

FUNÇÃO EDUCACIONAL DA ARTE

Maria Eugênia L. M. Castanho

RESUMO

O presente texto representa uma tentativa de compreender as teorias existentes no campo da arte aplicada à educação e suas principais propostas. Ao esforço de articular o campo da arte com o da educação tem-se dado o nome de Arte-Educação. Evita-se a expressão Educação Artística para afastar confusões teóricas: muitas vezes em seu nome são defendidas atividades onde não há o menor respeito aos métodos artísticos, porque supostamente busca-se o educativo e não o estético. Por Arte-Educação entende-se o ensino de arte em seu duplo aspecto de educação artística e educação estética. Entende-se a educação artística ligada ao fazer arte, à produção de objetos de arte, e por educação estética a apreciação e fruição de arte.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores e educação artística; História da educação e arte; Formação de Professores e arte educação.

EDUCATIONAL FUNCTION OF ART

ABSTRACT

The present text represents an attempt to understand the existing theories in the field of the art applied to the education and its main proposals. To the effort to articulate the field of the art with the one of the education the name of Arte-Education has been given. Expression is prevented Artistic Education to move away theoretical confusions to it: many times in its name are defended activities where it does not have the lesser respect to the artistic methods, because supposedly it searches educative and not it aesthetic. For Arte-Education the education of art in its double aspect of artistic education and aesthetic education is understood. It is understood on artistic education when making art, the art object production, and for aesthetic education the appreciation and enjoyment of art.

KEYWORDS

Formation of professors and artistic education; History of the education and art; Formation of professors and art education

1 INTRODUÇÃO

Ao esforço de articular o campo da arte com o da educação tem-se dado o nome de Arte-Educação. Evita-se a expressão Educação Artística para afastar confusões teóricas: muitas vezes em seu nome são defendidas atividades onde não há o menor respeito aos métodos artísticos, porque supostamente busca-se o *educativo* e não o *estético*. A esse respeito, convém lembrar Croce (*apud* Gramsci, 1978, p. 10), para quem "a arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto arte educativa, porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar".

Por Arte-Educação entende-se o ensino de arte em seu duplo aspecto de educação artística e educação estética. Entende-se a educação artística ligada ao fazer arte, à produção de objetos de arte, e por educação estética a apreciação e fruição de arte. A distinção entre ambas as formas não pode ser levada tão longe a ponto de separá-las: "para ser verdadeiramente artística, uma obra tem também de ser estética - isto é, feita para ser gozada na percepção receptiva" (DEWEY, 1980, p. 99).

Consideraremos aqui, quando falarmos de educação artística e educação estética, o desenvolvimento de uma atividade original do ser humano ligada ao belo, ao agradável, à fruição, às emoções, mas ligada também a outros aspectos da vida, porquanto é a totalidade das faculdades humanas que está presente no ato da criação ou da apreciação do objeto criado. Assim, é nocivo o preconceito, nascido no início do romantismo, de opor o conhecimento estético ao conhecimento científico e a advertência de Leonardo da Vinci "la pittura e cosa mentale" pode ser usada como prova de que o desenvolvimento da arte conviveu em período anterior, o da Renascença, com o desenvolvimento da ciência.

O presente texto representa uma tentativa de compreender as teorias existentes no campo da arte aplicada à educação e suas principais propostas.

2 TEORIAS DE ARTE-EDUCAÇÃO

De meu ponto de vista, as posições filosóficas na área podem ser agrupadas em duas diferentes vertentes¹.

2.1 A Arte pela Arte

É a posição ainda mais freqüente nos textos que, direta ou indiretamente, referem-se à educação artística. Considera a arte como intuição sensível, fazendo parte de um domínio separado das formas humanas de especular o universo. Considera a arte importante, dá-lhe lugar proeminente na sociedade, mas considera-a como um campo ligado à magia, à inspiração, à sensibilidade, um campo em que a humanidade pode livrar-se da desumanização acarretada pelas outras atividades "sérias". Humanizando o lazer ou permitindo descarga emocional, a arte teria sua justificativa na sociedade e na escola.

Tais concepções recorrem a explicações que desembocam o fenômeno artístico no campo do místico ou de uma totalidade intuitiva, indiferenciada. Originam-se da estética idealista e romântica e são ainda as posições da "esmagadora maioria dos estetas contemporâneos" (DELLA VOLPE, 1979, p. 56).

São concepções que têm influenciado as teorias de arte-educação, levando à valorização unilateral da auto-expressão do educando, considerada como a materialização instantânea de intuições fugidias, passageiras; ao afastamento do estudante da arte adulta, considerando-a perniciosa para o desenvolvimento da auto-expressão; à idéia de que à escola não compete a formação de artistas, mas o desenvolvimento do "potencial criador" dos estudantes; à postura de que nas aulas de arte vale o processo e não o produto; e levando, finalmente, ao desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística.

Ligada a essa vertente, uma das teorias mais difundidas é a de Lowenfeld (1977), autor que relativiza a história da arte a ponto de não lhe ver nexo. Confunde liberdade artística com irracionalidade histórica, entendendo expressão sem articulação com comunicação (op.

¹ Há uma classificação corrente que considero insuficiente por motivos apresentados em minha dissertação de mestrado referida na bibliografia ao final deste texto (CASTANHO, p.1982), à qual remeto o leitor interessado. Trata-se da proposta do destacado psicólogo no campo de pesquisa em artes visuais Elliot Eisner (1972) e que por razões de espaço não será aqui abordada.

cit.,p. 47/48). Lowenfeld tem posição muito pessimista sobre o adulto, sem perceber que os alunos que ele educa enquanto crianças, tornar-se-ão adultos como os que ele critica, se forem submetidos a essas idéias: significa guardar o educando intra-muros escolares, defendendo-o do contágio da arte adulta e colaborando para que a arte seja afastada do mundo real, pois não tem qualquer dimensão histórica, qualquer valor permanente para o indivíduo, depois que deixar a escola, a não ser o de ter contribuído para o *desenvolvimento de seu potencial criador*, algo que jamais poderá ser avaliado pedagógica ou esteticamente dada a impossibilidade de estabelecimento de critérios para ensinar e avaliar a arte do educando.

Em resumo, o primeiro grande grupo de posturas a respeito da arte na educação entende a arte como intuição sensível, desligada de condicionamentos estranhos à sua natureza. Trata-se de *ars gratia artis* - isto é, a arte pela arte. Tais teorias não defendem a especificidade da arte, mas sua autonomia em relação à sociedade, razão pela qual redundam geralmente em posições individualistas e a-históricas.

2.2 Arte imbricada no concreto

A arte é uma atividade humana de valor cognoscitivo pleno. O pensamento plástico é uma das atividades primeiras do homem, tão fundamental como as outras formas de explorar a realidade. Assim, a arte não é atividade complementar, acessória, mas um dos aspectos para entender a historicidade da sociedade humana. Não é puro eflúvio emocional, pois envolve o ser humano total.

Se assim é, a arte ganha uma nova dimensão, abrindo caminho para novos métodos e processos no âmbito educacional, entre os quais destaco:

2.2.1 A apreciação artística

Sendo a arte uma atividade especulativa do ser humano na exploração e domínio do mundo, está indicado o desenvolvimento da apreciação artística. A História da Arte e a Apreciação Artística, isto é, o ensinar a ver, não são mais encarados na escola como um desvirginamento da expressão infantil, mas como um meio de iniciar o conhecimento, a fruição e a comunicação com o mundo. Reitera-se a apreciabilidade da arte em função de

critérios objetivos ligados à sua racionalidade intrínseca e historicidade. Isso reorienta totalmente o processo de ensino de arte na escola: entende-se que desligar a educação artística da arte adulta tem um sentido contrário à humanização do ser humano, entendido como processo de tornar o homem capaz de ter consciência de sua concreção e historicidade, ao mesmo tempo em que se liberta, por consequência, de uma visão que toma por natural uma ordem que é histórica e portanto suscetível de mudança.

2.2.2 Pode-se ensinar arte

Em oposição a uma imagem de professor como jardineiro que faz desabrochar potencialidades de seus alunos, desenvolve-se a idéia de que é possível ensinar arte, de que há conteúdos relevantes. Isso requer segura fundamentação filosófica, psicológica e estética, para que não se caia numa posição diretiva em que se ministram técnicas desligadas de qualquer outro sentido a não ser o de demonstrar que foram ensinadas. A introdução da cópia no ensino de arte vem sendo encorajada, pois já foi demonstrada a intrínseca subjetividade da visão e que o artista não copia, mas sugere o que vê. Enfim, a instrução tem importante papel no desenvolvimento da artisticidade.

Gardner (1973, p. 269), por exemplo, considera imprescindível a presença da disciplina, da aprendizagem e do exercício no trabalho artístico, mostrando que mesmo em Mozart, Coleridge ou James Joyce não se pode esquecer a prática e o exercício precedendo a criação de um trabalho aparentemente espontâneo. Com isso, criam-se condições para a pesquisa em educação.

2.2.3 A pesquisa em arte-educação

Na medida em que se afirma a inteligibilidade da arte, sua racionalidade intrínseca, sua inserção concreta e palpável na vida humana, passa-se a uma atitude de defesa da pesquisa científica na área.

Eisner (op. cit., p. 1198) relata pesquisas apontando alterações nos resultados artísticos quando os alunos recebem ensino de arte. Numa dessas pesquisas, Brent Wilson (apud Eisner, op. cit., p. 1200), conseguiu resultados altamente positivos com alunos de 5ª e 6ª séries trabalhando com esboços do mural *Guernica* de Picasso em turmas experimentais e

de controle. Constatou-se que a instrução foi efetiva para aumentar habilidades verbais na descrição das obras mostradas.

Obviamente é relativo o valor que pode ser dado a tal pesquisa. Tal trabalho pode situar-se no início de um programa para que os estudantes percebam que em arte há enunciados como nos demais campos de informação. As categorias verbais são ponto de partida para que os estudantes façam a leitura da obra de arte: não exaurem a obra e são mais grosseiras que a informação que pode ser obtida através da visão, pois "o olho não admite substitutos e a sensibilidade do olho do artista é um requerimento absoluto para detectar as potencialidades da vida humana na nova escala de acontecimentos" (KEPES, 1963, p. 17).

A pesquisa no campo da arte-educação necessita ser feita em períodos mais longos de duração do que os que vêm sendo feitos e deve tentar desenvolver tanto habilidades técnicas quanto expressivas, através de programas sistematicamente organizados. Gardner (op. cit., p. 269) tem examinado os tipos de habilidades comuns aos artistas, apontando que há fatores (habilidades de fazer e perceber) que levam à artisticidade e são aparentemente suscetíveis de treino.

2.2.4 O desenvolvimento do pensamento visual

Ao mesmo tempo em que Francastel (1973) defende a existência de um pensamento plástico e em que Della Volpe (1979) fala da intelectualidade da arte - discurso como os demais, já que nela realizam-se processos que envolvem todas as possibilidades cognoscitivas (raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização), o psicólogo Arnheim (1971 e 1973), refere-se ao pensamento visual.

O que se propõe é que a percepção visual é pensamento visual, isto é, que todas as operações mentais implicadas na recepção, no armazenamento e no processamento da informação são cognoscitivas (percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem). Em suma, o mundo que emerge da exploração perceptiva não é imediatamente dado: seus aspectos estão submetidos a constante confirmação, reapreciação, mudança, acabamento, correção e aprofundamento de compreensão. Afirma-se que na própria percepção da forma dão-se começos da formação de conceitos. A imagem ótica projetada sobre a retina é um

registro mecânico de sua contraparte física, mas o percepto visual correspondente não o é (por esta causa surgem discussões sobre o valor individualizador da cópia como metodologia de ensino a que já me referi).

Em resumo, nossa visão é seletiva e vê *tipos* de coisas, as categorias estão presentes no momento da percepção. Se houvesse um desenvolvimento, no nível educacional, sem interrupção, chegar-se-ia a grande obra de arte. Do ponto de vista perceptivo, uma obra madura reflete um sentido da forma altamente diferenciado, capaz de organizar os vários componentes da imagem em uma ordem compreensível, atingível através de uma educação que enfatizasse o desenvolvimento do pensamento visual.

Desenvolver o pensamento formal em arte é levar à organização intelectual através das formas e não pelo exercício de conteúdos como nos outros domínios se faz: pensamento formal em arte significa pensar operatoricamente através das formas visuais.

2.2.5 Psicologia genética e pensamento visual

Em sua epistemologia, Piaget (1975) discute o pensamento matemático (1º volume), pensamento físico (2º volume) e pensamento biológico, psicológico e sociológico (3º volume). Seria de se perguntar por que o pensamento plástico (ou visual) não foi incluído. A esse respeito, o próprio Piaget apontou que o terceiro volume de sua epistemologia constitui um marco geral, uma primeira aproximação ao problema e uma incitação ao trabalho interdisciplinar, já que não se fecha sobre si mesma, mas abre novos campos para a investigação epistemológica. Por esse motivo, acredito na consideração do pensamento plástico (possibilidade de pensar a partir de linhas, pontos, cores etc), notadamente nos termos propostos por Francastel (op. cit.), que aliás não deixa de chamar a atenção para a grande contribuição dos trabalhos de Piaget. Na obra citada, Francastel mostra o paralelismo entre as conclusões piagetianas e o desenvolvimento em arte. Por esta razão, considera "um escândalo" Piaget não ter considerado o pensamento plástico em sua epistemologia. Considera Francastel que o estudo das estruturas genéticas da inteligência e os desenvolvimentos da arte plástica contemporânea confluem curiosamente para as especulações dos eruditos, de onde resulta a constituição de uma nova ciência e de uma nova arte (op. cit. ,p. 151).

Na teoria de Piaget, de fato, encontramos uma das críticas de maior peso sobre a abordagem *intuitiva* que predomina nas explicações da percepção artística. A apreensão do significado das coisas só é possível através da ação ou da operação do sujeito sobre elas. A significação não é dada pela impressão sensorial. É necessário operar sobre as coisas, construindo-as ou reconstruindo-as em pensamento. Após essa *reconstrução* interior o significante adquire a consistência de significante.

A percepção, para Piaget, não representa um papel básico no processo de conhecimento como tradicionalmente se aceita. Não há um *conhecimento* perceptivo sobre o qual o conhecimento mais abstrato se desenvolve. Não há diversos *tipos* de conhecimento, mas a evolução constante de um mesmo processo. Percepção e operação têm como base às atividades sensório-motoras. A inteligência procede da ação pois transforma os objetos e o real e o conhecimento é fundamentalmente assimilação ativa e operatória.

O desenvolvimento intelectual significa um progresso gradual do conhecimento operativo sobre o figurativo; é o aspecto operativo que construindo ou reconstruindo as coisas em pensamento, permite a apreensão da significação do objeto. Assim, a aprendizagem passa a ser considerada como algo pessoal, decorrente da ação do sujeito sobre os conteúdos. Para a orientação das ações e operações do sujeito sobre os conteúdos não de ser respeitados os estádios do desenvolvimento.

Com relação ao conhecimento em arte, segue-se que assim como a arte constrói objetos singulares que não se justificam senão por si mesmos (não são meios para outros fins) e que ultrapassam a matéria (que é mero *apoio figurativo* da obra de arte), competirá à inteligência ir além da percepção (ou dirigir a percepção) para reconstruir, no caso do espectador, a obra de arte.

Embora Gardner (1973), Saunders (1977) e Eisner (1972) recorram a Piaget para buscar fundamentos para suas colocações no campo da arte, é na França, com Francastel,² que encontramos o paralelo mais profundo, epistemologicamente falando, entre os resultados de Piaget e os da arte contemporânea.

² Ver, de Francastel (1977), especialmente o capítulo "Espaço genético e espaço plástico", p.123-151.

2.2.6 Desenvolvimento artístico e desenvolvimento da inteligência

O pensamento abstrato e a especulação podem ser desenvolvidos em arte na medida em que os estudantes forem aproximados da reflexão plástica contemporânea. No entanto, o estágio das operações intelectuais formais não tem sido atingido no campo da educação artística. Se esta instrumentalizar-se para tal, poderemos ter um salutar incremento tanto de artistas quanto de reais apreciadores de arte. Saunders (op. cit., p. 69) aconselha aulas de arte que apresentem problemas de pessoas e coisas, emoções e situações, representações espaciais, soluções que conduzam os alunos a passar de um estágio para outro. Alguns, mais talentosos, atingirão alguns estágios antes que outros na classe, outros, mais atrasados em arte, poderão atingir níveis de desenvolvimento depois dos demais. Uma vez por mês geralmente não é suficiente, uma vez por semana ajudaria muito.

Em suma, existe uma linha de desenvolvimento em arte que pode ser levada em conta com vantagens para o progresso dos alunos.

2.2.7 Criatividade em arte-educação

A análise do comportamento criativo ainda se encontra em lenta e laboriosa pesquisa. Os fatores referentes a este tipo de comportamento não constituem uma mesma atividade intelectual, procura-se correlação entre os fatores, e constituem-se como uma realidade que ainda escapa, em muitos aspectos, à evidência experimental (CUNHA, 1977, p. 54).

É curioso notar que um dos aspectos mais estudados é justamente o que nos interessa de perto, que é o da ligação da criatividade com o pensamento inteligente. Considera-se que a produção criativa depende da cognição e mais ainda das habilidades cognitivas, mas um alto potencial cognitivo, apenas, não faz o indivíduo criativo. Muitas pesquisas têm mostrado que o modo do funcionamento cognitivo desempenha papel importante na vida global da pessoa.

Os estudos piagetianos têm mostrado que as mudanças nas respostas criativas estão ligadas mais que tudo ao desenvolvimento cognitivo. O campo da criatividade ainda apresenta muitas dúvidas e resiste ao tratamento experimental por envolver muitos fatores

mas reforça o ponto de vista de que a educação artística deve ser um meio de informar o real ou, dito de outra forma, de ser uma atividade que envolve também a inteligência e não apenas as emoções e os sentimentos.

2.2.8 Implicações sociais

É impossível uma arte genuína que não seja social. A associalidade condená-la-ia a não ser arte. Mas pode-se pensar uma educação artística que não seja social. A obra de arte é social, embora isto não signifique uma relação mecânica entre o artista e a sociedade. A consciência artística é profundamente articulada com a sociedade: esta age sobre aquela através de mecanismos profundos e nem sempre imediatos. Quando Bourdieu (1996, p. 333), fala da historicização dos produtos culturais mostrando que todos pretendem a universalidade, alerta para o fato de que historicizá-los não é apenas, como se crê, relativizá-los. É também "restituir-lhes sua necessidade arrancando-os à indeterminação que resulta de uma falsa eternização e relacionando-os às condições sociais de sua gênese, verdadeira definição geradora".

Em qualquer âmbito da educação artística a ligação com a sociedade é indispensável, seja ensinando apreciação ou orientando atividades. O ensino de arte haverá de chamar a atenção do estudante para o permanente papel transformador que as criações artísticas desempenham na história humana. É preciso saber ver, como alertou Snyders (1974, p. 340): as pessoas que determinaram mudanças radicais são as que assimilaram mais profundamente a cultura existente, penetrando até aos elementos revolucionários inclusos nas obras.

E geralmente são escamoteados esses elementos revolucionários contidos na obra de arte para apresentá-la como ilustração dos períodos históricos, desprovida de sua força transformadora e fundamente arraigada na vida social. Isto se deve, entre outras causas, ao fato de que a formação da sensibilidade, a experiência de formas novas, a confrontação e a crítica de conteúdos diversos contribuem para o desenvolvimento da personalidade, tendo efeitos políticos (SNYDERS, op. cit., p. 340). Apontar a história humana como um constante movimento de transformação do aqui e agora.

Compreender a arte na educação em ligação estreita com o que acontece na sociedade aproximá-la do que se faz fora da escola, eliminando as práticas retrógradas e

considerando-a uma forma de estudo e de entendimento da história humana pode levar a eliminar o fosso existente entre o conservadorismo da instituição escolar e a mudança necessária. A arte pela arte, conduzindo a práticas interessantes para ocupar as horas de lazer, é uma abordagem que em última análise é anti-humana, na medida em que impede seres humanos de perceber as rotas de superação de sua condição concreta.

A concepção de arte *imbricada no concreto* procura estabelecer a ligação entre arte e sociedade, vendo as manifestações artísticas como formas de especulação sobre a realidade em nada inferiores ou superiores, do ponto de vista gnosiológico, às outras formas mais estudadas e valorizadas tais como a matemática e demais ciências.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há todo um problema de civilização que vê a arte como uma esfera separada das demais atividades especulativas, ao mesmo tempo em que as artes são desprezadas na escola porque se supõe que não envolvam a cognição e não se as entende como um poderoso meio auxiliar de formar seres criativos capazes de colaborar para construir um novo tempo e uma nova sociedade.

Trata-se de uma questão ampla, cujos contornos foram se configurando e sedimentando no decorrer de muito tempo. Embora haja muitos estudos avançando na compreensão da função da arte nas sociedades, permanece ainda na prática, *grosso modo*, uma interpretação preconceituosa com relação ao fenômeno artístico, sendo talvez a mais arraigada aquela que considera a arte como fruto de uma intuição sensível, com todas as implicações que a idéia abarca.

A reflexão mais avançada propõe que a obra de arte seja mais que isso. Considera que, se o artista materializasse apenas uma intuição fugaz, sua obra seria pobre se essa intuição não se tornasse o centro de uma reflexão durável. Assim entendida, a obra de arte sugere a quem a percebe, não somente o instante fugidio da intuição do artista, mas o seu processo de pensamento, no fim do qual resulta a criação.

Os preconceitos que envolvem a arte na sociedade adentram o ambiente escolar e determinam uma diversidade de procedimentos, metodologias e idéias-chaves que terminam por deixá-la numa posição periférica em relação às demais áreas.

Os dois aspectos da arte na educação - fazer e apreciar arte - se conduzidos de forma a explorar o real, poderão dar-lhe a dimensão que o fenômeno artístico comporta. Como descobriu Vigotsky (1972, p. 314), o ato artístico é um ato criador e não pode reproduzir-se apenas através de operações conscientes. Mas através da consciência penetrando no inconsciente, pode-se, de certo modo, organizar os processos conscientes, já que o ato artístico inclui como condição prévia os atos de conhecimento racional, compreensão, reconhecimento, associação etc.

O desenvolvimento da pesquisa e da reflexão enriquecerão as provas de que na arte estão presentes todas as operações cognoscitivas, mudando, a longo prazo, a posição da arte na educação. Do ponto de vista psicológico, os fundamentos para uma prática escolar adequada a tais diretrizes teóricas podem ser encontrados no estudo das estruturas genéticas da inteligência; do ponto de vista estético, nos desenvolvimentos da arte plástica contemporânea.

A superação dos preconceitos contra a arte, que a alijam do campo do conhecimento, neutralizando seu papel transformador, há que ser efetuada, ainda que se processe sem a brevidade desejável.

Aproximando a arte-educação da arte feita fora da escola e incluindo-se a decodificação das mensagens dos meios de comunicação de massa, proporcionam-se condições de o estudante compreender os caminhos e descaminhos da arte e da história de seu país. Desse modo, as aulas de arte estarão contribuindo de alguma forma para a construção de uma genuína cultura brasileira - o que não significa repudiar outras culturas, mas *exercer domínio sobre sua influência*.

REFERENCIAS

ARNHEIM, R. **Arte y percepción visual**, 6. ed., Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973.

_____. **El pensamiento visual**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CASTANHO, M. E. L. M. **Arte-educação e intelectualidade da Arte**. Faculdade de Educação/ UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1982.

_____. O Discurso da Arte. In: SANS, P. C., (Org). **Olho latino**. Campinas: São Paulo: Arte Editora, 1990.

_____. Arte e Educação. **Revista Reflexão**. Instituto de Filosofia/PUCCAMP, n. 39, ano XII, set/dez 1987.

CUNHA, Rose M. M.. **Criatividade e processos cognitivos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

DELLA VOLPE, G. **Della Volpe: Sociologia**. Coletânea organizada por Wilcon Jóia Pereira. São Paulo: Editora Ática, 1979.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1980.

EISNER, E. W. **Educating artistic vision**. New York: The Macmillan Company, 1972.

FRANCASTEL, P. **A realidade figurativa**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

GARDNER, H. **The Arts and the Human Development**. New York: A Wiley-interscience publication, John Wiley & sons, 1973.

GRAMSCI, A. **Literatura e Vida Nacional**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KEPES, G. et al. **Situación actual de las artes visuales**. Buenos Aires: Ediciones 3, 1963.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **Introducción a la epistemología genética**, volumes 1, 2 e 3. Buenos Aires: Editora Paidós, 1975.

SAUNDERS, R. J. **Relating art and humanities to the classroom**, Dubuque, Iowa: Mcb, Wm. C. Brown Company Publishers, 1977.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**, Lisboa: Moraes editores, 1974.

VIGOTSKY, L. S. **Psicología del Arte**. Barcelona: Barral editora, 1972.

MARIA EUGENIA MONTES CASTANHO

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUC CAMPINAS.

E-mail: meu@dglnet.com.br

Recebido em: 20/12/2004

Publicado em: 29/06/2005