiram representar o cubo. O mesmo acontece aqui (mostrando para os dois quadrados de diferentes tamanhos). Que figura formaremos? Tentem aí no caderno de vocês.*

(Minutos depois...)

Oscar: *Eu consegui um paralelepípedo.*

Estudantes: *Eu também consegui!*

Professora-pesquisadora: *Vamos ver... (unindo os vértices na lousa).*

Figura 15 – Regras geométricas de projeção-1

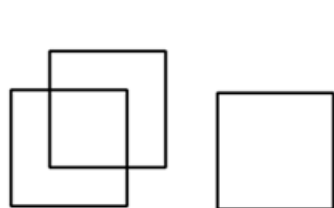
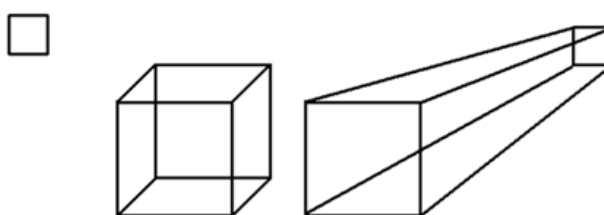


Figura 16 – Regras geométricas de projeção-2

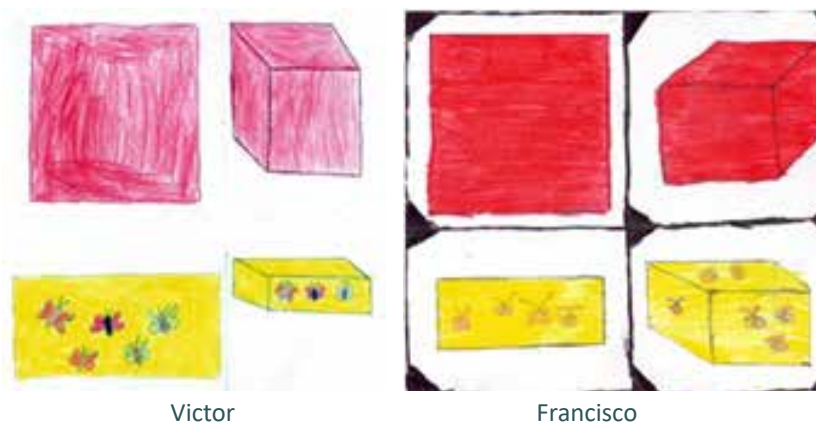


Fonte: As autoras.

Por meio das ilustrações e das discussões realizadas mostramos aos estudantes que as regras geométricas de projeção tornam possível representar uma realidade tridimensional, mesmo no papel ou na lousa, que são superfícies bidimensionais.

Na sequência solicitamos que as crianças observassem e representassem novamente os objetos (cubo e caixa) anteriormente desenhados. As representações gráficas abandonaram a forma planificada e podem ser observadas sob outra perspectiva:

Figura 17 – Representação de objetos tridimensionais



Victor

Francisco



Fonte: Arquivo próprio.

Podemos notar que os desenhos tomaram formas completamente diferentes das iniciais. Isso só se tornou possível devido à organização do ensino orientada para o acesso aos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade, para a direção intencional da percepção e da atenção dos estudantes. Em outras palavras, os conceitos trabalhados permitiram a reorientação da ação dos estudantes.

As crianças estavam entusiasmadas com os resultados de seus desenhos, mas logo perceberam que os conceitos trabalhados apenas permitiam mudanças na forma de representar o cubo e a caixa, mas não contribuíam para a representação da bola, que em suas produções permanecia círculo e não esfera. Diante dessa constatação dos estudantes, retornamos à problematização: Como representar a bola de forma que pareça uma esfera, não um círculo, uma figura plana?

A maioria dos alunos conseguiu argumentar que era necessário dar volume ao círculo, no entanto não sabiam como fazer isso em uma representação por meio do desenho.

Dessa forma, após os questionamentos, análises e discussões, introduzimos os conceitos de luz e sombra, pois nosso objetivo era que os estudantes percebessem que essas diferenças também interferem na representação dos objetos.

Esclarecemos, por meio de exposição oral, que a luz e a sombra são elementos importantes para produzir o efeito de volume nos objetos. O volume no desenho depende da luz como resultado das sombras que ele produz. Para que as crianças compreendessem, exemplificamos o efeito de volume produzido em um círculo por meio da utilização de detalhes de luz e sombra.

Figura 18 – Efeitos de luz e sombra



Fonte: As autoras.

Professora-pesquisadora: *Embaixo do primeiro círculo podemos ver uma linha horizontal e diversas setas apontadas em sua direção. Estas setas indicam um foco de luz lançado no desenho e a linha horizontal, a sombra que será projetada. Esta luz sobre o círculo pode ser de uma lâmpada, de uma vela, de uma lanterna, etc.*

Aldemir: *De uma lanterna!*

Professora-pesquisadora: *(risos) Está bem! Vamos imaginar que esta luz está sendo enviada de uma lanterna. Olhem aqui no segundo círculo, como está?*

Francisco: *Tem uma parte branca, uma preta e a sombra no chão.*

Professora-pesquisadora: *Isso! Na parte que pegou bastante luz está tudo bem claro. Na parte em que pegou menor quantidade de luz no desenho foi pintado com uma cor forte, bem escura – preta, como disse o Francisco. Para tentar equilibrar a cor clara e escura, no terceiro círculo foi criada a chamada “meia luz”, conseguida por meio da passagem suave entre as cores. No início conseguir esse efeito não é muito fácil, mas é possível praticar, usando raspas de lápis de cor e pintar com a ponta dos dedos. E o último desenho, ainda é um círculo?*

Estudantes: *Não... É uma esfera.*

Procuramos permitir a compreensão de que a diferença entre os dois objetos (círculo e esfera) foi conseguida pelo efeito da luz e da sombra. O círculo, que era uma figura bidimensional, passou a parecer um elemento tridimensional, com volume. Em seguida, pedimos que cada criança tentasse realizar o desenho de uma esfera, aplicando no círculo efeitos de luz e sombra.

Figura 19 – Representação de uma esfera: primeiro desenho sem intervenção e segundo após o ensino do conceito



Fonte: Arquivo próprio.

Problema desencadeador 3: Como fazer com que, no desenho, os objetos que estão longe pareçam que estão longe?

Professora-pesquisadora: *Em nossas aulas temos discutido que, quando olhamos para os objetos, os vemos com volume e algumas partes parecem mais escuras, outras mais iluminadas. Mas vocês já observaram que aquelas partes dos objetos que estão mais próximas de nós parecem maiores e as mais distantes parecem menores?*

Victor: *Eu já! Quando a gente olha de longe um monte de boi pastando, parece que são bem pequenininhos, dá pra ver só uns pontinhos pretos, mas, se chegar perto, eles têm o tamanho normal.*

Tarsila: *Igual o avião, professora. Quando ele tá aqui no chão, é bem grande, meu pai disse que tem uns do tamanho da nossa quadra (de esportes), mas, quando tá lá no céu, a gente enxerga só um pontinho também.*

Professora-pesquisadora: *E se a gente fosse desenhar esses bois, esse avião...? Para que nossos desenhos passassem esta mesma ideia: que eram bois ou um avião e que estavam longe, como deveríamos fazer?*

Tarsila: *Acho que a gente tem que fazer o desenho pequeno.*

Hélio: *Tem que desenhar um pouco de coisas na frente da folha e um pouco mais no fundo.*

Professora-pesquisadora: *A Tarsila e o Hélio deram sugestões. Vamos tentar? Vamos imaginar que vocês estão viajando de ônibus, todo mundo aqui já viajou de ônibus?*

Estudantes: *Sim!*

Professora-pesquisadora: *Durante a viagem, vocês olharam pela janela e viram algo interessante, rapidinho pegaram a bolsa em que estava a câmera fotográfica, mas, ao abrir a bolsa: ué! Cadê a máquina fotográfica para registrar as imagens? Reviraram suas bolsas e as únicas coisas que conseguiram encontrar foi um lápis e um pedaço de papel. E agora? Como fazer para mostrar o que viram para os seus pais, para os colegas da escola e para a professora? Como vocês são muito criativos, tiveram uma ideia! Mesmo tendo visto tudo a distância, assim que o ônibus parou de se movimentar, pegaram o lápis e o papel e desenharam o que viram.*

As crianças acompanharam a pequena história como se estivessem realmente participando de uma viagem, porém nenhuma conseguiu transmitir a ideia de distância proposta na atividade e a maioria realizou justamente o oposto: colocou um objeto em destaque no campo visual do espectador, dando a impressão de proximidade.

Depois de terminados, os trabalhos foram expostos para que os estudantes dialogassem entre si, tentando elaborar sínteses coletivas, mesmo que ainda provisórias acerca do conceito estudado.

Professora-pesquisadora: *Vocês acham que conseguiram dar a ideia de distância que foi solicitada?*

Victor: *Eu acho que não porque é muito difícil, hein?*

Professora-pesquisadora: *Mas vocês lembram quando falamos que, ao diminuirmos os objetos no espaço, damos a ideia que eles se afastam para o fundo e ficam longe? E, quando aproximamos, assim como a maioria de vocês fez, deixando os objetos grandes, parece que eles estão pertinho da gente? Observem esta imagem (Figura 20):*

Figura 20 – Trilhos de trem



Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23464

Professora-pesquisadora: *O que conseguem ver?*

Estudantes: *Céu, nuvens, pedras, plantas, mato...*

Professora-pesquisadora: *O que mais vocês podem ver?*

Cândido: *Parece que são trilhos de trem.*

Professora-pesquisadora: *Será que são trilhos? O que vocês acham?*

Adriana: *São sim, mas já estão bem velhos, se fosse de verdade, não dava pra passar trem aí.*

Professora-pesquisadora: *Por que você acha que não são de verdade?*

Leonardo: *Porque é uma pintura.*

Diego: *Eu acho que é uma foto.*

Professora-pesquisadora: *Mas a pintura não pode representar as coisas que existem?*

Tarsila: *Pode sim. Se for uma pintura, pode existir um lugar igual esse de verdade e alguém só olhando pintar.*

Professora-pesquisadora: *E por que não tem como passar trem ali?*

Leonardo: *Porque “tá” quase grudado lá no finalzinho, daí não cabe um trem.*

Professora-pesquisadora: *Todos concordam com Leonardo?*

Alguns concordaram, outros, porém, argumentaram:

Tarsila: *Não, professora, é porque a pintura foi feita pra parecer que está longe.*

Professora-pesquisadora: *Mas o que está longe?*

Tarsila: *Parece que o trem está andando e deixando tudo pra trás.*

Francisco: *É, parece que ele “tá” andando e o resto ficando lá longe, mas não dá pra ver o trem, se quiser, tem que imaginar.*

Professora-pesquisadora: *E você consegue imaginar?*

Francisco: *Só consigo imaginar que ele é marrom e grande (sorrindo).*

Orientação do Processo de Elaboração de Sínteses Conceituais

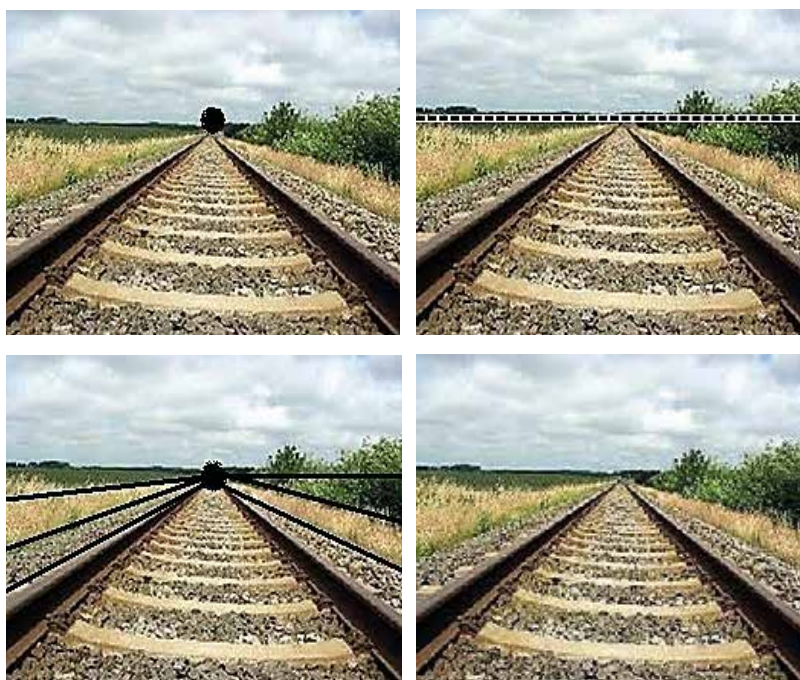
Depois de questionarmos os estudantes, levando-os a observar e dirigir sua atenção para os detalhes da imagem, explicamos que, por serem posicionados de forma paralela, os trilhos não se encontram. As linhas do desenho são direcionadas para um ponto central para dar a ilusão de distância e de profundidade e isso se torna possível por meio da técnica chamada perspectiva. Evidenciamos que o conhecimento sobre perspectiva possibilita que um mesmo objeto seja representado de diferentes formas. Enfatizamos que o uso dessa técnica permite aplicar aos desenhos o efeito de distância e profundidade, e assim, desenhar objetos tridimensionais em superfícies bidimensionais.

Esclarecemos aos estudantes que a criação da teoria da perspectiva atendeu às necessidades dos artistas da época, interessados que seus trabalhos artísticos transmitissem o real. A partir desse período muitos artistas passaram a utilizar e aprofundar os estudos referentes à teoria da perspectiva, ocasionando grandes avanços na arte que se fundamentava em técnicas matemáticas. O seu vínculo com a Geometria já pôde ser percebido pelos alunos em nossas primeiras atividades.

No estudo da perspectiva, o conhecimento de conceitos, como “linha do horizonte”, “ponto de fuga”, “linhas de fuga”, faz-se extremamente importante, pois é ele que determina a condição visual do observador (desenhista) diante da imagem representada. Embora nossa intenção não fosse “transformar” as crianças em desenhistas, desenvolvemos atividades que possibilitassem às crianças identificar visualmente cada um desses elementos para que, posteriormente, tivessem condições de utilizar esse conhecimento em suas representações gráficas.

Assim, fomos explicando cada elemento da perspectiva na imagem “Trilhos de trem” que estávamos observando:

Figura 21 – Elementos da perspectiva na imagem “Trilhos de trem”



Fonte: Figura tratada, pelas autoras, com elementos da perspectiva.

Procuramos esclarecer que os elementos da perspectiva (linha do horizonte, ponto de fuga, linhas de fuga) são a estrutura da representação em perspectiva, depois podem ser apagadas, ficando apenas o desenho, e então vão se tornar linhas e pontos imaginários que conduzirão o olhar do espectador.

AVALIAÇÃO

Inclusão de Novos Problemas de Aprendizagem

Durante o experimento oportunizamos diferentes momentos para que as crianças pudessem interagir com os conceitos estudados. Essa interação ocorria antes, durante e ao final do processo de ensino e aprendizagem de cada conceito. A inclusão de novos problemas de aprendizagem, ao final do processo de estudo, nos possibilitava analisar se os alunos já tinham condições de operar mentalmente com o conceito estudado.

Dessa forma, ao final do trabalho com o conceito “perspectiva”, solicitamos que os estudantes realizassem um desenho utilizando os elementos da linguagem visual estudados.

Figura 22 – Palmeiras (Victor)

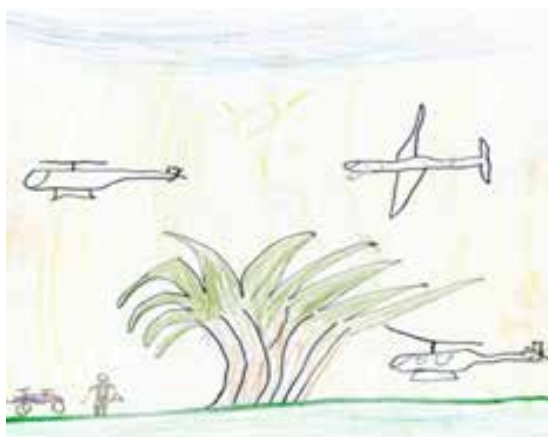


Figura 23 – Estrada azul (Francisco)



Figura 24 – Casa azul (Rafael)



Figura 25 – Cidade grande (Anita)



Fonte: Arquivo próprio.

Observando a Figura 22, podemos perceber que, conforme foi se apropriando dos conceitos estudados, Victor foi mudando a sua forma de representação. É possível notar a tentativa de desenhar em perspectiva, introduzindo a linha do horizonte e a disposição das árvores em diferentes espaços e tamanhos, porém a ausência dos demais elementos não permitiu atribuir ao desenho a ideia de profundidade.

Já a Figura 23 evidencia os avanços alcançados pelo estudante. Muitos conceitos trabalhados no decorrer do experimento orientaram a sua produção, mas evidenciaram-se os trabalhados em perspectiva. Ao desenhar os prédios em diferentes tamanhos, Francisco tentou dar a ilusão de distanciamento de quem observava sua representação. Além disso, a área do papel foi totalmente utilizada, de forma que as composições constituíram figuras e fundos. O estudante não soube utilizar corretamente o conceito de ponto de fuga, que direcionou a atenção de quem observa o desenho para o sol, retirando a ideia de profundidade objetivada no momento da representação das árvores inclinadas e grandes à frente e outras um pouco menores ao fundo.

Os desenhos de Rafael (Figura 24) também evidenciam as significativas mudanças em suas formas de representação. É possível notar a introdução dos elementos da perspectiva por meio da utilização de seus elementos básicos (ponto de fuga, linha do horizonte, linhas de fuga), objetivando dar uma ideia mais real à representação. Outro detalhe a ser destacado é o desenho das árvores, realizado de diferentes tamanhos: a maior expressa proximidade com o espectador; a menor, distanciamento. Sua representação também oferece uma importante informação: pelo tamanho das janelas e uso da distribuição no espaço do desenho, a noção de proporção é algo que precisa receber mais ênfase durante o trabalho com a linguagem artística com essa criança.

Leontiev (1978) explica que o processo de aprendizagem dos conteúdos é um processo ativo e precisa ser efetuado pelo sujeito por meio de ações e operações sobre os objetos. Elas, todavia, não se desenvolvem sob a influência do próprio objeto e necessitam da mediação para se concretizar

Para se apropriar de um objeto ou um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 1978, p. 321).

A produção de Rafael evidencia que ele está mais seguro ao realizar as atividades, pois as funções desenvolvidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem participam não mais em ações pontuais, mas em todas as suas ações, ou seja, ele “aprendeu a servir-se” desse instrumento simbólico.

Nas produções de Anita também podemos verificar significativas mudanças. Na Figura 25 observamos indícios de aprendizagem dos conceitos da linguagem visual, sobretudo de perspectiva. Alguns prédios foram desenhados mais próximos e mais altos, para transmitir a ilusão de proximidade; as linhas do desenho convergem para o ponto de fuga, que encontramos nas pequenas árvores, assim ilustradas com a intenção de demonstrar profundidade e distanciamento. O fato de estar em processo inicial de contato com esse conceito fez com que a estudante não contemplasse a perspectiva em

toda a sua ilustração; isso é evidenciado nos prédios do lado esquerdo do desenho, na forma de representação e na proporção do carro em relação à figura feminina, que não é adequada.

Podemos notar, nas figuras observadas, o desenvolvimento da representação gráfica de Victor, Francisco, Rafael e Anita. Essas mudanças não ocorreram naturalmente, mas são consequências do ensino organizado para o desenvolvimento das crianças. É bastante provável que não tenha sido apenas sua forma de representar que se modificou, mas também e, principalmente, a sua forma de aprender e se relacionar com os conteúdos de aprendizagem. As crianças procuraram utilizar os elementos do conceito que haviam estudado, mesmo ainda não dominando a representação utilizando esses elementos. Percebemos que, nesse processo, a mediação do professor foi fundamental para a formação do pensamento conceitual, pois, por meio de sua ação intencional, pôde organizar situações de ensino capazes de favorecer o desenvolvimento mental de seus alunos, colocando “em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Não queremos com essas atividades afirmar que existiu um “antes” e um “depois” automático das ações dos estudantes. Nossa intenção é evidenciar que as ações de ensino provocaram um *movimento* na aprendizagem, o que nos leva a defender que o ensino de conceitos da linguagem artística pode promover a aprendizagem e o consequente desenvolvimento dos estudantes na compreensão e uso dessa linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação foi movida pela busca de resposta à seguinte pergunta: Como organizar o ensino de modo que desenvolva a aprendizagem dos conceitos de Arte e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes? Essa questão foi gerada pela suposta dicotomia existente entre ações de intervenção docente e ações criativas por parte dos alunos, como se uma ação anulasse a outra.

Ao analisarmos o processo e os resultados do experimento didático, conseguimos avançar um pouco mais no sentido de conseguir ter mais elementos para explicitar a ideia tão genérica de que “o professor deve mediar o conhecimento”. Nessa explicitação, parece que o movimento pendular entre intervenção total e ausência completa do professor poder ser superado.

Durante as aulas os princípios que orientaram a organização do experimento foram se constituindo em ações didáticas que se mostraram relevantes na condução do ensino:

- a. direção da atenção dos estudantes para objetos, obras de Arte e desenhos, destacando o processo de composição, as cores, sombra/luz, perspectiva, etc.;
- b. aulas expositivas/dialogadas sobre conceitos de Arte;
- c. intervenção/sugestão no momento de realização do desenho e da pintura;
- d. análise/apreciação coletiva dos desenhos realizados.

Ao analisar a qualidade das mediações docentes, pudemos identificar dois aspectos que devem ser levados em consideração na organização do ensino: o *momento* e o *foco* da mediação.

As ações docentes não aconteciam apenas no momento da realização do desenho, elas ocorriam antes, durante e depois de realizada a atividade. Observamos que quanto mais nos dedicávamos às ações como a direção da atenção dos estudantes para objetos, obras de Arte e desenhos, acompanhadas de aulas expositivas/dialogadas sobre conceitos de Arte, menos necessária se fazia a intervenção direta no desenho dos alunos.

Talvez esse fato ocorra porque na ação de dirigir a atenção dos estudantes para objetos e representações e, depois serem apresentados os conceitos no plano verbal, não se estava tratando de um desenho específico, mas de um modo geral de ação com essa atividade gráfica, o que lhes possibilitava planejá-la. Ou seja, eles não iniciavam o desenho de modo aleatório, exigindo-se que depois ou durante a atividade fosse “corrigido” ou “melhorado” pela professora.

Apesar de não ser uma mediação física da professora no momento de execução do desenho, tratava-se de uma ação mediada, pois entre a criança e o seu desenho se interpunham os conteúdos trabalhados pela professora. Como esses conteúdos eram gerais, porém, cada aluno o utilizava a seu modo na sua atividade específica, ou seja, era possível preservar e até enriquecer a criação e a expressão própria de cada estudante.

No decorrer do desenvolvimento do experimento didático, observamos que os estudantes, que a princípio relacionavam-se de forma direta com os objetos de aprendizagem, aos poucos conseguiram tornar suas ações mediadas por outros conhecimentos não centrados apenas nas capacidades perceptivas. Isso foi evidenciado por meio das modificações na maneira como cada um passou a se relacionar com os objetos de estudo; suas ações, que inicialmente eram espontâneas, passaram a ser mediadas pelos conceitos teóricos estudados. Podemos então concluir que os princípios que nortearam a organização do experimento e as ações praticadas durante sua realização apontam para um modo de organização do ensino de Arte que promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Trajelórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 257-284.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte*. Curitiba: SEED, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: SEED, 2010.
- SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- SFORNI, M. S. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014..