

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
ARTES VISUAIS**

Lívia Nair de Araújo Costa

**DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: valorizando a
diversidade artística**

Rio de Janeiro
2025



Lívia Nair de Araújo Costa

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: valorizando a diversidade artística

Produto Educacional de Especialização apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Artes Visuais - Modalidade a Distância, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Camila Nagem Marques Vieira

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C838 Costa, Livia Nair de Araújo
Desconstruindo estereótipos : valorizando a diversidade artística / Livia
Nair de Araújo Costa. - Rio de Janeiro, 2025.

34 f.

Produto educacional de Especialização apresentado como Trabalho
de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais –
EAD) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Camila Nagem Marques Vieira.

1. Artes visuais - Estudo e ensino. 2. Estética. 3. Diversidade
cultural. 4. Estereótipos (Psicologia social) na arte. 5. Desconstrução
(Filosofia). 6. Sequência didática. I. Vieira, Camila Nagem Marques. II.
Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Livia Nair de Araújo Costa

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: valorizando a diversidade artística

Produto Educacional de Especialização apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Artes Visuais - Modalidade a Distância, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Aprovado em: 20/06/2025.

Banca Examinadora:

Dra. Camila Nagem Marques Vieira
Colégio Pedro II – EEAV
Departamento de Artes Visuais

Ms. Carine da Costa Cadilho
Colégio Pedro II – EEAV
Departamento de Artes Visuais

Ms. Renata Vellozo Gomes
Colégio Pedro II
Departamento de Artes Visuais

Rio de Janeiro
2025

Dedico este trabalho à minha mãe, Lígia (*in memoriam*), que, continua sendo minha maior inspiração. Apesar da imensa saudade, sua força, amor e ensinamentos em vida me guiaram até aqui, e cada conquista minha também é sua.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade de concluir mais uma etapa na minha formação docente, e por me sustentar apesar de todos os desafios no caminho.

À minha professora orientadora Fabiana Alcântara, por sua paciência, apoio e por ter acreditado em mim mais do que eu mesma. Suas orientações foram essenciais para que este trabalho tomasse forma.

Ao meu parceiro André, meu pai Nilson, e minha tia Lídia, que contribuíram para essa jornada me incentivando e apoiando quando eu mais precisei.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o impacto dos estereótipos sobre arte e padrões estéticos na percepção e experiência artística dos estudantes, destacando como essas visões limitadas comprometem o desenvolvimento crítico e estético. Embasado nas teorias de Abigail Housen sobre o desenvolvimento estético e na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, o estudo apresenta um produto educacional composto por uma sequência didática de 4 aulas. Essas propostas buscam desconstruir preconceitos, ampliar o repertório visual dos alunos e fomentar uma educação artística inclusiva e plural, alinhada às diretrizes da BNCC e dos PCNs. Assim, o produto pedagógico fruto da pesquisa, promove práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e estética, incentivando os estudantes a uma postura mais crítica, reflexiva e sensível à multiplicidade de expressões artísticas.

Palavras-chave: desenvolvimento estético; diversidade cultural e artística; desconstrução de estereótipos.

ABSTRACT

This research investigates the impact of stereotypes about art and aesthetic standards on students' perception and artistic experience, highlighting how these limited views compromise critical and aesthetic development. Based on Abigail Housen's theories on aesthetic development and Ana Mae Barbosa's Triangular Approach, the study presents an educational product composed of a didactic sequence of 4 classes. These proposals seek to deconstruct prejudices, expand students' visual repertoire, and foster an inclusive and plural artistic education, aligned with the guidelines of the BNCC and PCNs. Thus, the pedagogical product resulting from the research promotes pedagogical practices that value cultural and aesthetic diversity, encouraging students to adopt a more critical, reflective, and sensitive stance towards the multiplicity of artistic expressions.

Keywords: aesthetic development; cultural and artistic diversity; deconstruction of stereotypes.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Mosaico de obras de Aldemir Martins	18
Figura 2 – Jogo da Memória	20
Figura 3 – Mina de Ouro: Consciência e Memória, de Hariel Revignet, 2024	22
Figura 4 – Homenagem às mãos pretas. Tudo que tocamos passa a brilhar, de Nayò, 2023	23
Figura 5 - Babel, de Cildo Meireles, 2001	27
Figura 6 - Jogo de Cartas Verso 1	28
Figura 7 - Jogo de Cartas Verso 2	28
Figura 8 - Jogo de Cartas Frente 1	29
Figura 9 - Jogo de Cartas Frente 2	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Motivação e Relevância da Pesquisa	12
2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA-TEÓRICA	14
2.1 Estágios do Desenvolvimento Estético – Abigail Housen	15
2.2 Abordagem Triangular – Ana Mae Barbosa	16
3. PRODUTO EDUCACIONAL: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS ARTÍSTICOS	17
3.1. Aula 1: Galeria da Percepção	17
3.2. Aula 2 e 3: Explorando Memória, Resistência e Identidade na Arte Contemporânea	21
3.3. Aula 4: Jogo educativo – Explorando o Desenvolvimento estético	26
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

A percepção do que é arte, e do que se percebe como belo e apreciável, tem sido objeto de discussões e pesquisas ao longo da história da arte e da humanidade, influenciada por diferentes contextos culturais e sociais. No âmbito da educação, essa compreensão é muitas vezes reduzida a estereótipos que limitam a aprendizagem dos alunos sobre a diversidade de expressões artísticas.

Um dos obstáculos mais complexos que o professor de artes pode enfrentar reside na própria percepção da arte por parte dos alunos. A partir da minha recém-chegada vivência como professora de Artes nos anos iniciais do ensino fundamental e, atualmente, anos finais deste segmento de ensino, percebi que a ideia convencional de arte, muitas vezes restrita a um cânone "clássico", impõe barreiras à apreciação e compreensão de expressões artísticas alternativas. Artistas renomados, como Aldemir Martins e Picasso, frequentemente eram mal interpretados e subestimados pelos meus alunos devido a uma visão preconcebida do que é considerado "certo" ou "legítimo" na apreciação enquanto arte.

Para melhor compreensão da temática, é fundamental definir alguns conceitos-chave utilizados ao longo da pesquisa. Para este trabalho, entende-se arte como uma forma de expressão cultural, um campo de conhecimento vasto, subjetivo e complexo que transcende as técnicas tradicionais ou obras que seguem um padrão estético convencional, ao mesmo tempo que abrange manifestações culturais diversas, que refletem as individualidades e a sociedade.

Os estereótipos questionados aqui vão além da reprodução mecânica de padrões visuais clichês, como casinhas, árvores, sol e nuvens, sempre do mesmo formato. Trata-se de estereótipos estéticos, isto é, ideias fixas e reducionistas sobre o que é considerado belo ou artisticamente válido. Eles também incluem a tendência de associar uma arte moderna, não tradicional, étnica ou contemporânea à feiura e ao desinteresse, desvalorizando-as como forma de expressão artística.

Nesse contexto, o termo arte convencional ou tradicional nesta pesquisa refere-se àquela compreendida sob um modelo hegemônico e historicamente legitimado, marcado por padrões técnico-formais de origem eurocêntrica, isto é, baseado em critérios estéticos, técnicas e formas de produção artística consolidados principalmente na tradição europeia. Esse modelo privilegia a estética clássica, a valorização do talento e a ideia de "belo" associada a obras que buscam representar o mundo real com exatidão, desconsiderando outras formas de expressão artística oriundas de diferentes culturas e contextos sociais, como discutido Maria Elisabete Sardelich (2006).

O presente estudo busca investigar como essas concepções acerca da arte influenciam a percepção e a experiência artística no ambiente escolar e verificar quais são os impactos dessas concepções superficiais na formação estética dos alunos. Diante da dificuldade de desconstruir essa visão que desvaloriza expressões artísticas, temos aqui o desafio de propor algumas atividades pedagógicas como modelos a serem adaptados por professores em suas salas de aula em formato de produto educacional. Pretende-se, com este trabalho, estimular aulas mais inclusivas¹, enriquecedoras e plurais, como preveem a BNCC e os PCNs.

Para fundamentar a investigação, será utilizada a teoria do desenvolvimento estético de Abigail Housen (2011) e a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa (2018), que enfatiza a importância de ler, contextualizar e fazer para orientar as práticas docentes. Essas teorias fornecem embasamento teórico sobre a relação entre ensino da arte e o desenvolvimento da capacidade crítica.

A inclusão de práticas pedagógicas que valorizem expressões artísticas não convencionais tem o potencial de contribuir significativamente para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado. Com base nessa perspectiva, surge a pergunta norteadora da pesquisa: como a desconstrução de estereótipos no ensino de artes pode ampliar a compreensão dos alunos sobre diferentes formas de expressões artísticas?

1.1 Motivação e Relevância da Pesquisa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental deve contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, enquanto para os anos finais, deve aprofundar as aprendizagens nas diferentes linguagens e ampliar “suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos” (BRASIL, 2017, p. 203). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam a necessidade de um ensino de artes que contemple a diversidade cultural² em ambas as etapas (BRASIL, 1998).

Contudo, muitos currículos e atividades pedagógicas ainda promovem uma visão reduzida, deixando de lado formas artísticas menos convencionais, o que acaba reforçando padrões de beleza e juízo de gosto limitados. Nesse sentido, Richter (apud Sardelich, 2006)

¹ Prática artística e pedagógica que busca garantir o acesso e a participação de todos os sujeitos, considerando suas diferentes capacidades, origens sociais, culturais e identitárias. Valoriza expressões que tradicionalmente foram marginalizadas ou desconsideradas no campo da arte (BARBOSA, 2010)

² Conjunto de múltiplas identidades culturais que coexistem em uma sociedade. Inclui formas distintas de expressão artística, crenças, línguas, saberes e tradições.

observa que as práticas visuais nas escolas continuam imersas em códigos estéticos hegemônicos de origem norte-americanos e europeus, muitas vezes desenvolvidos por homens brancos o que contribui para a exclusão de visualidades não condizentes com esse padrão. Assim, a ideia de uma arte válida restrita apenas a padrões tecno-estéticos ³eurocêtricos desconsidera a pluralidade de manifestações artísticas em diferentes contextos socioculturais, ignorando a própria cultura brasileira com toda sua magnitude. Essa percepção também tem sido confirmada em minha prática docente, ao observar a preferência por modelos visuais tradicionais e a resistência a expressões artísticas contemporâneas ou populares.

Ao entrar na sala de aula, recebo dos meus alunos perguntas como: “Hoje vai ter desenho?”, “Quando a gente vai pintar?”. Entendo toda a expectativa e prazer em realizar essas atividades, tidas por eles como “mais artísticas” do que as demais, mas faz-se necessário que os alunos também compreendam que os conhecimentos em torno das aulas de artes vão além dessas práticas. Abigail Housen (2011) sugere que o desenvolvimento estético ocorre em diferentes estágios, o que explica em parte essa visão inicial dos alunos. A abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, propõe o equilíbrio entre fazer, apreciar e contextualizar a arte, elementos essenciais para uma percepção artística mais completa (Barros, 2016).

Durante algumas das minhas aulas de artes, mesmo norteadas pela abordagem triangular, emergem comentários como: “Parece macumba!”, ao ouvir os primeiros segundos de uma música de Maracatu Rural, e “Sem sentido nenhum”, ao se referirem às obras de Piet Mondrian, que chamaram de “apenas quadrados coloridos”. Isso evidencia a lacuna e a tendência à superficialidade no entendimento da arte.

Diante do problema evidenciado, percebe-se a necessidade de elaborar um produto educacional com foco em desconstruir a visão tipificada e reduzida da arte. A pesquisa visa promover uma educação artística inclusiva, onde diferentes manifestações culturais e artísticas sejam valorizadas, ajudando a formar cidadãos mais críticos e abertos à diversidade. Não se pretende mudar gostos pessoais, mas sim levá-los a uma compreensão mais ampla, na qual, independentemente dos gostos e preferências, a arte deve ser entendida e valorizada como uma manifestação cultural que ocorre em múltiplas formas de expressão humana.

Dessa forma, esta pesquisa torna-se relevante por contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem expressões artísticas diversas, rompendo com padrões restritivos e predominantemente eurocêtricos. Ao alinhar-se com as diretrizes da BNCC, dos

³ Uso esse termo para mencionar um fazer técnico e a estética visual resultante, nesse caso me refiro a esses aspectos de tradição europeia.

PCNs e com as referidas autoras, o produto educacional oferece uma proposta pedagógica para o ensino de artes, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado, onde os alunos possam expandir suas percepções estéticas e culturais.

Considerando a questão apresentada, este trabalho tem como objetivo propor um produto educacional que incentiva a valorização de expressões artísticas não tradicionais como forma de ampliar a percepção estética e cultural dos alunos no ensino fundamental. Para alcançar esse propósito, busca-se desenvolver atividades pedagógicas que estimulem a apreciação crítica e a experimentação de expressões artísticas contemporâneas e plurais, além de propor estratégias para incluir múltiplas linguagens artísticas no ensino de arte, com destaque para produções que rompem com padrões tradicionais de beleza e técnica. Ademais, pretende-se incentivar a interpretação subjetiva e crítica dos alunos a partir das obras de arte.

2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA-TEÓRICA

A criação dessa proposta pedagógica está diretamente relacionada às experiências observadas no contexto escolar, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais. Foi constatada uma dificuldade dos alunos em valorizar formas de arte menos convencionais, evidenciando a necessidade de refletir sobre como ampliar a percepção estética e, conseqüentemente, contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e sensíveis à diversidade cultural e artística.

O ensino de artes não deve limitar-se apenas a uma abordagem que privilegia o que é amplamente reconhecido como “belo”, desconsiderando outras formas de expressão. Sobre isso, Sardelich (2006) destaca que, ao discutir as práticas visuais nas escolas brasileiras, Richter (2003) observa que estas frequentemente incorporam padrões estéticos hegemônicos norte-americanos e europeus, promovendo uma visualidade supervalorizada, desenvolvida principalmente por homens brancos de origem europeia. Essa perspectiva, segundo Richter (apud Sardelich, 2006, p. 464), “acaba excluindo aquela visualidade não condizente com esse padrão”. Desse modo, essa prática restringe o desenvolvimento de um olhar estético mais apurado, dificultando a apreciação e compreensão da diversidade artística.

As bases teóricas centrais que sustentam esta pesquisa são os estudos de Abigail Housen sobre os estágios de desenvolvimento estético e a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Ambas fornecem perspectivas conceituais essenciais para compreender o papel do ensino de artes na desconstrução de estereótipos e na formação estética mais inclusiva e diversa.

2.1 Estágios do Desenvolvimento Estético – Abigail Housen

Com o processo de leitura de imagens e os estágios do desenvolvimento estético, Housen (2011) investigou como as pessoas percebem e interpretam obras de arte. O método de recolher dados, usado pela autora, utiliza o que chama de técnica de fluxo da consciência, que consiste em o entrevistador fazer perguntas norteadoras como: “o que você vê aqui?” e intervir o mínimo possível para não influenciar o processo do observador, que narra seus pensamentos sobre a arte observada.

A partir desse processo, Housen (2011) propôs 5 estágios estéticos que independem da idade e da formação do observador e descrevem como os indivíduos evoluem na sua capacidade de apreciar e compreender a arte:

- Estágio I: Narrativo/Descritivo – O observador faz observações concretas, baseando-se em suas preferências pessoais e experiências sensoriais.
- Estágio II: Construtivo – O observador começa a construir uma estrutura lógica para interpretar a obra, usando conhecimentos sobre o mundo social e habilidades técnicas.
- Estágio III: Classificador – O observador adota uma postura analítica, classificando a obra em termos de estilo, período ou origem.
- Estágio IV: Interpretativo – O observador busca um contato mais profundo com a obra, permitindo que o significado se revele de maneira mais subjetiva.
- Estágio V: Recriativo/Criativo Reconstrutivo – O observador tem uma compreensão madura da obra, utilizando suas experiências anteriores para recontextualizar e reinterpretar a arte.

Para desenvolver seu estudo, como ponto de partida, a autora destaca o observador principiante, correspondente ao estágio narrativo, que é a fase inicial pela qual todos os outros estágios passam, até se tornar um observador experiente (o recreativo), aquele que construiu uma relação mais próxima com a arte (Housen, 2011). Essa teoria é de extrema relevância para o ensino de Artes Visuais, pois permite compreender como a estagnação no desenvolvimento estético pode estar relacionada à falta de exposição a um repertório visual mais amplo.

Ao valorizar apenas certas formas de arte, os alunos podem permanecer nos estágios iniciais de desenvolvimento, limitando sua capacidade de interpretar e apreciar a arte em sua totalidade. Seu estudo reforça a importância de ampliar o repertório cultural e artístico no ensino

de artes visuais, oferecendo aos alunos experiências que os conduzam a estágios mais avançados de compreensão estética.

2.2 Abordagem Triangular – Ana Mae Barbosa

Segundo Barros (2016), a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, propõe que o ensino de artes vá além da simples reprodução de técnicas, integrando o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização. Por meio dessa abordagem, os estudantes são incentivados a compreender os contextos históricos e culturais das obras e suas relações com o cotidiano, o que favorece desenvolvimento crítico e reflexivo. (Barros, 2016)

Além disso, ao integrar imagens da cultura visual⁴ com obras de arte tradicionais, a Abordagem Triangular promove uma educação artística mais inclusiva e conectada à realidade dos alunos, permitindo uma compreensão mais ampla da diversidade artística. Essa perspectiva é reforçada por Barbosa (2014), que destaca a importância de um ensino de arte capaz de estabelecer conexões entre padrões estéticos, valores culturais e contextos históricos. Nesse sentido, Barbosa afirma:

O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço. (Barbosa,2014, p.35)

Portanto, este trabalho fundamenta-se nessas duas perspectivas teóricas para a construção de um produto educacional que visa promover a valorização de formas de arte menos convencionais no ambiente escolar. Baseando-se nos princípios da Abordagem Triangular e nos estágios de desenvolvimento estético de Housen (2011), o produto busca oferecer estratégias pedagógicas que favoreçam um ensino de artes mais inclusivo e diversificado. Essas estratégias têm como objetivo ampliar o repertório cultural e artístico dos alunos, desconstruir estereótipos e fomentar uma compreensão mais ampla das diferentes formas de expressões artísticas.

⁴ Campo de estudos que analisa como os sujeitos produzem sentido a partir de imagens e experiências visuais no cotidiano, indo além da arte tradicional para incluir mídias, moda, publicidade, redes sociais, etc. Envolve aspectos culturais, sociais e políticos da visualidade (SARDELICH, 2006).

3. PRODUTO EDUCACIONAL: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS ARTÍSTICOS

O produto educacional resultante dessa pesquisa destina-se a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que desejam abordar a desconstrução de estereótipos sobre arte e beleza em sala de aula, podendo ser aplicado do 6º ao 9º ano, com adaptações, se necessárias, de acordo com a faixa etária dos alunos. Com o objetivo principal de incentivar o desenvolvimento de uma percepção estética mais crítica, e como foco no desenvolvimento estético e na valorização da diversidade artística, o produto educacional será apresentado em formato de um roteiro estruturado com 4 aulas. As atividades propostas podem ser desdobradas em outras aulas posteriores, relacionadas à temática que surgirem durante sua aplicação. As propostas foram pensadas, também, para proporcionar uma experiência dinâmica e interativa, permitindo que os alunos ampliem seu repertório visual e compreendam que a arte vai além das noções tradicionais de técnica e estética. Cada proposta apresenta conteúdos específicos, objetivos de aprendizagem, conforme detalhado a seguir:

3.1. Aula 1: Galeria da Percepção

Objetivos:

- Analisar obras de arte e evolução estilística de um artista ao longo do tempo; compreender que a arte não se limita a padrões rígidos e que obras não convencionais também tem valor estético;
- Expressar suas opiniões de maneira mais apurada.

Conteúdos Abordados:

Pluralidade de estilos de artes visuais;
Evolução da linguagem visual de um artista;
Percepções estéticas.

Materiais: Impressões ou projeções das obras Praia com Coqueiros (1995), Cesta de Frutas (1998) e Família de Gatos (2003); jogo da memória para interação com os alunos

Duração: 1 aula de 50 minutos

Desenvolvimento:

Nessa primeira aula introdutória, diferentemente de uma abordagem expositiva, esta aula propõe uma experiência imersiva, que incentiva os alunos a explorarem as obras antes de receber informações técnicas. Para iniciar a atividade, a professora ou professor deve fazer uma seleção de imagens de obras de arte, com estilos que se distanciam do “belo” tradicional e clássico, escolhidas para desafiar a percepção dos alunos e causar diferentes reações e impressões. A seleção de imagens pode ser de um mesmo artista em épocas de produção diferentes, para gerar ainda mais consciência sobre a versatilidade da arte. As imagens podem ser reproduzidas por projetor, como uma galeria virtual. Caso não haja essa possibilidade, podem ser impressas e distribuídas pelas paredes da sala de aula.

A princípio, não identificar o artista e demais detalhes, pois se espera observar as reações. A sugestão das obras de Aldemir Martins de diferentes períodos – **Praia com Coqueiros (1995)**, **Cesta de Frutas (1998)** e **Família de Gatos (2003)** – permite aos alunos observar as possibilidades estilísticas do artista e compreender como sua linguagem visual se transforma ao longo do tempo, compreendendo, também que não há um único padrão de beleza ou representação artística.

Figura 1 – Mosaico de obras de Aldemir Martins



Fonte: Edição da autora (2024)

Aldemir Martins: Praia com Coqueiros, 1995; Cesta de Frutas, 1998; Família de Gatos, 2003, respectivamente.

Nesta primeira aula, recomenda-se sondar os conhecimentos prévios e as percepções estéticas iniciais dos estudantes, explorando os aspectos estéticos das obras. Para tal, pode-se fazer perguntas como:

- “Essas pinturas foram feitas pelo mesmo artista, sim ou não?”
- “Vocês acham que foram feitas na mesma época?”
- “Qual obra acham que foi feita primeiro?”

- “Qual delas foi feita no final da carreira do pintor?”
- “Alguma dessas imagens foge do que vocês costumam ver como ‘arte de verdade’? O que nos faz pensar assim?”
- “O que faz vocês acharem que uma obra é mais "bonita " ou" bem feita” que a outra?”
- “Vocês acham que essas obras seriam mais valorizadas se fossem parecidas com a realidade? Por quê?”
- “Quem decide o que é bonito ou não?”

Essas perguntas são fundamentais para incentivar os alunos a observarem e interpretarem as obras antes de receberem informações prévias sobre elas. Ao questioná-los sobre autoria, período de produção e evolução estilística, busca-se ativar seus conhecimentos prévios e fomentar a análise comparativa, permitindo que construam hipóteses sobre as características visuais e contextuais das obras. Além disso, essa abordagem desperta a curiosidade e a participação ativa, promovendo uma experiência que dialoga com a perspectiva de Abigail Housen, que enfatiza a importância do fluxo de pensamento natural no desenvolvimento da apreciação artística, possibilitando que os alunos elaborem suas próprias interpretações antes da mediação do professor.

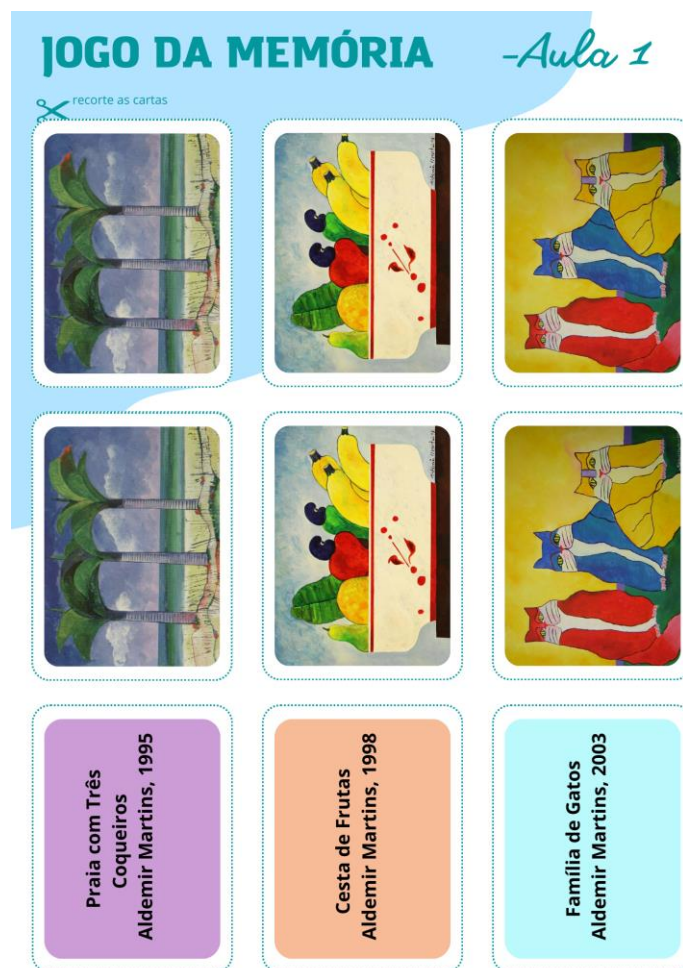
Esse processo pode ser conduzido em duas etapas complementares: primeiro, com perguntas de observação técnica e cronológica, como se as obras são ou não do mesmo artista e se foram feitas no mesmo período, propondo aos alunos a oportunidade de formular hipóteses, organizar e reorganizar visualmente as imagens. Em seguida, faz-se a progressão das perguntas, voltadas agora para a percepção estética propriamente dita, como “quem decide o que é bonito ou não?”, focando no desafio de fazê-los refletir, questionar seus próprios critérios de julgamento e reconhecer a liberdade criativa que influencia as diferentes formas de expressões na arte.

A partir das questões e do diálogo sobre as obras, se os alunos ainda expressarem estranhamento ou rejeição a determinadas obras, incentive-os a verbalizar os motivos e discutir como a arte provoca diferentes emoções e percepções. Deve-se contextualizar as imagens, e enfatizar que nem sempre, uma arte que foge de padrões estéticos é necessariamente por falta de experiência ou habilidade do artista, talvez seja uma escolha proposital do artista, e que ele e nós mesmo, podemos e devemos testar formas diferentes de fazer arte. É importante reforçar que a ideia do belo na arte é relativa e mutável. O professor pode sugerir que observem o uso

das cores, os traços e a composição geral, e pedir aos alunos que descrevam o que acham que mudou na técnica do artista entre as diferentes fases de sua carreira.

A atividade prática sugerida consiste em um jogo da memória contendo as imagens usadas na aula, e suas respectivas legendas, contendo, título, ano e técnica. Para sua realização, é interessante organizar os alunos em dupla. Cada dupla recebe o jogo que pode ser impresso e recortado pelos próprios alunos durante a aula. Desafie os alunos a identificarem, sem as legendas, qual obra pertence a cada fase do artista. A dinâmica do jogo pode ser a de combinar as obras com obras iguais, ou as obras e suas legendas correspondentes. O final da aula pode incluir uma breve reflexão sobre o final do jogo, pedindo para que os alunos escolham uma das obras e expliquem o que mais chamou a atenção nela, conectando com os temas abordados na aula. Espera-se que os alunos percebam a subjetividade na arte, reconhecendo que não há um único padrão de beleza e técnica na arte.

Figura 2 – Jogo da Memória



Fonte: Edição da autora (2025)

A versão do jogo em pdf pode ser acessada através do link, nas Referências.

3.2. Aula 2 e 3: Explorando Memória, Resistência e Identidade na Arte Contemporânea

Objetivos:

- Analisar obras de arte contemporâneas que utilizam materiais não convencionais;
- Refletir sobre os temas de memória, resistência e identidade cultural por meio da arte;
- Compreender como diferentes materiais podem ser usados para criar novas narrativas visuais.

Conteúdos Abordados:

Arte contemporânea e o uso de materiais não convencionais;

Identidade cultural e representatividade na arte;

Diferentes formas de expressão artística e suas leituras subjetivas.

Materiais: Imagens impressas ou projetadas das obras “Mina de Ouro: Consciência e Memória” (Hariel Revignet) e “Homenagem às mãos pretas”. Tudo que tocamos passa a brilhar” (Nayò); recursos audiovisuais para projeção (caso necessário); materiais diversos trazidos pelos alunos para a prática artística; materiais escolares como papel de média gramatura, lápis de cor, giz, tintas, pinceis e cola.

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Desenvolvimento:

Para essa segunda aula, a proposta é aprofundar a reflexão sobre o uso de materiais não convencionais na arte e sua relação com temas como memória, resistência e identidade cultural. A seleção de referências visuais prioriza obras que combinam diferentes materiais em suas composições, como miçangas, bordados e búzios, em contraste com a pintura acrílica. Essa abordagem ativa o imaginário popular sobre o trabalho artesanal e manual, valorizando sua relevância na arte contemporânea.

O professor pode fazer a seleção e curadorias de obras que tragam essa proposta. No entanto, a autora sugere trabalhar as artistas Hariel Revignet e Nayò e suas obras. Essa escolha se justifica por se tratarem de mulheres negras com produções recentes, que subvertem os estereótipos associados à representação do povo negro na arte. Muitas vezes, as aulas de arte apresentam imagens de pessoas negras limitadas a representações do passado, que podem reforçar estereótipos e invisibilizar narrativas contemporâneas. As artistas citadas, apresentam

outros olhares sobre identidade negra feminina: Revignet resgata a ancestralidade e memória afro-diaspóricas e indígenas, enquanto Nayò explora a beleza e o encanto da mulher negra, ressignificando sua presença na arte. Além disso, ambas trabalham com a sobreposição de materiais, como bordados e miçangas, criando texturas únicas e simbólicas.

Figura 3 – Mina de Ouro: Consciência e Memória, de Hariel Revignet, 2024



Fonte: MITRE GALERIA (2024)

Acrílico sobre tela, costura de miçangas, pingente de alfange, abebes e espelhos de acrílico

Figura 4 – Homenagem às mãos pretas. Tudo que tocamos passa a brilhar, de Nayò, 2023



Fonte: myartsyscrush (2023)

Pintura em acrílica, bordado e colagem de miçangas, búzios e lascas de cd's sobre tela

O professor pode iniciar a aula com perguntas norteadoras, aplicando a técnica de fluxo de consciência (Housen, 2011), sem intervir diretamente nas respostas dos alunos. O objetivo é estimular um pensamento mais espontâneo e investigativo. Algumas perguntas possíveis:

- “O que vocês entendem por identidade cultural?”
- “A memória pode ser representada na arte? Como?”
- “Vocês já viram obras que misturam diferentes materiais? O que acharam delas?”
- “Como geralmente as pessoas negras são representadas na mídia e nas artes?”

Após as respostas, o professor deve exibir as imagens das obras **Mina de Ouro: Consciência** (figura 3) e **Memória e Homenagem às mãos pretas** (figura 4) e pedir que os alunos observem os elementos constitutivos das obras, conduzindo um debate com as seguintes questões:

- “Qual sensação as obras despertam?”
- “Esses materiais são comuns na arte tradicional? O que vocês acham que as artistas quiseram comunicar ao escolhê-los?”

- “Como essa obra se relaciona com os temas memória, resistência e identidade cultural?”

O professor deve destacar o uso de materiais não convencionais e suas possíveis interpretações, contextualizar as obras e as artistas, e reforçar a desconstrução de uma beleza única, ampliando a compreensão dos alunos sobre as possibilidades da arte contemporânea. Assim, após a apresentação das obras, o professor pode conduzir um momento de escuta ativa, incentivando que os alunos compartilhem o que perceberam, sentiram e imaginaram ao observar as imagens. Essa etapa pode acontecer como uma conversa investigativa, em que se valoriza tanto o olhar estético quanto às relações pessoais e sociais despertadas pelas obras.

Para aprofundar a reflexão, pode-se convidar os alunos a refletirem também sobre a predominância do padrão estético eurocêntrico na arte, considerado por muitos anos como ideal de beleza. Usando as obras sugeridas como exemplo, o professor demonstra como essas representações de mulheres negras ajudam a desconstruir esse padrão e inserir novas ideias de beleza e representatividade na arte. Propõe-se, também, uma roda de conversa sobre como a arte não tradicional também pode expressar ideias, memória, identidade e possibilitar debates sobre diversidade. As indagações podem ser infinitas, mas aqui algumas sugestões de perguntas norteadora nesse sentido:

- “Vocês acham que essas mulheres foram retratadas de forma empoderada ou estereotipada? O que na imagem faz pensar isso?”
- “Essas obras reforçam ou rompem com esses padrões? Por quê?”
- “Vocês já viram obras de arte de artistas negros? Por que será que são menos conhecidas?”
- “O que muda quando passamos a conhecer essas produções?”
- “Alguém aqui se sentiu representado(a) pela obra? Em que sentido?”
- “Como seria uma obra que representasse a identidade cultural da sua comunidade ou família?”

Ao final da aula, o professor deve orientar os alunos a selecionar e trazer materiais diversos de casa (como tampinhas, linhas de costura ou bordado, miçangas, adesivos, retalhos, entre outros), e fotografia pessoais do próprio aluno ou de algum familiar que queria representar, que serão utilizados na atividade prática da próxima aula.

A segunda parte da aula será reservada ao fazer artístico. O professor deve apresentar a proposta de criar um trabalho visual que represente um aspecto da identidade cultural dos alunos, inspirando-se nas obras analisadas. É uma oportunidade também de introduzir o conceito de técnica mista (*mixed media*), que consiste na combinação de materiais e técnica para a criação de uma obra de arte. Com os materiais solicitados na aula anterior, os alunos devem escolher um tema pessoal relacionado à sua memória ou identidade e expressá-lo de maneira visual, podendo também, ser um autorretrato, ou o retrato de um familiar.

Antes de iniciar o fazer artístico, os alunos devem ser incentivados a observar as obras com atenção, e apreciar novamente os detalhes das imagens, principalmente as aplicações feitas com materiais distintos e como as artistas usaram para construir formas. Esses detalhes podem ser destacados oralmente pelos alunos ou pelo professor, caso os alunos tenham dificuldades em percebê-las. Nesse momento podem ser apresentadas imagens de diversos enquadramentos com detalhes das obras de Hariel Revignet e Nayò.

É fundamental que os alunos tenham disponível papeis de gramatura média, lápis de cor, giz, tintas, pinceis e cola, além dos materiais separados por eles. Para o fazer artístico, antes de iniciar a composição de fato, deve-se pedir que os alunos façam um esboço com lápis como um estudo do trabalho a ser feito. Pode-se aproveitar o momento para comentar que artistas fazem vários estudos antes de concluírem uma obra final. O professor pode auxiliar nesse processo, ajudando os alunos a testarem a disposição dos elementos que escolherem usar antes de colar ou aplicar definitivamente.

Propor essa abordagem possibilita que os alunos planejem suas criações com mais segurança, explorando diferentes composições antes da finalização. Além disso, o professor pode incentivar a experimentação, reforçando que o processo artístico envolve tentativa, erro e ajustes, assim como acontece no trabalho de diversos artistas. Ao final, os trabalhos dos alunos podem compor um mostra na sala de aula ou em alguma área da escola, dependendo da possibilidade.

3.3. Aula 4: Jogo educativo – Explorando o Desenvolvimento estético

Objetivos:

- Refletir sobre as próprias percepções estéticas através da atividade *gameficada* proposta;
- Participar ativa e coletivamente das dinâmicas;
- Comparar suas percepções e dos colegas ao longo da atividade ao observar obras de artes distintas.

Conteúdos Abordados:

Estágios do desenvolvimento estético de Abigail Housen (com foco nas percepções iniciais e intermediárias);

Apreciação crítica de obras de arte;

Arte como experiência subjetiva.

Materiais: Imagem da obra Babel, de Cildo Meireles; recursos audiovisuais para projeção (caso necessário).

Duração: 1 aulas de 50 minutos

Desenvolvimento:

No primeiro momento, a professora ou professor inicia o diálogo com os alunos introduzindo a ideia de que cada pessoa tem uma maneira de perceber e entender a arte e que é possível ampliar e aprimorar essa percepção. Em seguida, mostrar a imagem da obra “Babel” de Cildo Meireles (figura 5). Antes do jogo começar e sua dinâmica ser explicada, a obra deve ser apresentada e observada, a princípio, sem ser contextualizada.

Figura 5 - Babel, de Cildo Meireles, 2001



Fonte: Tate Modern (2001)

O impacto visual da torre desafia o conceito de "belo tradicional". A imagem da obra de Cildo Meireles foi pensada para a proposta 2, pois permite discussões sobre comunicação, caos e diversidade cultural.

Para a condução da atividade *gamificada*⁵, o professor deve organizar os alunos em grupos de acordo com a realidade da turma trabalhada. O jogo pode ser apresentado por projeção, a partir de um slide interativo, ou impresso. São cinco (5) cartas incentivando os alunos a aprofundarem sua percepção através da obra Babel (figuras 6,7,8 e 9) onde cada carta representa uma rodada e contém uma pergunta orientada pelos níveis do desenvolvimento estético de Abigail Housen, sendo eles: Descritivo, Construtivo, Classificativo, Interpretativo e Recriativo, propostos por Housen (2011).

⁵ Gamificação: aplicação de elementos de jogos (como desafios, pontuação e recompensas) para além do contexto de entretenimento, neste caso a educação, buscando aumentar o engajamento e interesse dos participantes.

Figura 6 - Jogo de Cartas Verso 1



Fonte: Edição da autora (2025)

Exemplo do jogo que pode ser projetado em slide. Cada carta representa um estágio do desenvolvimento estético: Carta 1, estágio 1 - Descritivo; Carta 2, estágio 2 - Construtivo; Carta 3, estágio 3 -Classificativo.

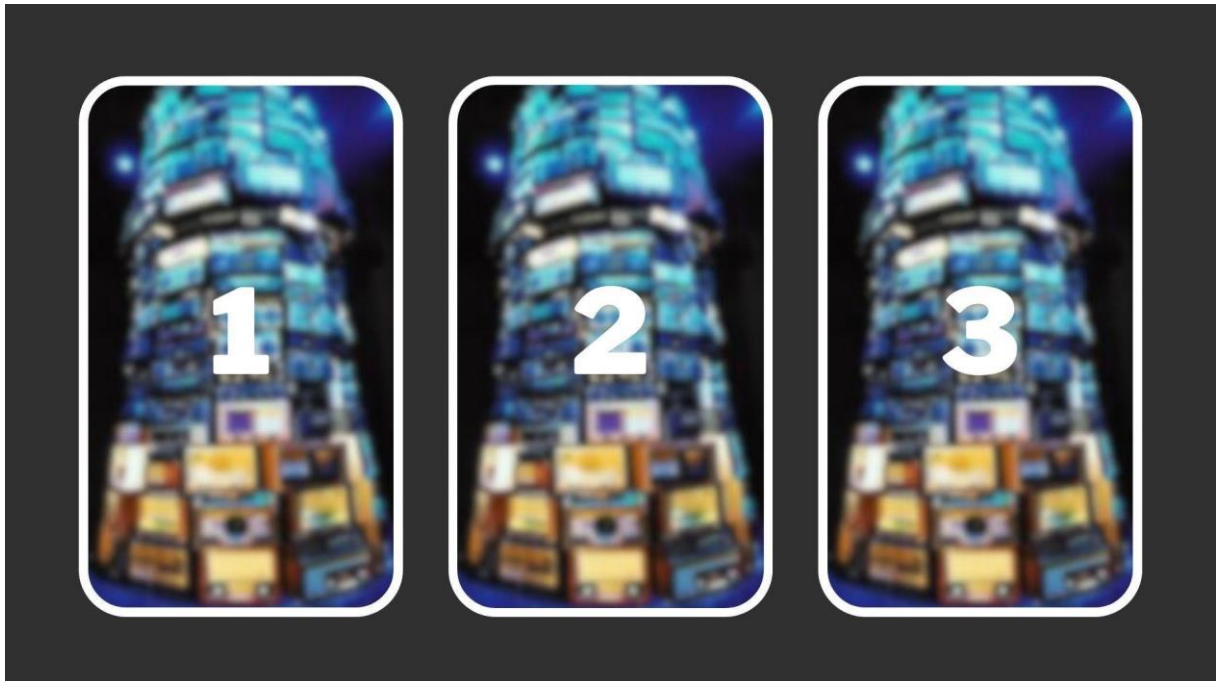
Figura 7 - Jogo de Cartas Verso 2



Fonte: Edição da autora (2025)

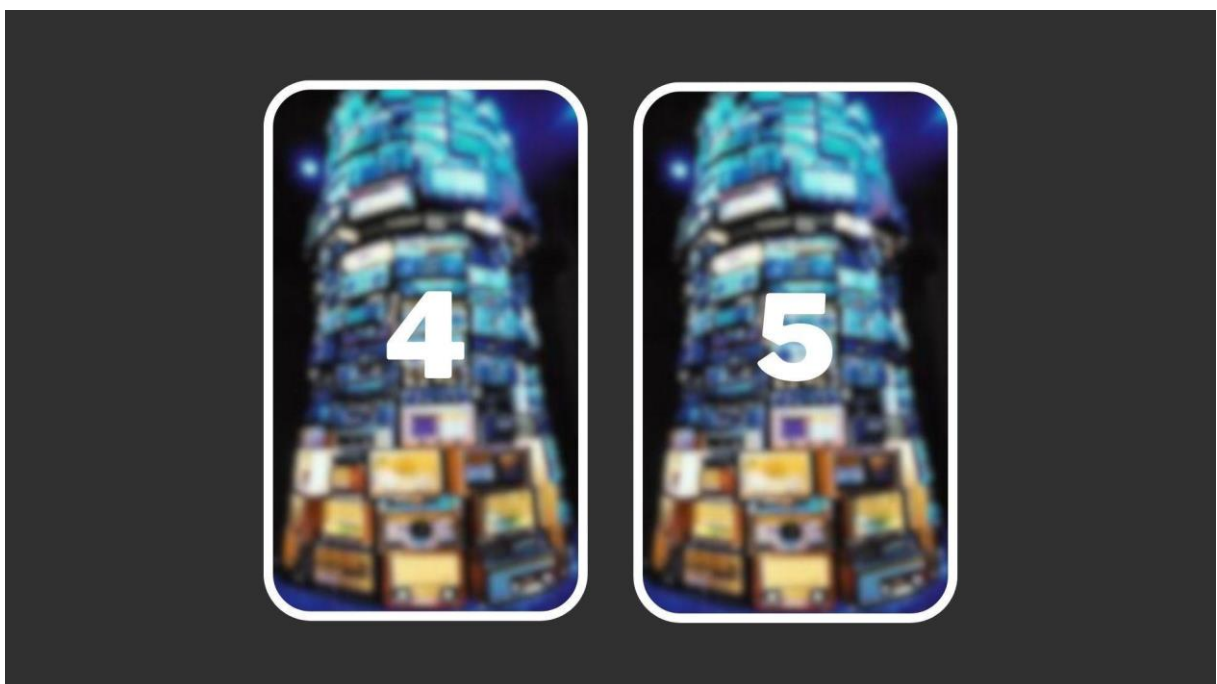
Carta 4, estágio 4 - Interpretativo e Carta 5, estágio 5 - Recriativo.

Figura 8 - Jogo de Cartas Frente 1



Fonte: Edição da autora (2025)

Figura 9 - Jogo de Cartas Frente 2



Fonte: Edição da autora (2025)

A versão do jogo em pdf pode ser acessada através do link, nas Referências.

A escolha da obra de Cildo Meireles é estratégica, pois permite explorar múltiplas interpretações e despertar o interesse dos alunos pela diversidade de leituras na arte. Inspirada na narrativa bíblica da Torre de Babel, a obra apresenta elementos caóticos e sobrepostos que remetem à comunicação, à diversidade cultural e ao excesso de informações do mundo contemporâneo. Essa complexidade favorece a aplicação dos estágios do desenvolvimento estético, pois permite desde uma leitura descritiva dos elementos visuais até uma análise da simbologia e contexto histórico. O professor pode destacar como diferentes públicos percebem a obra de maneiras variadas, reforçando que não há uma única resposta correta, mas sim um processo de construção do olhar crítico.

O professor deve explicar que a atividade ocorrerá em rodadas, onde cada grupo discutirá e dará suas respostas oralmente, com a possibilidade de complementar as ideias ao longo do jogo. A dinâmica pode ser feita dando a vez de resposta para cada grupo. Em cada rodada, o professor deve convidar os grupos a compartilharem suas reflexões, destacando diferentes interpretações. Se julgar necessário, o professor pode incluir mais perguntas em cada estágio, como exemplo, na carta 1 - estágio descritivo, pode estimular os alunos a observarem os materiais usados, como está organizado e se há repetição de padrões.

É essencial que o professor atue como mediador, incentivando os alunos a justificarem suas percepções e ampliando suas análises com perguntas adicionais. Ao longo das rodadas, a complexidade das questões deve aumentar, orientando os alunos a avançarem nos estágios do desenvolvimento estético.

Para tornar a experiência mais dinâmica, o professor pode registrar as respostas no quadro para acompanhar o progresso dos grupos, avançando conforme a qualidade das reflexões apresentadas. Não se pretende ter um grupo ganhador ao final, mas que os alunos percebam o aprofundamento após cada questão.

Ao final da atividade, um momento de fechamento é essencial: o professor pode propor uma comparação entre as percepções iniciais e as conclusões finais, incentivando os alunos a reconhecerem seu próprio desenvolvimento na forma de observar e interpretar obras de arte. A avaliação deve ser baseada na participação ativa durante a atividade, na qualidade das discussões e no aprofundamento das respostas. O professor pode ainda registrar observações sobre o envolvimento dos alunos e suas reflexões, utilizando esses dados para futuras discussões sobre a percepção estética na arte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou a importância da desconstrução dos estereótipos sobre arte e beleza na educação, propondo um olhar mais inclusivo e diversificado sobre as formas de expressão artística. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que, ao desafiar as definições convencionais de arte, é possível ampliar o entendimento sobre o que é considerado belo e expressivo. Além disso, essa prática contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre as normas estéticas dominantes e predominantes, estimulando a valorização das manifestações culturais e artísticas de diferentes contextos.

A base teórica de Abigail Housen, com sua proposta sobre os estágios de desenvolvimento estético, foi essencial para compreender como os indivíduos evoluem em sua percepção e apreciação das artes ao longo da vida. Essa perspectiva ajudou a destacar a importância de se considerar a evolução da capacidade crítica dos alunos, permitindo que, por meio de práticas pedagógicas direcionadas, eles possam desenvolver suas percepções estéticas. A abordagem de Ana Mae Barbosa, com a Abordagem Triangular, igualmente foi fundamental para a reflexão sobre a importância da interatividade e da contextualização na aprendizagem artística, pois ela propõe uma educação em que a técnica, o contexto cultural e a experiência individual do aluno se conectam de forma significativa.

As práticas pedagógicas voltadas para a valorização de expressões artísticas não convencionais se mostram fundamentais para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor nas escolas. Ao dar espaço para manifestações artísticas que, muitas vezes, são marginalizadas ou desconsideradas, a educação artística passa a desempenhar um papel mais democrático, favorecendo a diversidade de pensamentos e experiências. Isso permite que os alunos desenvolvam uma autoestima mais elevada e se reconheçam nas produções artísticas que estão sendo abordadas e nas suas próprias criações. Além disso, ao incluir essas expressões, a arte deixa de ser vista como algo distante ou elitizado e se aproxima da vivência cotidiana dos estudantes.

Vale destacar que, ao longo da elaboração deste trabalho, percebi a influência direta da pesquisa em minha prática docente. As reflexões propostas sobre a desconstrução de estereótipos relacionados ao belo e ao fazer artístico têm se refletido nas aulas que ministro no Ensino Fundamental, e recentemente também no Ensino Médio. Em diferentes momentos, ao trabalhar a produção artística em sala de aula, percebo o quanto ainda persiste a ideia de que a arte precisa ser “bonita” ou “bem feita” para ser aceita. Essa constatação reforça a relevância

do tema da pesquisa e aponta para a necessidade constante de criar espaços que estimulem o pensamento crítico e a valorização de diferentes formas de expressão artística, especialmente aquelas que se aproximam das vivências dos alunos e das múltiplas realidades culturais brasileiras.

Conclui-se que o desafio de promover uma educação artística mais inclusiva e crítica depende da disposição em repensar as práticas pedagógicas, desafiando normas e estereótipos. O trabalho de desconstrução dos conceitos de arte e padrões estéticos estabelecidos deve ser contínuo, sendo essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais plural, respeitosa e capaz de valorizar a riqueza da diversidade cultural e artística.

REFERÊNCIAS

A IMAGEM NO ENSINO DA ARTE - ANA MAE BARBOSA - VALE A PENA LER #38. Produção: Leonardo Ferreira. Brasília: Literatos Capital, 2022. 1 vídeo (25 min 3 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=twN47LrUY-Q>. Acesso em: 17 set. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino de Arte: Diferentes Metodologias. *In: A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.* 9ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2014. p 27-90

BARBOSA, Ana Mae. Ensino do desenho e da arte no Brasil. **Revista Nava**, v. 7, n. 1 e 2, p. 28-51, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/51756099/Ensino_do_desenho_e_da_arte_no_Brasil. Acesso em: 17 set. 2024.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. **Anais do XXVI CONFAEB**, p. 584-593, 2016. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Anais-XXVI-ConFAEB-Boa-Vista-2016.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, p. 191-210, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Artes**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, p.43-48, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> . Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, p.62, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

COSTA, Livia N. A. **Jogo da Memória Ademir Martins**: Jogo educativo. Power Point. 1 slide. color. 2025. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGf23KRE64/Fzc2MT1M7PCXV1nXROmuIQ/edit?utm_content=DAGf23KRE64&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Acesso em: 22 fev. 2025.

COSTA, Livia N. A. **O que você vê?:** Jogo educativo. Power point. 10 slides. color. 2025. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGf38Intro/ZNw_mJriyJwGcFExV3XahA/edit?utm_content=DAGf38Intro&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton . Acesso em: 22 fev. 2025.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: **FRÓIS**, João Pedro (ed.). Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 149-170. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311709813_Educacao_Estetica_e_Artistica_Abordagens_Transdisciplinares. Acesso em: 20 set. 2024.

MEIRELES, Cildo. **Babel**. 2001. Escultura (rádios, metal, madeira, eletrônica). Disponível em: <https://www.tate.org.uk/visit/tate-modern/display/media-networks/cildo-meireles>. Acesso em: 13 dez. 2024.

NAYÒ. **Homenagem às mãos pretas**. Tudo que tocamos passa a brilhar. 2023. Pintura em acrílica, bordado e colagem de miçangas, búzios e lascas de cd's sobre tela, 50 x 50 cm. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CuUOsKnuxlu/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OVERVIEW of Aesthetic Development. **Visual Thinking Strategies**, c2024. Disponível em: <https://vtshome.org/aesthetic-development/>. Acesso em: 10 dez.2024

REVIGNET, Hariel. **Mina de Ouro: Consciência e Memória**. 2024. Acrílica, costura de miçangas e pingente de alfange sobre tela, abebes e espelhos de acrílico, 80 x 80 cm. Disponível em: https://www.instagram.com/mitregaleria/p/C9S08g0OJ0g/?img_index=1. Acesso em: 10 dez. 2024.

ROCHA, Luís.; COIMBRA, Joaquim Luís. As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, [s.l], n. 5, p. 79-111, 2006. DOI: 10.34632/investigacaoeducacional.2006.3284. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3284>. Acesso em: 24 set.2024.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451–472, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405>. Acesso em: 14 dez. 2024.