



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

DENISE VALARINI

LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE ARTE: AVALIAÇÃO E ANÁLISE
CRÍTICA

ART EDUCATION TEXTBOOKS: ASSESSMENT AND CRITICAL ANALYSIS

CAMPINAS

2016

DENISE VALARINI

LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE ARTE: AVALIAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA

ART EDUCATION TEXTBOOKS: ASSESSMENT AND CRITICAL ANALYSIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

ORIENTADORA: Profa. Dra. LUCIA HELENA REILY

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA DENISE VALARINI, E ORIENTADA
PELA PROFA DRA. LUCIA HELENA REILY

A handwritten signature in blue ink, reading "Lucia Helena Reily". The signature is written in a cursive, flowing style.

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

V23 Valarini, Denise, 1979-
Livros didáticos de ensino de arte : avaliação e análise crítica / Denise Valarini. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Lucia Helena Reily.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Artes. 3. Livros didáticos. 4. Ensino fundamental. 5. Aprendizagem. 6. Ensino. I. Reily, Helena Lucia. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Textbooks art of teaching : evaluation and review

Palavras-chave em inglês:

Art - Study and teaching

Arts

Textbooks

Elementary education

Learning

Teaching

Área de concentração: Artes Visuais

Titulação: Mestra em Artes Visuais

Banca examinadora:

Lucia Helena Reily [Orientador]

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

Fernanda Maria Macahiba Massagardi

Data de defesa: 26-01-2016

Programa de Pós-Graduação: Artes Visuais

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, apresentada pela
Mestranda Denise Valarini - RA 151659 como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestra, perante a Banca Examinadora:


Profa. Dra. Lucia Helena Reily
Presidente


Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Titular


Profa. Dra. Fernanda Maria Macahiba Massagardi
Titular

*À minha querida avó – Adelaide de Papa A.
Valarini, por todo o cuidado, a generosidade e o
amor destinados a mim.*

AGRADEÇO

À minha orientadora Lucia Helena Reily, pela orientação precisa, sábia e estimulante nesses anos de convivência acadêmica;

À banca de defesa, composta por Mirian Celeste Martins e Fernanda Maria Macahiba Massagardi, que deram retornos essenciais ao processo desta pesquisa;

À minha mãe, Maria, que amo tanto, por sua eterna paciência e doçura;

Ao meu pai, Francisco, meu melhor amigo, que de forma perspicaz me ensinou a olhar e imaginar – elementos fundamentais para se chegar aqui. Obrigada, pai, pela infância regada a tantas brincadeiras;

À Alice (a Susu de amor), minha sobrinha querida, por me inspirar tanto desde sua chegada;

À minha querida irmã Flavia, pelo desejo constante de estarmos juntas compreendendo minha ausência durante esses anos;

Ao meu irmão Bruno, por mergulhar comigo em todas as minhas invenções poéticas;

À Makoto Ikegame, que generosamente me mostrou coisas e lugares que me nutrirão por toda a vida. Você me ajudou mais do que imagina;

À Joselene Souza Pinto, pelo voto de confiança dado desde o início, pelo incentivo à pesquisa e por abrir as portas do Instituto Norberto de Souza Pinto – um espaço sagrado para nós;

À Mariana Bueno e Geraldo, pelo cuidado comigo nos momentos mais difíceis desta pesquisa;

À Soraia Victório, sempre pronta a ajudar, incentivando-me a ir em frente;

Aos colegas e amigos que cooperaram comigo para que eu pudesse estar trabalhando e, a um só tempo, mergulhada nesta pesquisa – Vânia Cristina Camata, Alessandra Rezende Barrionovo, Natalia Yara Tristão, Daniela Vicentini, Andréa Ballerini, Kerol Brombal, Luciano Sampaio, Raquel Garcia, Aline Shu, Brenda Tacchelli, Emanuele Mancuzzo, Patricia Ferragut, Stella Beatriz, Wellington Strabello.

Aos amigos que, mesmo estando longe, e talvez sem que soubessem, contribuíram – Isadora Gutmann, Diogo Silveira, Paula Almozara e Ricardo Botter Maio.

À Eloisa Lopes, que me explicou com primazia como algumas coisas podem ser;

À revisora Ieda Lebensztayn.

RESUMO

O presente estudo partiu da seguinte pergunta: Os livros didáticos e seus conteúdos e propostas práticas são capazes de ampliar o repertório visual, e promover uma educação estética de forma efetiva? Para respondê-la, a pesquisa buscou investigar como os livros didáticos se posicionam frente ao processo de criação na escola, e como estimulam os alunos no Ensino Fundamental I. Foram selecionadas sete coleções de livros didáticos; por não haver distribuição de livros de ensino de Arte pelo Programa Nacional do Livro Didático na época em que o estudo foi iniciado, os critérios para escolher as editoras apoiaram-se na seleção de livros didáticos da área de História aprovados no triênio de 2011-2013. Os aspectos analisados nos livros foram: a concepção de arte revelada na página de abertura deles; a análise do conteúdo dos conjuntos de livros didáticos de ensino de arte; o projeto gráfico; a formação dos autores. Os conteúdos foram discutidos tendo como base os três campos mencionados nos PCNs de Arte: 1) criação/ produção; 2) percepção/ análise; e 3) conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade. Como contribuição, o estudo pretende refletir sobre o papel do livro didático de arte com suas propostas de atividades de arte enquanto referência para o trabalho de professores na escola, considerando as concepções de ensino de arte pautadas nos referenciais nacionais do ensino de arte.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Artes Visuais; Livro Didático; Ensino Fundamental 1; Ensino e Aprendizagem

ABSTRACT

Art Education Textbooks: Assessment and critical analysis

This research project emerged from the following question: are art textbooks, with their curricular content and practical activities, able to effectively broaden students' visual repertoire and promote aesthetic education? To answer the question, the study aimed to investigate the position of art textbooks in relation to creativity in schools, and how they stimulate elementary level children. Seven collections were selected. Since Art Education textbooks were not distributed by the Programa Nacional do Livro Didático when this study was undertaken in 2014, the criteria used to choose the publishing houses was based on the History textbooks approved in the 2011-2013 triennial. The aspects that were analyzed were the conception of art revealed in the opening page; the content of the art textbooks; the graphic project; the authors' backgrounds and academic level. The content was discussed based on the three axes of the Art PCNs: 1) creation/ production; 2) perception/ analysis; and 3) knowledge and historical and cultural conceptual contextualization of artistic and aesthetic production. The contribution of this study is to enable a reflection on the role of the art workbook, with its proposals of activities, as a reference to be consulted by teachers in school considering conceptions of art teaching based on the national referentials for art teaching.

Key words: Art Education; Visual Arts; Textbooks; Elementary Education; Teaching and Learning

SUMÁRIO

Introdução – Meu encontro e desencontro com os livros didáticos	11
TRAJETÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE ARTE	12
OBJETIVOS.....	24
Capítulo 1 – O professor de arte e o livro didático de arte: discussão crítica... ..	27
QUESTÕES HISTÓRICAS QUE INCIDEM E REPERCUTEM NOS ATUAIS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE	32
Capítulo 2 – Demarcando os caminhos metodológicos.....	36
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	37
PRIMEIRAS IMPRESSÕES AO MANUSEAR OS LIVROS DIDÁTICOS.....	38
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ADAPTADOS	38
Capítulo 3 – Resultados gerais e análise crítica: projeto gráfico, conteúdos e formação dos autores	41
RESULTADOS QUANTO À ESTRUTURA EDITORIAL E DO PROJETO GRÁFICO	41
RESULTADOS SOBRE AS PÁGINAS DE ABERTURA DOS CONJUNTOS	45
A ESTÉTICA DAS PERSONAGENS DISTRIBUÍDAS PELO LIVRO DIDÁTICO	51
CONTEÚDOS PROPOSTOS	55
1. Criação/ produção.....	55
2. Percepção/ análise	62
3. Conhecimento e contextualização conceitual-histórico- cultural da produção artístico- estética da humanidade	66
AVALIAÇÃO GERAL DAS COLEÇÕES.....	74
MÚLTIPLAS CAMADAS DE INTERPRETAÇÃO.....	79
FORMAÇÃO DOS AUTORES.....	81
Palavras de conclusão	86
Referências bibliográficas	91
Anexo – Lista de livros didáticos analisados na pesquisa	96

Introdução – Meu encontro e desencontro com os livros didáticos

Desde muito cedo tive experiências artísticas significativas com meu pai. Juntos recolhíamos materiais que acabavam se transformando em pequenas esculturas, vestimentas de papel, bonecos articulados, e tantas histórias que íamos inventando.

Escutávamos o som da chuva, que se tornava ainda mais barulhenta e mágica, dado o contato da água vinda dos céus com a pequena escultura de lata feita e projetada por nós dois. Era uma alegria ouvir do meu quarto nossa escultura funcionando. Vez por outra, sentia-me uma grande observadora dos nossos quintais, já que a infância foi vivida em inúmeras casas, onde sempre encontrávamos novas possibilidades e descobertas. Havia ali um espaço destinado para nossas experiências artísticas e sensoriais, que me lançava e motivava para a criação, a invenção e a exploração do espaço.

Nas memórias guardadas sobre minhas experiências com artes na escola, ficou o registro sonoro, o impacto causado pelo giz do compasso de madeira sobre a lousa, que embarcava no desenho de um arco perfeito, de uma meia lua, feito pela minha professora. Minhas aulas eram preenchidas por desenhos geométricos, e pelo perfume do álcool vindo dos desenhos mimeografados prontos para ganharem cores.

Evidentemente se instaurava uma distância imensa entre as experiências vividas em minha casa e as que eram geridas na escola.

Recordo-me das experiências escolares, tanto pelo processo de ensino e vivências práticas, como pela relação aluno-professor. Essas reminiscências me acompanharam durante a graduação e contribuíram muito para o desenvolvimento de minha trajetória e interesse pela presente pesquisa.

Nesta dissertação, o tema central do estudo nasceu do meu descontentamento com os materiais oferecidos pelo mercado editorial para o trabalho em sala de aula, focando nos conteúdos e na mediação do professor com as propostas apresentadas através dos livros didáticos.

Trajetórias de uma professora de arte

O término do curso para os alunos de Licenciatura em Artes Visuais inaugura uma etapa desafiadora na vida de todo recém-formado, que, além de inexperiente em sala de aula, defronta-se com poucas opções de atuação. Há muita concorrência para jovens que ainda não ganharam experiência em sala de aula; os concursos municipais e estaduais nem sempre ocorrem nas datas de término de curso, e, quando os editais são anunciados, há poucas vagas para professor de arte iniciante em escolas centrais. Para trabalhar como professor de arte, é preciso adquirir experiência prática de sala de aula, além de investir tempo em sua própria poética visual, a fim de que, assim, possa pleitear contextos escolares significativos.

Ademais, o jovem professor precisa construir um repertório pessoal de práticas artísticas – algo que somente a experiência de alguns anos de trabalho pode prover.

O professor recém-formado traz na sua bagagem as vivências que teve como aluno de arte durante sua escolaridade, as vivências proporcionadas pelos pais, como também práticas e teorias vistas na universidade.

No meu caso, lembro-me do caderno espiral cheio de desenhos geométricos e algumas tentativas frustradas de representar o mundo geometricamente a pedido de minha professora. Mais tarde, ainda na escola, o livro didático de arte foi assumido pela gestão escolar como recurso pedagógico, ganhando significativo valor para a condução das nossas aulas. Esse direcionamento não condizia com a experiência que eu havia vivido em casa, onde meu pai se mantinha atento (talvez sem saber) em construir ao meu redor outras formas capazes de ampliar minha percepção e experiência estética.

Na graduação, recordo-me da disciplina de Prática de Ensino em Artes, na qual o questionamento sobre os livros didáticos ressurgiu quando os alunos apresentavam conteúdos de planos de aula com apoio em livros didáticos. Essa estratégia de aula promoveu as primeiras discussões metodológicas críticas sobre as possibilidades de práticas docentes. Pude constatar que o livro didático de arte, a despeito das críticas, seguia presente na maioria dos espaços educacionais.

Muitas vezes, perguntava-me sobre qual seria a influência e o impacto dos livros didáticos no direcionamento e planejamento do professor. Até que ponto os materiais didáticos ditam as dinâmicas do ensino de arte na escola? Como conteúdos e práticas são ensinados na perspectiva do livro didático, e como podem refletir nas investigações e na ampliação do gosto estético dos alunos?

Como minha vivência infantil e minha relação com a arte foram muito significativas, considerava os livros didáticos limitantes, e buscava alternativas.

Em 2006, ingressei no mercado de trabalho sendo contratada como professora de artes pelo Instituto Norberto de Souza Pinto, que atende crianças e jovens com deficiência intelectual. Nessa instituição, que não se submetia a normas rígidas de avaliação por ser uma escola especial, o livro didático não era adquirido; portanto, precisei desenvolver projetos na área de arte-educação. Isso me possibilitou a construção de um repertório significativo, que se aproximava da experiência lúdica que vivi em casa, como também pelo próprio repertório que vinha construindo enquanto artista visual. Eu tinha claramente comigo o desejo de não reproduzir algumas práticas que, culturalmente, são difundidas de forma automática no âmbito escolar – uma espécie de receita pronta. Consta, segundo os PCNs de Arte, para o Ensino Fundamental:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a autoexpressão; ou, ainda, os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata (BRASIL, 1997, p. 26).

Nessa perspectiva, vemos que esses padrões citados acima repetem-se no cotidiano escolar relacionado a práticas artísticas. É fundamental que se lancem novos projetos, ideias para ampliar o repertório e ofertar novas vivências aos alunos. Como professora, eu buscava criar inúmeras possibilidades, partindo por vezes das minhas próprias investigações e

pesquisas, para que as experiências pleiteadas em sala de aula valessem para a ampliação da capacidade expressiva e que o ato de criação gerasse “o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida” (Ostrower, 1978, p. 28).

No ano de 2009, fui convidada em parceria com uma educadora para o quadro de autores de uma coletânea de livros didáticos em arte. Como a editora nunca havia concebido materiais didáticos em arte, tivemos, inicialmente, bastante liberdade para definir o plano de ensino, conteúdos, diagramação e projeto gráfico. Elaborar o material para alunos do Ensino Fundamental I nos instigava como oportunidade de pensar num projeto que se diferenciasse das demais coleções do mercado. Logo que nosso primeiro boneco foi entregue para revisão na editora, surgiram restrições (primordialmente quanto ao projeto gráfico) e solicitações de inclusão de certos elementos que deixassem o livro mais enfeitado, que agregassem valor decorativo tornando cada página mais convidativa. Solicitavam personagens infantis que pudessem dialogar com o leitor, o que em nosso entendimento não auxiliava em nada no processo de aprendizagem e experiência estética; eram condições estipuladas pela editora que, na devolutiva do material, apresentou nossa proposta mediante margens decorativas como elemento gráfico, o que acabava delimitando a área disponível para a produção dos alunos.

A cobrança da editora lembrou-me de uma passagem do livro *Ensino da arte: memória e história*, de Ana Mae Barbosa, no qual a autora comenta a cultura das margens instaurada na história do ensino de arte desde o século XIX. “Essa margem talvez tenha a ver com a necessidade de seguir normas e copiar padrões e foi uma constante na educação da mulher, em todos os âmbitos: tanto na educação formal quanto das vivências sociais” (BARBOSA, 2008, p.61).

Essa experiência no papel de autora me levou a olhar de forma crítica os livros didáticos que passavam por minhas mãos, principalmente depois que comecei a trabalhar como professora de arte em escolas particulares da rede regular de ensino, nas quais os livros didáticos normalmente são adotados.

Minha primeira contratação na rede particular de ensino ocorreu no ano de 2010, aproximando-me definitivamente dos livros didáticos – era a primeira vez em que teria de usá-los como base para o meus projetos em arte,

obedecendo rigidamente à sequência dos capítulos e propostas. Isso porque também, em virtude do custo dos livros, tanto a direção como os pais exigem que **todas** as propostas do material sejam realizadas e discutidas conforme prevê o livro.

Assim, defrontei-me com meu objeto de estudo nos papéis de aluna, de autora, de professora, e atualmente como pesquisadora, o que me permite problematizar o livro didático de arte, analisando as experiências em diferentes perspectivas – suas possibilidades e retrocessos.

No início da minha atuação no colégio particular, tive dificuldades em adaptar-me à proposta de uso dos materiais didáticos, pois vinha de uma trajetória distinta, em que me empenhara em pensar e elaborar minhas próprias aulas e projetos. Olhando criticamente o material escolhido pela gestão escolar, considerei que: as propostas eram previsíveis de acordo com cada movimento artístico estudado; as propostas não possibilitavam a experimentação e autonomia dos alunos; a sequência revelava pouca coesão didática; os resultados não permitiam a individualização da expressão pessoal de cada aluno.

Contudo, eu realizava as propostas solicitadas pelo livro, com a intenção de observar e avaliar as respostas de meus alunos, e por vezes senti que estava caminhando contra minhas próprias convicções. Para cada conteúdo dado, observava o interesse e entusiasmo dos alunos, que era baixo; quando eu pedia para que abrissem o livro, um coro coletivo se manifestava com desinteresse e desmotivação.

No ensejo investigativo, passei a frequentar algumas exposições de arte nas escolas, com o objetivo de analisar a qualidade dos resultados dispostos e verificar possíveis relações com as propostas dos livros didáticos.

Sempre me interessei por visitar mostras e exposições escolares, até porque geralmente os trabalhos expostos resultam de “atividades” e vivências contidas nos livros didáticos; como consequência, os materiais apresentados de todos os alunos sempre são muito semelhantes entre si. As mostras não revelavam unicamente as experiências e os processos de criação dos alunos; demonstravam também os caminhos percorridos e a filosofia de ensino em arte daquele espaço educacional.

Minha primeira visita foi a uma escola onde a exposição dos alunos do quarto ano apresentava seus trabalhos com estudo previsto sobre o conteúdo de figura e fundo. O espaço era composto por trinta telas (tamanho aproximado de 20 cm X 30 cm) quase idênticas – uma imagem de uma obra consagrada na história da arte foi xerocada e colada sobre as trinta telas, nas quais os alunos tiveram que acrescentar alguns desenhos como fundo dessa imagem, finalizando com tinta e lápis de cor. Ao observar o comportamento do público, percebi um aluno que buscava com certa dificuldade encontrar seu trabalho, entre tantos outros que se assemelhavam ao seu.

Notei que nada distanciava os trabalhos entre as trinta telas expostas, e que o percurso poético havia sido ditado e era único para todos. Diversamente, a importância do sentido de autoria, de caminhos sugeridos pelo professor, deve sempre respeitar a individualidade e a capacidade expressiva de cada um, pois somente dessa forma estaremos propondo vivências significativas em artes. Diz Martins:

No ensino aprendizagem de arte o professor deverá possibilitar a cada um de seus aprendizes o fazer artístico como marca e poética pessoal, pois trabalhos iguais não apresentam formas expressivas, mas tão somente “fôrmas” repetitivas sem significado para quem as fez (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 59).

A exposição me pareceu uma extensão da proposta sugerida no livro didático. Interpretei que faltou ao professor repertório adequado para enriquecer a experiência: ao invés de cumprir a sequência da atividade com rigidez, poderia mediar e avançar com a proposta possibilitando novos desafios. Aponta Cooke no seu texto clássico de 1886, no Apêndice C do livro de Read:

O professor que é literal, ou escravo de um sistema, talvez considere o desenhar como uma série de cópias de linhas, com pouco objetivo além da exatidão, forçando a ordem em vez de evocá-la, sem tentar nenhum exercício de imaginação, mas suprimindo-a por meio da negligência. Alguns professores veem a imaginação como um inimigo. A ela sempre se opõe a exatidão. (2001, p.186)

Que outras possíveis formas teríamos de efetivar o conteúdo de figura/fundo ampliando a percepção visual e concepção desses alunos? Seria possível estabelecer sincronicamente o exercício do processo criativo aliado ao conteúdo, o que muitas vezes é deixado de lado por propostas mecanicamente pautadas em modelos culturalmente estabelecidos entre conteúdo e prática?

Qual é a razão para trabalhar figura e fundo tendo como proposta a técnica da pintura, se no caso se descontextualizou a obra historicamente, para se impor uma tarefa distanciada do conteúdo que se pretendia investigar? Faça um “parêntese” para falar sobre o conceito de figura/fundo, com a intenção de mostrar a complexidade desse conteúdo, que me pareceu ter sido trabalhado de forma bastante superficial na exposição comentada anteriormente.

Em seu livro *Arte e percepção visual*, Arnheim comenta a relação entre figura e fundo:

Um deles tem que ocupar mais espaço do que o outro e, de fato, tem que ser ilimitado; a parte imediatamente visível do outro tem que ser menor e confinada por uma borda. Uma delas se encontra na frente da outra. Uma é a figura, a outra o fundo (ARNHEIM, 1980, p. 218).

Muitas investigações ocorreram em relação ao fenômeno figura e fundo: “destinaram-se mormente para explorar as condições que determinam qual das duas formas se encontra na frente” (Arnheim, 1980, p. 218). Estudiosos da psicologia da Gestalt citados por Arnheim, como Rubin, Gibson, trazem contribuições e definições importantes sobre o conceito de figura/fundo, os quais nos subsidiam no planejamento de um programa de ensino de arte que contemple desenvolvermos a gramática visual e a ampliação da percepção visual dos nossos alunos.

Rubin criou a figura conhecida em que dois perfis defronte um do outro criam um tipo de “*flash*” em que ora parecem ser duas cabeças, ora remetem ao vaso, que é o espaço negativo em branco entre os perfis. A regra de Rubin para a probabilidade de que uma superfície seja percebida como figura é: se o campo estiver dividido em duas áreas horizontalmente, a inferior tende a ser percebida como figura; pois Rubin alia essa condição a experiências típicas do mundo físico. O campo inferior dessa divisão será a figura, e o superior o fundo. Assim como na xilogravura de Matisse intitulada *Nu Reclinado, 1940*:

“os fatores de forma fechada e textura se opõem mutuamente. O corpo relativamente vazio da mulher parece quase como uma abertura no tecido do ambiente” (Arnheim, p. 219-220). Desvendam-se no campo frontal a figura e o fundo, que são perceptivelmente destacados pelo contraste da textura aplicada.

Portanto, sabendo da complexidade teórica do conteúdo figura/fundo, pergunto: Que possibilidades e situações podemos criar a fim de que as práticas estabelecidas para o estudo de figura/fundo não culminem na ação da realização gráfica para o fundo de uma figura? Antecipando um pouco os resultados do presente estudo, verifiquei que o tema figura e fundo não foi abordado diretamente nas coleções de livros didáticos que avaliei, embora algumas atividades relacionadas à ilusão de óptica, que também de certa forma tocam nas relações de figura e fundo, constem das propostas de alguns livros didáticos.

Buscando paradidáticos e materiais educativos desenvolvidos por ações educativas em museus, encontrei algumas propostas criadas para o trabalho de figura/fundo. Os livros didáticos que analisei trouxeram propostas bastante semelhantes ao que vi na exposição visitada.

Já no material didático do Museu Lasar Segall encontrei uma proposta que busca discutir a questão de figura/fundo nas obras. A área de ação educativa criou um material com o objetivo de auxiliar professores na preparação de visitas à exposição de longa duração *Lasar Segall – construção e poética de uma obra*. Nesse material, voltado para o estudo da obra *Menino com lagartixas, 1924* – Pintura a óleo sobre tela, 98 x 61 cm. Acervo Museu Lasar Segall –, foi sugerida como proposta prática a seguinte ação:

APRECIÇÃO: Peça aos alunos que olhem atentamente para esta imagem e descrevam o que estão vendo. Quem seria esta pessoa? Que parte do seu corpo pode-se ver? Onde ele está? Qual a cor predominante na imagem? O que chama mais a atenção nesta pintura: as folhas, o menino ou as lagartixas? Podemos ver o céu? Está quente ou frio? Que horas serão? Manhã, tarde ou noite? Como é a expressão do menino? Por que as lagartixas são amarelas? O que as lagartixas estão fazendo?

CONTEXTUALIZAÇÃO: *O Menino com Lagartixas* é um dos quadros da chamada fase brasileira de Segall. Essa fase vai de

cerca de 1924 a 1928, período em que a pintura de Segall acusa o impacto recebido da luz tropical. No dizer de Mário de Andrade, o artista, depois de passar pelos tons ocres e acinzentados do expressionismo alemão, adota uma “palheta nova de luzes claras e cômodas”. O desenho também tem função importante nessa fase, e pode-se ver nessa tela que a linha detém-se na decoração das folhas das bananeiras, tranquilizando a composição.

REFLEXÃO / DISCUSSÃO: Imagine o que está atrás do bananal e qual é o papel do menino nesse lugar. Compare esta pintura com *Interior de pobres II*, pintura da fase alemã de Lasar Segall. Quais são as semelhanças e diferenças? Há alguma semelhança entre os telhados de *Vilna e Eu* (Imagem 2) e as folhas dos bananais? Imagine que tirássemos a imagem do rosto do menino e colocássemos em seu lugar a de um adulto. O fundo seria adequado? Por quê?

ATIVIDADE

- Peça para que os alunos escrevam uma redação relatando como seria um dia da vida deste menino: como seria a sua rotina, a sua família, a sua casa? Do que ele gosta de brincar?

- Peça aos alunos para construírem um retrato de menino, onde o fundo ajude a revelar o tipo de vida que vive. Como seria, por exemplo, o retrato de um menino que mora na cidade?

- Peça aos alunos que decalquem a figura do menino e coloquem outro fundo e vice-versa.

Conforme a descrição, esse estudo da obra de Segall prevê ações diversas que discutem figuras e os contextos onde estão. A sequência da proposta perpassa por apreciação, reflexão/discussão e atividade (o fazer arte). Como proposta prática é sugerida na primeira etapa uma redação. Na sequência, solicita-se a criação de um retrato – do menino (figura central da obra de Segall), finalizando com a ideia do decalque do retrato construído, para que assim os alunos alterem e pensem um fundo para o retrato do menino. Até essa última tarefa, a questão figura/fundo vem sendo pensada de várias maneiras; mas qual seria o propósito de decalcar a figura, gerando, de certa forma uma releitura? Essa proposta segue padrões do estudo da figura/fundo que venho encontrando nos materiais didáticos, em que as atividades são realizadas em duas etapas definidas: a primeira para a criação da figura, e a segunda para a construção do fundo separadamente. Seria possível trabalhar concomitantemente figura e fundo? Como seriam os resultados se a proposta fosse realizada neste viés?

A ideia de a atividade ser conduzida sem o acréscimo e o estímulo à descoberta, ao treino do olhar, à pausa que ensina e faz perceber o mundo que nos cerca, as formas, cores, texturas, define as propostas estáticas, que não fazem relação com a experiência de vida de cada um.

Toda experiência em relação à produção que observei nas exposições visitadas me pareceu distante da filosofia de trabalho e das questões de artes que Anna Marie Holm¹ (2005) apresentava para crianças em suas oficinas experimentais da mesma faixa etária. Em seu livro *Os primeiros passos com arte*, as crianças podiam circular livremente pelo espaço, buscando soluções através dos materiais, investigando e solucionando desafios que não estavam ali, disponíveis num esquema de passo a passo, com muitas etapas predefinidas que devem ser seguidas conforme explicado nas lições do livro didático.

Na exposição de Segall, era visível a falta de oportunidades de expressão lúdica, numa etapa da escolarização em que o brincar ainda deveria acontecer.

Como nessa época eu estava em contato com Anna Marie Holm, a cujas palestras tive oportunidade de assistir e com quem eu estava mantendo uma correspondência via e-mail, as ideias dessa artista sobre a importância da vivência estética lúdica e livre da criança pequena ressoavam em mim. Essa exposição e várias outras que visitei na época não apresentavam diálogo com o mundo da arte contemporânea que Holm defendia, e muito menos com a infância vivida pelas crianças. Holm advogava sobre a importância do lúdico no contexto de ensino, como forma de fomentar os processos criativos.

Pode-se criar de várias maneiras: Brincar ao mesmo tempo em que se cria um desenho. Sentir outros materiais e outros lugares. Experimentar. Ao traçar caminhos novos e desconhecidos, a criança desenvolve sua sensibilidade e adquire uma consciência maior de todos os sentidos (HOLM, 2007, p. 12).

Dessa forma, ao olhar para a qualidade das exposições de arte nas escolas, recordei-me do texto do livro *Didática do Ensino de Arte – Poetizar, fruir*

¹ Lamentavelmente, a artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm faleceu em junho de 2015.

e conhecer arte, em referência à Exposição Internacional de Arte Infantil em Milão, na qual todos os desenhos das crianças brasileiras foram recusados. Indaguei-me, em conjunto com as autoras, se não estamos perpetuando os mesmos modelos até hoje. Martins, Picosque e Guerra realizam a seguinte reflexão:

Os recusados, na verdade, não foram os desenhos das crianças brasileiras, mas os responsáveis pela seleção feita no Brasil. Provavelmente pensaram: “Se é para ir à Europa, não podemos enviar qualquer coisa!”. E pais ou professores deram a sua “ajudazinha”, a famosa “mão de gato”... E será que ela não está presente até hoje? Aqueles desenhos mimeografados para colorir, presentes como atividades planejadas, tanto para crianças como para alunos de curso de magistério em suas pastas de arte (arte?) são atestados de que não seriam capazes de fazer nada melhor (1998, p. 15).

Assim também, em outra exposição que visitei, evidentemente uma das fortes pretensões era encantar pais, avós e toda a gama de convidados, com exposições de figuras disneyanas *ad nauseam* (Urso Pooh, Nemo, os Dálmatas), tratando-se de desenhos prontos para colorir ou ganhar alguma intervenção. As propostas foram apresentadas de forma organizada e padronizada para causar boa impressão. Sobre a temática, uma das professoras responsáveis pelo projeto comentou: “escolhemos esse tema porque as crianças gostam, e é muito fofo, quem não se apaixona pelos personagens da Disney?”. Reily aponta que:

As atividades preparadas exclusivamente pelos professores com pouca participação das crianças visam um produto final “bonito” para impressionar os pais ou para decorar a escola. São dadas folhas mimeografadas para a criança colorir dentro de espaços delimitados (REILY, 1989, p. 40).

Conforme nos indica Reily, chamou-me a atenção o fato de que as atividades se pautavam em imagens de fácil reprodução, originadas diretamente desses desenhos prontos para colorir, negando-lhes qualquer possibilidade de expressão. Portanto, qual o sentido de expor e realizar este tipo de produção? Como o livro didático, fonte bibliográfica primeira do

professor, pode avançar para que os professores demandem e criem contextos mais significativos?

Comenta Reily:

Quando a criança recebe modelos gráficos do adulto, ela percebe a diferença na qualidade e firmeza de seus traços com relação aos do adulto, bem como a maior complexidade na elaboração dos esquemas gráficos do adulto (REILY, 1989, p. 40).

Um professor que tem seu próprio fazer artístico possui conhecimento e repertório para ensinar conteúdos de arte, questionar e discutir a hegemonia de valores artísticos *hollywoodianos*, distantes da cultura brasileira. A falta de vivência estética e de prática pessoal como artista deixa o professor de arte (que é o responsável por arquitetar desde as práticas até a montagem das exposições) muito vulnerável ao gosto da mídia. Assim indagam Strazzacappa e Morandi: “É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?” (STRAZZACAPPA, MORANDI, 2006, p. 33).

Sabemos que “esta relação professor/artista continua a ser desenvolvida nos dias de hoje por diferentes artistas e diversas áreas de atividade. Muitos desses artistas acreditam que não existe diferença entre o seu trabalho como artista e como professor” (Almeida, 2012, p. 75). Ana Angélica Albano considera que a vivência artística do professor é fundamental no seu processo de se constituir educador em arte:

Uma aula de arte, bela ou não, será sempre consequência da concepção de arte e de belo de cada professor. Caem por terra, portanto, todos os métodos e fórmulas prontas para o ensino de arte. Se aceitarmos este princípio, cada professor terá de encontrar seu próprio caminho, a partir de suas escolhas estéticas e de como concebe o sujeito a ser educado: autor ou reproduzidor? (Albano, 2005, p. 7).

Assim, a construção do próprio repertório estético é fundamental para mediar e construir experiências significativas na sala de aula. Ampliar o gosto estético exige nutrir-se esteticamente através de inúmeras ações. De acordo com Machado:

Fomos ensinados a buscar respostas, de preferência certas, para nossas ações pedagógicas [...]. Antes de respostas para ações – que aliás não existem –, seria bom investigarmos nossas intenções e aí as perguntas são cruciais. Em vez de querer “levar o aluno a” seja lá o que for, podemos indagar o que nos leva a aprender, a praticar o que escolhemos (MACHADO, 2002, p. 177).

Evidencia-se, pois, a importância de o professor participar de vivências, encontros e discussões em arte; de frequentar exposições, ter comprometimento com publicações específicas, e estar em contato permanente com sua própria poética pessoal. Essas são atitudes que qualificam o professor, dando-lhe base futura para a atuação.

Um artista professor conhecido por articular a sua prática com a sua docência foi Joseph Beuys. Professor da Academia de Arte de Dusseldorf, Alemanha, nos anos 1960, construiu uma importante referência sobre como conciliar a própria prática de escultor com a experiência de ser professor de arte (ALMEIDA, 2012).

Almeida estudou características de artistas professores que atuam na graduação: citando Daichendt (2010), ela elenca algumas questões das quais destaco as seguintes, que considero relevantes para o Ensino Fundamental:

- o ensino deve ser uma expansão direta do estúdio;
- a produção de arte é essencial para se compreender a profissão do professor de arte; [...]
- o ensino é um processo estético e os artistas professores manipulam as técnicas e os materiais da sala de aula;
- o artista professor utiliza atitudes artísticas, como o desenho, a pintura e a performance no contexto de educação (ALMEIDA, 2012, p. 77).

Falar do livro didático coloca em questão a relação do professor com seu próprio fazer artístico. A pergunta de Martins, Picosque e Guerra (1998) é apropriada nesse contexto: “Que oportunidades a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno?” (p. 117). Vale ressaltar que o ensino de arte na escola tem pouca articulação entre teoria e prática. Para Biasoli: “A formação de professores de educação artística, não só no Brasil, continua sendo feita de modo precário, desarticulada tanto em relação à teoria e à prática, como em relação ao conhecimento da arte e ao conhecimento pedagógico” (2007, p. 8).

Estudiosos problematizam os desafios da capacitação e atualização dos professores, que culminam em dificuldades para planejar suas aulas ou pensar em estratégias capazes de atender às distintas demandas do cotidiano escolar. Muitos professores entendem o livro didático como referencial pedagógico e bibliográfico, e não como complemento ou manual de ideias. Ou seja, o trabalho do professor de arte precisaria estar fundamentado em bases mais sólidas, em resultados de estudos, em literatura atualizada nacional e internacional.

Preocupações como essas me levaram a perceber a necessidade de realizar um estudo sistemático do material oferecido aos professores para o seu planejamento de ensino.

Objetivos

O presente estudo partiu da seguinte pergunta: Os livros didáticos e seus conteúdos e propostas práticas são capazes de ampliar o repertório visual, e de promover uma educação estética de forma efetiva?

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como os livros didáticos se posicionam frente ao processo de criação na escola, e como promovem e estimulam os alunos no Ensino Fundamental I.

Especificamente, os objetivos foram embasados em:

- Análise crítica das propostas e do conteúdo organizados nos livros didáticos, discutidos à luz das diretrizes apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte;
- Estudo do projeto de design gráfico das coleções, considerado como revelador do discurso e das concepções sobre linguagem visual;
- Discussão de relações entre as propostas de atividade e o projeto gráfico dos livros didáticos.

Nesse sentido, foram selecionadas sete coleções de livros didáticos para o ensino de arte no Ensino Fundamental I, conforme critérios que serão discutidos no capítulo 2.

Como contribuição, o estudo pretende refletir sobre o papel do livro didático de arte, com suas propostas de atividades, enquanto referência para o trabalho de professores de arte na escola. O estudo também pretende contribuir para estabelecer parâmetros para a produção de materiais de apoio ao professor que sejam coerentes com concepções de ensino de arte pautadas no referencial do ensino de arte.

Na introdução, “Meu encontro e desencontro com os livros didáticos”, relatei em síntese algumas observações acerca de minha experiência com um projeto para autoria de livros didáticos em arte. Descrevi as dificuldades encontradas e caminhos definidos para aqueles que pretendem alterar a estrutura preestabelecida no mercado de livros didáticos no Brasil.

No capítulo 1, o parâmetro definido para a discussão dos livros didáticos brasileiros é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que constitui a base para comentar as especificidades dos livros didáticos. Eles são ainda hoje uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos do ensino básico no país. Relaciono o estudo do material avaliado pelo PNLD com minhas experiências como professora e com o uso obrigatório do livro didático em minhas aulas de arte em escolas particulares, refletindo sobre as respostas dos meus alunos frente à linguagem proposta nos livros. Encerro o capítulo analisando duas exposições de arte infantil que permitem mostrar as implicações do livro didático no desenvolvimento do programa de Arte na escola.

No segundo capítulo, “Demarcando os caminhos metodológicos”, apresento o método da presente pesquisa, com descrição do processo de seleção das sete coleções em avaliação. Por não haver distribuição de livros de ensino de Arte, os critérios de minha seleção das editoras apoiaram-se nos livros didáticos aprovados pelo PNLD no triênio de 2011-2013 para a área de História. No capítulo, discuto os critérios de avaliação pertinentes para a área curricular de Artes Visuais, como base para a análise das sete coleções em estudo.

No capítulo 3, “Resultados gerais e análise crítica: projeto gráfico, conteúdos e formação dos autores”, o foco recai sobre a análise propriamente dita das coleções. São discutidos aspectos como: a estrutura e o projeto gráfico, a organização da coleção como um todo e de cada livro, as fontes das informações e das imagens, a interdisciplinaridade, questões de racismo – linguagem não discriminatória quanto a etnia, gênero, faixa econômica etc.

Nesse capítulo será especialmente analisado o projeto gráfico, em função da importância do cuidado com as imagens para o ensino de Arte. Além disso, analisa-se a comunicação visual e os modos como as editoras pensam cativar o interesse dos alunos por meio de elementos gráficos e figuras.

Além disso, discorro acerca dos conteúdos abordados nos livros didáticos, apontando temáticas recorrentes entre as várias coleções, e que merecem discussões.

Nas “Palavras de conclusão”, os principais resultados analisados são destacados com uma reflexão de fechamento.

Capítulo 1 – O professor de arte e o livro didático de arte: discussão crítica

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 86 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil (BRASIL, 2015).

Segundo Braga,

O PNLD, criado através do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985 pelo Fundo Nacional da Educação, foi precedido por outros instrumentos que também objetivavam legislar e orientar toda a produção e circulação de livros didáticos no Brasil (2014, p. 54).

Na década de 1980, o Conselho Federal de Educação, através da Resolução nº 6, de novembro de 1986, reformulou o currículo das escolas de primeiro e segundo graus, determinando como matérias básicas português, estudos sociais, ciências e matemática, e eliminando a área de comunicação e expressão, na qual anteriormente eram contemplados conteúdos de Arte. A reformulação fez constar em um parágrafo a exigência de educação artística no currículo. Para os profissionais da área de Arte, tratava-se de uma grande contradição, a Arte não ser disciplina básica na educação, mas ser “exigida”, como descrito neste parágrafo: “Exigem-se também Educação Física, Educação Artística [...] e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (BRASIL, 1986, p. 1).

Em consonância com as políticas públicas, o Ministério de Educação e Cultura naquela época não realizava a distribuição dos livros didáticos de arte, já que a arte não fazia parte das disciplinas básicas. Todavia, os livros didáticos de arte eram publicados mesmo assim, e amplamente divulgados nas escolas. A LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, menciona os programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a

educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Pela primeira vez, em 2015, o livro didático de arte foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – através do guia do livro didático, contemplando apenas o Ensino Médio. Segundo informações do *site*, o programa de distribuição ocorre desde 1929, e já passou por inúmeras transformações e nomenclaturas. Para o ano de 2016, essa distribuição se estende, atendendo o quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental I. No documento de apresentação do guia do livro didático, discutem-se alguns parâmetros de distribuição:

A opção por não oferecer Livro Didático de Arte do 1º ao 3º ano se dá em função do entendimento de que, para esses anos iniciais, outros tipos de materiais pedagógicos devem ser oferecidos para um melhor desenvolvimento da abordagem didático-pedagógica desse componente curricular, dada a importância do fazer e da experiência para o entendimento das diferentes práticas artísticas nessa fase de desenvolvimento, sem alijar as formas de interagir, expressar e interpretar o mundo próprias do universo infantil e de sua forma de articular conhecimento (BRASIL, 2015).

Caberia estudar, numa próxima oportunidade, quais são os outros materiais que o programa pretende oferecer para o professor de sala regular de primeira a terceira série do Ensino Fundamental I, considerando que a formação dos professores nem sempre provê aprofundamento suficiente das várias linguagens artísticas.

O presente estudo pretende contribuir para a discussão do livro didático de Arte, que tem seu lançamento inaugural em 2016 para o Ensino Fundamental I, como política governamental.

Há anos existe a prática de utilização do livro didático de arte nas escolas, mesmo sem o apoio nacional que se inaugura agora. Assim, pergunto: Será que o professor sem o apoio do livro didático consegue efetivar uma aula que atenda aos pré-requisitos descritos no Guia do Livro Didático? Qual é a formação necessária ao professor para atuar com autonomia e avançar na

perspectiva daquilo que se espera como conhecimento em artes para as séries iniciais? Em quais espaços o professor recém-formado ou pouco atualizado poderá buscar referências para a construção de suas aulas?

Além da questão da formação recente, muitas escolas exigem do professor de arte domínio das várias linguagens artísticas, mesmo que ele tenha se formado em uma só. Comumente, professores de outras áreas de conhecimento atuam e assumem a frente artística para aumento de sua própria carga horária.

Não basta ter um pouco de experiência em artesanato, ou gostar de música, para assumir uma disciplina com conteúdos próprios. Assim, indago: qual profissional teria repertório e conhecimento para ensinar todas as linguagens de arte no contexto dos três eixos – produção, fruição e reflexão –, fundamentados e descritos nos PCNs de Arte?

Segundo o *Guia de livros didáticos* do PNLD, “o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos” (2004, p. 10). Sobre o uso dos livros didáticos, Silva afirma que:

Recai sobre o livro didático uma visão instrumental que o caracteriza como veículo do conhecimento “verdadeiro” e, portanto, objeto que oferece “segurança” para o desenvolvimento de propostas de trabalho (SILVA, 2009, p. 13).

Os professores, como sabemos, precisam de materiais de apoio e de referências teóricas para que possam criar situações e experiências pertinentes em Arte. A partir daquilo que o livro sugere, com a mediação apropriada, experiências significativas ocorrerão, sendo o professor “propositor de ações e propostas que, com sua criatividade e conhecimento em Arte, contribuirão para que os(as) alunos(as) possam construir conhecimentos significativos para sua formação” (GUIA, 2015).

É função dos profissionais da área estabelecer a estrutura curricular para o ensino de arte, demarcando os conhecimentos que devem ser priorizados por nível escolar. Os PCNs – Arte pretendem exatamente isso, e, por ser um documento amplamente discutido por muitos especialistas

reconhecidos da área, essa publicação, que não tem a intenção de traçar o dia a dia da programação para cada escola.

Sobre os conteúdos, o documento PCNs – Arte indica:

A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.

Mesmo diante da coesão dessa publicação e da abertura para a variação regional de projetos que o documento instiga, há muitos professores que sentem falta de e querem referências esmiuçadas, como ideias de atividades, por exemplo – modelos prontos que tragam segurança para suas ações. E é, portanto, neste momento que muitos recorrem aos livros didáticos, tornando-se dependentes das propostas ali descritas.

A determinação de adesão ou não ao livro didático varia entre escolas municipais, estaduais, e/ou particulares.

No caso do programa PNLD que atende às escolas públicas, para participar do programa, a escola preenche o seu cadastro e o professor de uma dada matéria decide o que lhe interessa entre os livros que foram positivamente avaliados, após consultar as resenhas no *Guia de livros didáticos* preparadas pelo programa. Depois de todos os professores interessados terem feito suas escolhas, a escola encaminha os pedidos com a quantidade de alunos previamente indicados no cadastro. Os órgãos públicos então realizam a devida distribuição gratuita.

Já nas escolas particulares, há a possibilidade de não usar livro didático, usar livros didáticos de editoras do mercado ou usar sistema apostilado de ensino. Considerando o número de alunos e o preço de cada livro didático,² não é de estranhar que a concorrência nesse mercado vantajoso gere disputas entre editoras e tentativas diversas para aumentar a adesão do material, como: sedução pela inclusão de adesivos, atividades de passatempo, figuras para destacar etc. Na minha experiência como professora, já observei vendedores

² Os livros didáticos de Arte (exemplar do aluno) que cotamos em agosto de 2015 custavam em média R\$ 110,00.

de livros didáticos oferecendo premiações como viagens turísticas e promessas da entrada de alunos em universidades públicas.

Uma vez comprado o material, os diferentes atores no processo se comprometem com seu uso. Os pais, que pagam, querem ver as tarefas de cada página preenchidas; a coordenação pedagógica passa a ter um instrumento para verificar se o professor está cumprindo o cronograma adequadamente. O professor, por sua vez, tem sua programação estipulada e os alunos atividades prontas para realizarem a cada aula. “Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto alunos” (CORACINI, 2011, p. 33, 34).

Percebo que uma das consequências da adesão ao livro didático é o engessamento das possibilidades de ensino e aprendizado, que passam a ser regidas pelos conteúdos ditados por editoras e autores, deixando o processo de ensino do professor em segundo plano. Assim comenta Grigoletto:

O LD é concebido como um espaço fechado dos sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor. Assim o seu autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada (CORACINI, 2011, p. 68).

A problemática observada enquanto professora é que, no processo artístico e inventivo, há a necessidade de ampliar as vivências sem ficar restrito às atividades do livro didático, conforme pondera Grigoletto (2011, p. 68) ao afirmar que “o professor recebe um ‘pacote pronto’” e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, e não como analista. “Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor.”

Sabemos que muitas vezes todos são levados a pensar da mesma maneira, seguindo o mesmo caminho, no mesmo tempo e espaço. Afirma Grigoletto:

A estrutura cristalizada do livro didático, que, já o dissemos, contribui para corroborá-lo como um discurso de verdade, revela o seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um (CORACINI, 2011, p. 69).

Dessa forma, questiono: a utilização do livro didático se torna incompatível com o processo criativo e consciente? Uma análise das publicações sobre ensino de arte, conteúdos, práticas e vivências, pretende iluminar possibilidades quanto à problemática descrita.

Questões históricas que incidem e repercutem nos atuais livros didáticos de arte

Foi com a filosofia acadêmica e neoclássica de ensino que a arte “oficial” europeia chegou ao Brasil no início do século XIX. A Missão Francesa era composta por artistas franceses que, convidados a oficializar a Arte no Brasil, seguiam os moldes acadêmicos europeus. A forte influência deixada por esses artistas no ensino de arte ainda se encontra presente, revelando-se nas propostas atuais de ensino. Perpetuadas de várias maneiras, podemos encontrá-las nos livros didáticos de arte, e, mesmo que reconfiguradas, fazem parte do repertório de muitos professores. Descreve Martins:

A escola Neoclássica de Arte, na Europa do final do século XVII e início do século XVIII, voltou-se para a Antiguidade clássica buscando seus conceitos estéticos, bem como o espírito heroico e os padrões decorativos. Os artistas enfatizavam a preocupação com a perfeição da forma que, acreditavam, seria conseguida por meio de exercícios, tais como a cópia de estampas e de desenhos produzidos pelos mestres (MARTINS, 2000, p. 39).

As cópias dos desenhos reproduzidos pelos mestres como exercícios desenvolvidos pela escola Neoclássica fundamentam até hoje o ensino na arte contemporânea, a despeito de toda uma literatura que fala sobre a importância da escuta das manifestações gráficas pessoais na infância. Conforme Arnold Hauser, as características metodológicas das academias de arte obedeciam aos seguintes padrões:

[...] os representantes do classicismo oficial querem pôr fim a toda liberdade artística, a todo esforço de realização de um gosto pessoal, a todo subjetivismo na escolha de tema e forma. Exigem que a arte seja universalmente válida, isto é, que tenha uma linguagem formal inteiramente isenta do arbitrário, bizarro

e peculiar, e que corresponda aos ideais do classicismo como o estilo regular, lúcido e racional por excelência [...]. O artista não deve ficar entregue a seus próprios expedientes mais do que qualquer outro cidadão; cumpre-lhe, isto sim, deixar-se guiar pela lei, pelos regulamentos, a fim de não se perder nos descaminhos de sua própria imaginação (HAUSER, 1998, p. 463).

Dessa maneira, herdamos, dentre tantas práticas, o exercício das cópias – contemplado nos planos de ensino de muitos profissionais e que também é pauta marcada nos materiais didáticos. Alguns profissionais acreditam que, ao trabalharem com a releitura, garantem o contato com obras de arte e acreditam que, por meio dela, estão desenvolvendo habilidades, conceitos, e ampliando a capacidade de atenção e concentração do aluno. Assim também vimos a prática e o ensino de desenho geométrico fazendo parte do planejamento de aula do professor de Arte – prática essa, que se iniciou no século XIX pelos liberais no contexto republicano.

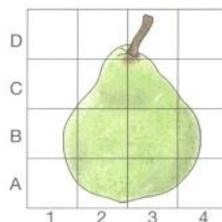
De acordo com Barbosa e Coutinho:

No contexto republicano, os liberais introduziram o ensino do desenho na educação numa perspectiva antielitista como preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias a partir do modelo norte-americano. A apropriação deste modelo foi exercida de forma marcante e intensa até meados do século XX, deixando resquícios em livros didáticos e no ideário educacional (BARBOSA E COUTINHO, 2011, p. 5).

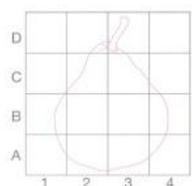
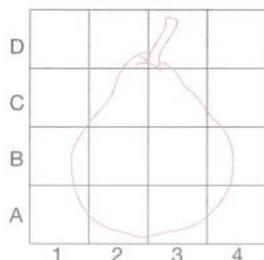
No livro *Marcha Criança*, da Quinteto Editorial, um de seus capítulos aborda o estudo de paisagens. Nesse contexto, no decorrer do capítulo, já nas atividades práticas, o autor apresenta o conteúdo de ampliação e redução, tarefa que foi mote dos desenhos inseridos até meados do século XX na preparação para o mercado de trabalho. Vemos, na figura 1, o que solicita o exercício do livro didático:

1. Observe abaixo a imagem de uma pera. Veja, ao lado dela, um desenho na mesma proporção com base na observação anterior. Agora faça uma ampliação e uma redução do desenho utilizando as malhas quadriculadas a seguir.

1. Observe abaixo a imagem de uma pera. Veja, ao lado dela, um desenho na mesma proporção com base na observação anterior.



* Agora, faça uma ampliação e uma redução do desenho utilizando as malhas quadriculadas a seguir.



36

Figura 1: *Marcha Criança*, Quinteto Editorial

Embora haja muitas discussões sobre a problemática e a temática dos livros didáticos, pretendi aprofundar minhas investigações sobre os conteúdos desse tipo de material dirigido para o uso na aula de Arte, discutindo uma contradição evidente: as aulas de Artes pretendem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, expressividade, reflexividade, conhecimento da linguagem plástica; entretanto, os livros didáticos da área de arte se mostram pouco flexíveis, enfatizam conhecimentos prontos, não promovem a autonomia autoral do aluno, desconsideram suas escolhas pessoais, e não promovem suficientemente os processos reflexivos. Vemos ainda tarefas de passatempo, com a finalidade de ocupar o tempo, nas quais a experiência se isola e permanece como pano de fundo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os

outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Podemos notar que editoras e autores, ao elegerem conteúdos e práticas, dão ênfase ao produto final, que possa ser realizado em uma sessão e de forma mecânica permita avançar no cronograma projetado pelo autor/editora. Assim, ficam ausentes propostas que estimulam projetos de maior duração, em que o processo é fator primordial para a aquisição de conceitos e habilidades.

Então, pergunto: Tendo o livro didático a característica do discurso como verdade, será que a mediação entre o livro e o aluno ocorre de forma efetiva para o professor que tem pouca segurança e poucas oportunidades de atualizar-se? Se bem sabemos, muitos recorrem às propostas apresentadas e sugeridas pelos livros didáticos, desde o planejamento, a sequência, e até ao passo a passo que o livro didático estabelece. Portanto, como estão sendo dinamizadas as aulas de arte na escola? “Cabe lembrar aqui que, não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos.” (CORACINI, 2011, p. 17).

Dessa forma, esta pesquisa pretende discutir as possibilidades de função do livro didático de arte, para que ele não seja visto como um manual, mas que seja problematizado e interpretado pelo professor de acordo com sua realidade, de tal forma que suas aulas não se submetam às limitações impostas pela sequência dos livros didáticos disponibilizados no mercado, e sim possam, a partir de algumas ideias, ganhar maior amplitude criativa.

Capítulo 2 – Demarcando os caminhos metodológicos

Esta pesquisa segue uma abordagem documental, pois se propõe a analisar criticamente publicações do gênero livro didático da área de Arte, considerando, entre outros, alguns critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático.

A primeira etapa da pesquisa foi a seleção e a aquisição dos livros didáticos de arte para futura avaliação. Como critério de seleção, não havendo a distribuição dos livros didáticos em artes pelo PNLD (que começará em 2016), escolhi as editoras aprovadas que constam no guia de livros didáticos (triênio 2011-2013) das disciplinas de História, por tratar-se de uma área de humanas que contempla imagens de diversos gêneros, tanto contemporâneas quanto históricas, e também de mídias e técnicas distintas. As editoras aprovadas em História constam na lista a seguir, conforme seus números de inscrição no PNLD, e foram contatadas, quando possível, para solicitar as coleções de Arte para o Ensino Fundamental 1. Observa-se que algumas editoras tiveram dois títulos aprovados que foi o caso da FTD e Saraiva Livreiros.

Editora Positivo – *Encontros com a História*

Moderna – *Estudar História: das origens do homem à era digital*

IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – *História* –

FTD – *História em documento: imagem e texto*

Ática – *História e vida integrada*

Editora Leya – *História nos dias de hoje*

FTD – *História, sociedade & cidadania*

Saraiva livreiros – *Jornadas.hist – História*

Edições Escala Educacional – *Leituras da História*

Saraiva livreiros – *Nova História – conceitos e procedimentos*

Saraiva livreiros – *Para entender a História*

Edições SM – *Para viver juntos: História*

Editora do Brasil – *Perspectiva História*

Edições Escala Educacional – *Por Dentro da História*

Moderna – *Projeto Arariba – História*

Scipione – *Projeto Radix – História*

Ática – *Projeto Telaris – História*

Scipione – *Projeto Velear – História*

Saraiva livreiros – *Saber e fazer História*

FTD – *Vontade de saber História.*

Durante a busca pelas coleções, notei que algumas editoras não publicam livros didáticos na disciplina de artes. Houve casos em que verificamos que as editoras apresentavam suas publicações em artes junto a outras disciplinas. Nessa situação, preferi não considerar este tipo de livro/coleção, a fim de seguir os mesmos critérios para todas as editoras, como proposto no início da pesquisa. Também não contemplei as publicações quando a editora mandou a coleção incompleta. Assim, parti de quinze editoras, e dessas obtive sete coleções completas (1ª a 5ª série) para avaliação, as quais nos foram enviadas pelas editoras listadas abaixo. Totalizei assim a avaliação de 35 livros de sete editoras distintas. Observe-se que a avaliação foi realizada a partir dos livros para os alunos. As editoras selecionadas são:

(1) Editora Ática – *Criança e Arte (E.A.)*

(2) Editora Saraiva – *A Arte de Fazer Arte (Sa)*

(3) Editora Scipione – *Marcha Criança (Sci)*

(4) Escala Educacional – *Arte na Sala de Aula (E.E.)*

(5) Moderna – *Projeto Presente (Mo)*

(6) Positivo – *Projeto Eco Arte (Po)*

(7) Quinteto Editorial – *Mundo Melhor (Q.E.)*

Critérios de avaliação

Para a análise dos livros didáticos, foi necessário estudar os critérios de avaliação adotados no PNLD através do *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2015) para a área de História, buscando os itens mais relevantes para o

conteúdo de Arte. Isso porque, como foi dito, não havia previsão de livros didáticos para o ensino de arte.

No segundo semestre de 2014, o Programa Nacional do Livro Didático anunciou que faria a sua primeira distribuição de livros didáticos para o ano letivo de 2015, destinados aos alunos do Ensino Médio. Para tanto, foram selecionados apenas dois livros didáticos para distribuição: *Ápis – Arte* da Editora Ática e *Projeto Presente* da Editora Moderna. Esses livros passaram por licitação e serão entregues em 2016.

Com base nos critérios selecionados e apresentados no guia do livro didático dos livros para o Ensino Médio, realizei uma adaptação dos critérios propostos para o Ensino Médio, pensando o que poderia ser avaliado para o Ensino Fundamental I com determinadas adaptações ao ciclo. Ao rever os critérios para a questão de conteúdos, contemplei também as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (BRASIL, 1997).

Primeiras impressões ao manusear os livros didáticos

A primeira etapa para a investigação daquilo que alicerça os livros didáticos deu-se após o recebimento desses livros em minha casa. Como professora, tive facilidade de solicitá-los às editoras, recebendo-os posteriormente pelo correio.

Logo que os recebi, passei a folheá-los de forma exploratória, assumindo uma investigação criteriosa; organizei e reuni meus apontamentos acerca de todos os quesitos que mereciam análise e traziam inquietude; nesse processo fui construindo a metodologia também.

Alguns exemplos de atividades me chamaram a atenção. Aos poucos fui diagnosticando que há um modelo de estrutura comum a todas as editoras. Essa estrutura abrange elementos destacados para a avaliação do PNLD.

Crítérios de avaliação adaptados

Para a avaliação dos livros didáticos, foi necessário estudar os critérios de avaliação adotados no PNLD através do *Guia de livros didáticos*, buscando os itens mais relevantes para o conteúdo de arte. Isso porque, como

indicamos, não havia previsão de livros didáticos para o ensino de arte. Para a área de arte, o que me parece mais relevante são os itens: editoração, elementos gráficos, conteúdos fundamentados epistemologicamente, práticas propostas, a linguagem da Arte e a História da Arte, destacados em negrito abaixo.

Citamos os critérios gerais e eliminatórios de avaliação listados no *Guia de livros didáticos 2015 – Ensino Médio – Arte*:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental I;
2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- 3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;**
4. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- 5. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;**
6. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nele apresentada;
- 7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticos, pedagógicos da obra;**
8. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso (BRASIL, 2015, p. 11, destaque meu).

Desses critérios, o presente estudo objetivou os itens em negrito, 3, 5 e 7.

Mais especificamente, após considerar a pertinência para o Ensino Fundamental I em relação ao componente curricular Arte, foram elencados critérios de avaliação do *Guia*. Considerou-se o livro didático do aluno, e não o do professor, para orientar a avaliação dos livros didáticos. A avaliação sintética se deu ao indicar se eu considerava o critério atendido na coleção em geral como “sim”, “não” ou “parcialmente”, conforme aparece nos resultados.

Devido à importância para a área visual, essa avaliação quantitativa foi realizada por constatação item a item para o projeto gráfico. A discussão de conteúdo foi feita de modo descritivo.

Analisou-se a página de abertura dos livros, com o propósito de compreender, no discurso do convite dos livros para os alunos, qual concepção de Arte os autores buscam destacar.

A análise do conteúdo dos conjuntos de livros didáticos de ensino de Arte se organizou a partir dos três campos – 1) Produção (criação/ produção); 2) Fruição (percepção/ análise); 3) Reflexão (conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade) –, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A **produção** refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A **fruição** refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A **reflexão** refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão (BRASIL, 1998, p. 41).

Também foi analisado o atendimento aos critérios avaliativos do PNLD (que constam do *Guia de livros didáticos*) para os itens relacionados ao projeto gráfico, devido à sua importância para a área de Artes Visuais. Além disso, houve investigação sobre a formação dos autores e informações nos livros sobre ampliação de leituras e indicação de fontes das imagens (origem, data, fotógrafo, etc.).

Capítulo 3 – Resultados gerais e análise crítica: projeto gráfico, conteúdos e formação dos autores

Antes de apresentar os resultados da análise, ressalto que qualquer livro didático é um instrumento pedagógico na mão do professor. “Não parece haver dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar: ele é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro” (SOUZA, 2011, p. 153). Empréstimo as palavras de Bosco:

Os tempos contemporâneos requerem um novo olhar, mais curioso, mais ativo e ao mesmo tempo mais reflexivo que a arte e seu ensino podem proporcionar. A arte como parte do currículo escolar proporciona ao aluno a possibilidade de entrada no mundo por um viés que não é o habitual, instigando-o e provocando-o a ver com outros olhos seu aprendizado, ao mesmo tempo que o acolhe, oferecendo-lhe o extrato do pensamento e expressão humana na forma de objeto artístico. Um ensino de arte atualizado com seu tempo proporciona ao aluno uma formação estética e acentua a visão crítica. A educação não deve prescindir de tal contribuição, mas recrutá-la como mais um contribuinte ao processo de formação do aluno (BOSCO, 2011, p. 19).

Portanto, a discussão, a avaliação e a crítica em relação aos materiais didáticos, sobre os quais agora discorro, têm a pretensão de auxiliar e dinamizar possíveis ações do professor no cotidiano escolar, para que se faça cumprir as diretrizes curriculares.

Neste capítulo apresento resultados gerais dos sete conjuntos avaliados, com o foco em três principais eixos investigativos: o projeto gráfico, os conteúdos e a formação dos autores.

Resultados quanto à estrutura editorial e do projeto gráfico

No início desta pesquisa, não havia a intenção de avaliar o projeto gráfico dos conjuntos. Mas, à medida que a pesquisa avançava, as questões em relação ao projeto gráfico foram se mostrando pertinentes, quando observamos que os livros possuíam um projeto de comunicação visual que priorizava uma linha bastante figurativa, decorativa e infantilizada. As propostas

de arte partilham espaço com inúmeras ilustrações e elementos gráficos que não promovem a imaginação e a leitura visual, enfatizando inclusive determinados estereótipos. Daí a decisão por analisar também questões relativas aos projetos gráficos dos materiais, sendo muitos os quesitos a avaliar a esse respeito. Porém, para este estudo busquei iniciar as primeiras discussões e esboços sobre o tema, por meio de uma adaptação dos critérios estabelecidos pelo PNLD de Arte – 2015, para a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.

O *Guia* oferece critérios bastante pertinentes para a avaliação do projeto gráfico dos livros didáticos de Arte. Considerei os itens 66 a 78 do *Guia de livros didáticos PNLD 2015 – ARTE* (BRASIL, 2015, p. 22-23) e acrescentei, no lugar do item 79 (referente a mapas, algo que não é relevante para o conteúdo em questão), o item sobre bordas e elementos decorativos –tendências que vêm sendo apresentadas em projetos gráficos de muitas editoras. Os resultados constam da Tabela 1, que segue.

Tabela 1 – Tabela de avaliação do ITEM Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico

Critérios	1	2	3	4	5	6	7
	E.A.	Sa	Sci	E.E.	Mo	Po	Q.E
Possui legibilidade gráfica adequada quanto ao desenho e ao tamanho das letras, espaçamento entre letras, palavras e linhas, disposição do texto na página, considerando-se o nível de escolaridade a que o Livro se destina bem como gramatura apropriada do papel.	N	S	S	P	S	N	P
Está isenta de erros de revisão e/ ou impressão?	N	P	N	N	P	N	N
O texto principal está escrito em preto?	S	S	S	S	S	N	S
Os títulos e subtítulos estão claramente hierarquizados?	S	S	S	S	S	S	S
Apresenta referências bibliográficas especializadas, considerando a diversidade de manifestações?	P	N	N	N	N	N	N
Apresenta índice remissivo?	N	N	N	N	N	N	N
Apresenta indicação de leituras complementares? Ou imagem complementar?	S	S	S	S	S	N	S
A impressão não prejudica a legibilidade no verso da página?	N	S	S	N	N	S	S
As ilustrações apresentadas são adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas?	P	P	N	P	S	N	N
As ilustrações retratam a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país?	P	S	P	S	S	N	S

Caso possua ilustrações, apresenta os respectivos créditos e clara identificação dos locais onde estão os acervos aos quais pertencem as imagens?	N	S	S	S	P	N	S
Caso possua gráficos e tabelas, apresenta os respectivos títulos, fontes e datas?	N	N	N	N	N	N	N

Legenda: S – Sim; N – Não; P – Parcialmente.

Legenda Editoras:

E.A - Editora Ática – *Criança e Arte* (E.A.)

SA -Editora Saraiva – *A Arte de Fazer Arte* (Sa)

SCI -Editora Scipione – *Marcha Criança* (Sci)

E.E - Escala Educacional – *Arte na Sala de Aula* (E.E.)

MO -Moderna – *Projeto Presente* (Mo)

PO - Positivo – *Projeto Eco Arte* (Po)

Q.E - Quinteto Editorial – *Mundo Melhor* (Q.E.)

No geral, para alunos que não apresentem baixa visão, o tamanho da fonte dos textos e o espaçamento entre linhas são adequados. Avaliei como problema alguns aspectos concernentes à composição, como a falta de um projeto gráfico coeso, o excesso de figuras não relacionadas aos conteúdos. Alguns livros usam desenho ao invés de palavras na apresentação dos materiais que serão utilizados; é possível que as crianças menores não reconheçam nos desenhos os sentidos intencionados pelo autor, como exemplificado na figura 2. Ademais, a representação de tinta respingada pode se confundir com estouro de fogos. De todo modo, incluir esse efeito em cima do texto atrapalha a leitura.

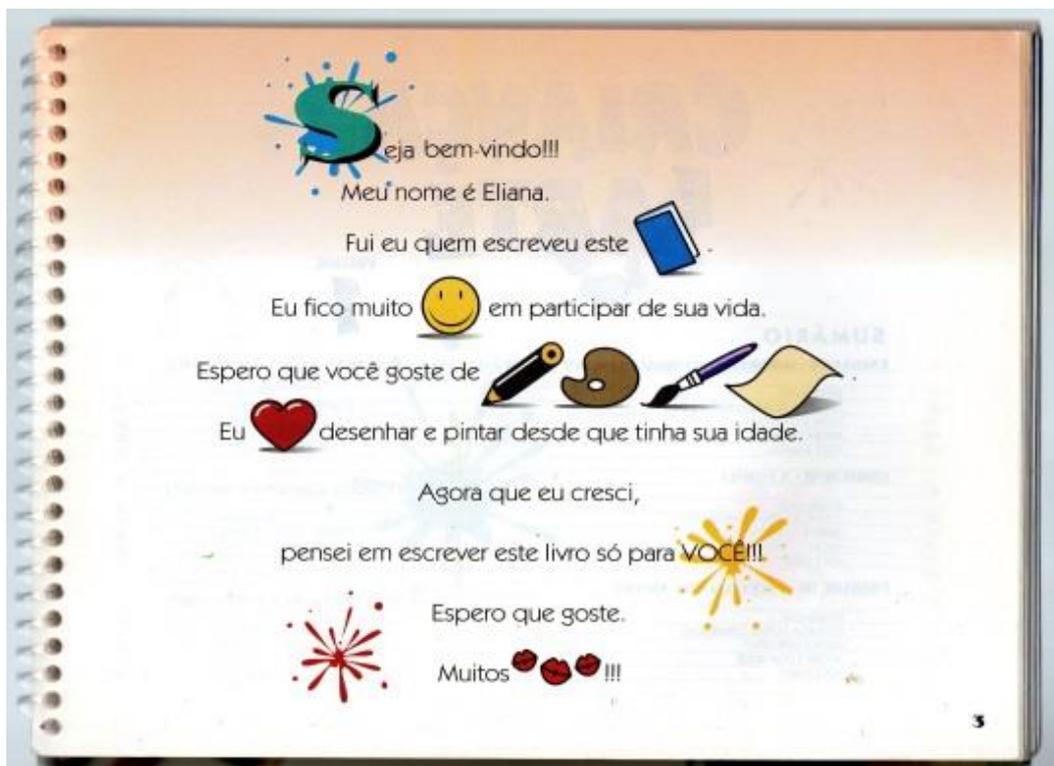


Figura 2: Explicação ilustrada na abertura do livro *Criança e Arte*.

Os erros de impressão ocorrem em vários conjuntos, principalmente em relação à falta de apuro tipográfico, alteração de cor nas obras de arte, problemas de registro de cor, com erro na sobreposição etc.

Em geral, as questões textuais estão mais bem cuidadas do que as questões imagéticas. Ou seja, quase todos os conjuntos utilizam preto para os textos sobre fundo branco, e cuidam em hierarquizar adequadamente os títulos e subtítulos.

As indicações para ampliar os conhecimentos em *sites* ou livros para consulta constam de todos os livros. Entretanto, nenhum conjunto propõe bibliografia complementar. Caberia olhar nos livros dos professores se os autores propõem um aprofundamento teórico; entretanto, neste estudo, nosso foco foi, até o momento, o material do aluno.

Algumas páginas apresentam ilegibilidade dos textos em três dos sete conjuntos, devido à gramatura baixa do papel. Considerando que o aluno é convidado a desenhar ou pintar nas folhas do livro didático, essa questão é fundamental.

As editoras parecem ter compreendido a necessidade de incluir representações de várias etnias nos livros didáticos, mas muitos o fazem de forma estereotipada e superficial em figuras caricatas de crianças negras, japonesas, indígenas, como se fosse apenas para cumprir a exigência do PNLD. Observa-se ausência quase total de diversidade quanto às necessidades especiais nas figuras dos alunos, como também na falta de adaptação para atender a demanda desse público.

Todos os livros possuem ilustrações instrucionais sobre e exemplos de atividades; a maioria também contém obras de arte, mas apenas quatro indicam os dados completos esperados a respeito das obras (nome do artista, título, data, tamanho, técnica, local onde se encontra).

Os gráficos não são muito relevantes para a área de Arte, como são para História, Geografia, Biologia ou outros, portanto não aparecem nos conjuntos.

Resultados sobre as páginas de abertura dos conjuntos

O texto de abertura é um espaço chave no livro didático, tanto pelo texto discursivo, que revela os fundamentos epistemológicos que subsidiam a proposta, quanto pelas evidências do projeto gráfico. Um texto logo na abertura da maioria das coleções saúda o aluno, dando-lhe boas-vindas, demonstrando a intenção de contextualizar os conteúdos e experiências práticas para os estudantes. Fica evidente que, em paralelo, o autor se expressa nas entrelinhas sobre sua concepção de ensino de arte, mostrando como defende e embasa sua proposta.

Segundo Fusari e Ferraz:

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 20-21).

Para atenderem aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, os livros se posicionam claramente com relação aos objetivos do ensino de arte na escola brasileira, mostrando uma abordagem que não reduz o ensino a tarefas fragmentadas e à ocupação de tempo. Trata-se de uma preocupação com o desenvolvimento global e a construção de consciência cultural para crianças que participam de uma sociedade que produz e aprecia a arte em todas as suas esferas.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

Na figura 2, da coleção didática *Arte na Sala de Aula*, o texto se dirige ao estudante chamando-o de **amiguinho(a)** (destaque meu), e se desenvolve da seguinte maneira:

Amiguinho(a),

Você gosta de diversão? Aposto que sim. Neste livro você encontrará muita diversão. Você vai brincar com arte fazendo teatro, dança, desenhos, pinturas, esculturas e músicas. Vai entender o que é ser um artista e como a arte é importante para todos nós. Bom divertimento! Nereide. (ESCALA EDUCACIONAL, 2011, p. 3).

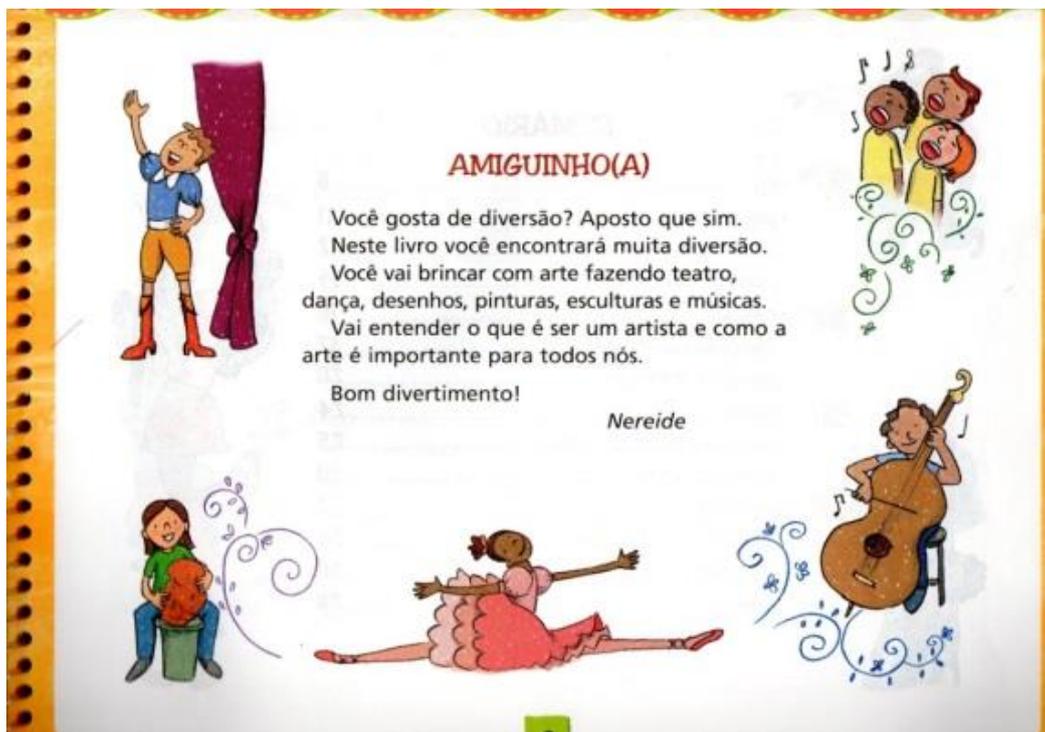


Figura 3: *ARTE na Sala de Aula*, Editora: Escala Educacional, 1º ano

Na figura 3, constam cinco figuras infantis representando as quatro linguagens artísticas trabalhadas no volume: da direita superior em sentido horário, são desenhados três cantores, seguidos de um músico tocando baixo ou violoncelo, uma menina negra em espacate com roupa de balé, seguida de outra menina diante de um torno de cerâmica, fazendo um vaso, e um jovem declamando ao lado de uma cortina de teatro.

O desenho caricaturado e lúdico parece buscar diálogo estético com o público infantil, porém reforça ainda mais certos estereótipos, como, por exemplo: na segunda imagem, tocar violoncelo ou baixo não é realidade do conteúdo de iniciação musical das escolas regulares; a bailarina é uma menina de vestido rosa; por que não poderia ser um dançarino do sexo masculino? Claramente o ilustrador desconhece o ofício da produção de cerâmica no torno, pois a menina parece que está sentada num balde, sua argila não está centralizada, e a quantidade de argila é muito superior ao que ela poderia carregar; além do mais, a quase totalidade das escolas brasileiras não oferece oficinas de cerâmica e aulas no torno.

Outra coleção que traz no texto de abertura do livro o ensino de arte relacionando a disciplina a brincadeiras é a *Marcha Criança*, da editora Scipione, em que a apresentação se desenvolve da seguinte maneira:

Olá, crianças! Nesta coleção a História da Arte é contada de uma maneira muito interessante. Vocês serão convidados a **participar de jogos e brincadeiras**, a usar os adesivos disponíveis no final do livro, a desenhar, pintar e colar utilizando diferentes materiais e muito mais! Por meio dos livros da Coleção Marcha Criança Arte, vocês vão conhecer um pouco da história da humanidade durante alguns períodos importantes da História da Arte: Vão saber como as pessoas pensavam, o que vestiam, o que comiam, do que gostavam e o que faziam, entre outras coisas. Esperamos que vocês gostem desta coleção tanto quanto nós gostamos de prepará-la para vocês. Aproveitem para aprender e se divertir nesta pequena viagem através da Arte! As Autoras (SCIPIONE, 2013, p. 3, destaque meu).

O convite também aponta a aprendizagem além da brincadeira, mas ainda por meio da diversão. Os autores sugerem que a História da Arte pode se tornar interessante por meio de passatempos.

Nessa apresentação, as autoras convidam os leitores para brincadeiras e jogos. O anúncio dessa proposta vem antes mesmo de qualquer abordagem mais específica daquilo que eles poderão aprender em artes. Ressalto a importância de se agregar ao texto introdutório o valor cultural do conhecimento artístico, pois sabemos antecipadamente que aquilo que faz sentido para o outro ganha valor, e como consequência vêm o interesse, o envolvimento e a aprendizagem.

Entendo que o problema neste tipo de convite é que ele reafirma um estereótipo equivocado, de que a Arte é meramente espaço onde a diversão e a descontração estão garantidas. Assim nos apontam Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 12): “ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas ‘sérias’, o momento para fazer a decoração da escola”.

Sobre isso, pergunto: não seria importante uma comunicação na abertura do livro que despertasse outro entendimento e atuação do aluno frente à disciplina? O texto não traz indicação de que as histórias das artes plásticas, da música ou das linguagens corporais serão **estudadas**; ressalta apenas a prática. Iniciar o texto perguntando se os alunos gostam de diversão reforça a

associação da disciplina Arte com o descompromisso e não fortalece os sentidos de aprendizagem da linguagem e da herança cultural que se pretendem. Essa concepção também aparece no estudo de Leonardo Guimarães (2016), que documentou, na sua pesquisa com alunos de segundo a quinto ano de uma escola municipal de Indaiatuba, que os alunos reproduzem ideias presentes na escola e na sociedade em geral sobre a função da arte como espaço de diversão e relaxamento e como atividade prática.

Atualmente diversas abordagens buscam motivar alunos de distintas formas, mas dificilmente vamos encontrar nos livros didáticos de matemática ou português esse mesmo tipo de discurso. O ensino ligado à diversão e a brincadeiras poderá trazer a ideia de que o aluno brincará com seu jogo preferido, acreditando que a disciplina não prevê práticas estabelecidas. Para Eisner, a arte é uma área de conhecimento, com seus conteúdos próprios relacionados a teorias da linguagem e a técnicas desenvolvidas ao longo do fazer histórico (EISNER, 1972).

Assim refletem Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 13): “tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável”. Os conteúdos e as especificidades deveriam ser mencionados mesmo que de forma gradual, respeitando a medida com que os alunos vão se relacionando e se familiarizando com o repertório artístico.

A ideia de vincular o ensino de Arte enfatizando-o **somente** ao prazer, como se não houvesse conteúdos a serem assimilados, se revela também em múltiplas atividades com caráter de passatempo em que, por exemplo, a criança é convidada a encontrar adesivos para colocar em espaços demarcados, traçar caminhos que levem a destinos corretos, completar jogos de palavras cruzadas e exercícios de circular detalhes identificados, entre outros.

Nessa mesma linha de criar um produto prazeroso para o aluno, as atividades e conteúdos ganham um entorno decorativo que, além de delimitar o espaço para a realização das atividades, parece ter intenções bem definidas: provocar o encantamento e o incentivo à produção.

Na figura 4, as bordas inseridas dialogarão com a produção do aluno, que talvez preferisse não ter as intervenções competindo ou compondo com suas ideias expressas:

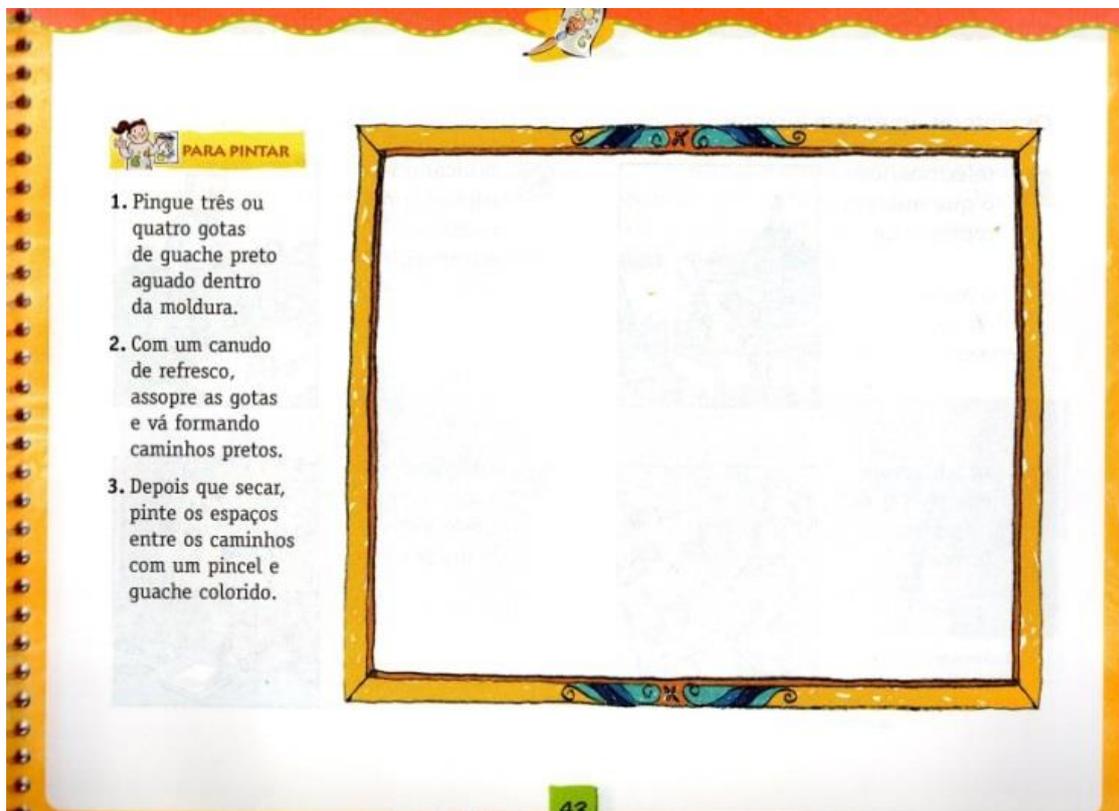


Figura 4: *ARTE na Sala de Aula*, Editora: Escala Educacional, 1º ano

Na figura 5 há inserção de borda colorida. No canto superior à direita, outra intervenção – uma figura com a descrição dos materiais, imitando um lembrete. Embaixo e no mesmo sentido, uma imagem de Nefertiti ganha espaço no campo de atuação do aluno. A impressão que pode passar é de que o trabalho já fora iniciado por outra pessoa. A borda, por sua vez, não corresponde a estilo egípcio, e aparece de forma gratuita.

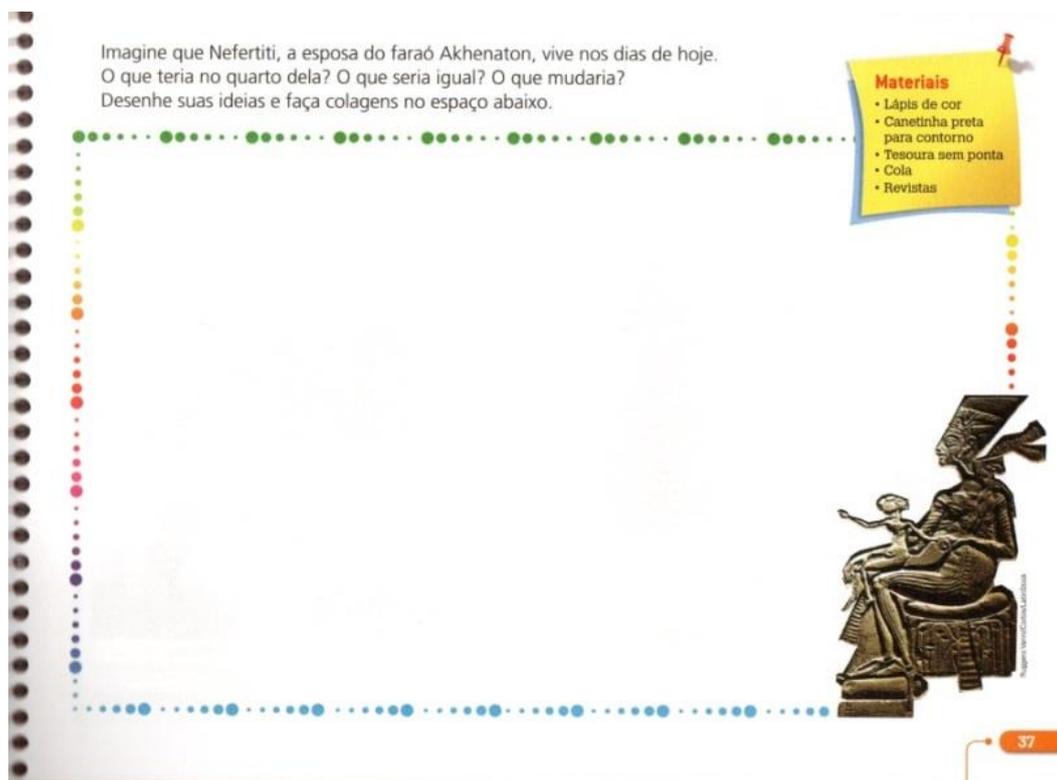


Figura 5: *Marcha Criança*, Editora Scipione, 2º ano

A borda ainda é um elemento bastante cobrado por professores de arte. Muitos talvez nem questionem o feito; é hábito, seguem apenas o que lhes foi ensinado no magistério ou na universidade. Assim, reforçam o pedido a seus alunos, que acabam obrigatoriamente tendo que inseri-las em quase todas as suas produções. Essa pode ser considerada uma “influência do conceito de desenho veiculado no Brasil pela Missão Francesa” (BARBOSA, 2008, p. 60).

Em minha experiência como professora, uma das primeiras perguntas que os alunos fazem é se há necessidade da inserção das tais bordas. Portanto, vemos que essa é ainda uma prática bastante usual, presente não só nas atividades que realizam, como nos livros didáticos.

A estética das personagens distribuídas pelo livro didático

Ainda sobre as perspectivas em que os projetos gráficos se apoiam, cabe abordar a escolha estética com que ilustrações são apresentadas nos livros didáticos. Nota-se a presença de muitas personagens que, aliadas a

outros elementos gráficos, vão construindo um repertório muito peculiar. Por todo o livro, bonecos, seres caricaturados aparecem com múltiplas funções: reforçam o que se pede na atividade, perguntam coisas, simulam uma situação a ser seguida ou apontam o passo a passo de uma atividade. Configurados com senso estético popular, pensados para agradar às crianças, surgem de forma aleatória, muitas vezes sem justificativas aparentes, para que determinados signos estejam presentes.



Figura 6: *Mundo Melhor*, Quinteto Editorial, 2º ano

Na figura 6, seis personagens são apresentados aos alunos. Cada um com características bastante definidas, principalmente pela etnia, ou por condição física. Muitos livros abordam o assunto da diversidade dessa maneira; apresentam personagens caricatos, como se isso demonstrasse a preocupação das editoras na inclusão de todos. É nessa perspectiva que a questão de gênero aparece nos livros didáticos, por meio de algumas ilustrações. De certo modo, reforçam estereótipos, como também parecem reafirmar determinados papéis que, cultural e socialmente, correspondem

previamente ao sexo feminino ou masculino. Apontam-nos Silva et al. (2006) que:

As diferenças relacionadas aos gêneros estão presentes em praticamente todas as sociedades, nas quais é sempre possível perceber exemplos de como sexos/gêneros diferem nas características físicas, nas formas de comportarem-se, nos aspectos relacionados a poder de *status* dentro dos grupos, nos papéis e ideologia de papéis, na divisão de tarefas e expectativas de comportamento (SILVA, 2006, p. 114).

Na figura 7, podemos notar uma segregação quanto à questão de gênero aqui discutida, sinalizada na capa de abertura da coleção, em que aparecem dois personagens: uma menina e um menino em diálogo um com o outro. Ao pensarmos o sexo fisiológico, falamos de dois grupos biologicamente que se definem como: macho e fêmea. “Entretanto a estes dois subgrupos são ‘coladas’ progressivamente características, comportamentos e significados culturais a respeito do que é ser feminino ou ser masculino, o que se denomina gênero” (SILVA ET AL, 2006, p. 114). Retornando para a análise da imagem: ambos contam suas idades e o que gostam de fazer. O garoto conta que gosta de soltar pipa, já a garota, por sua vez, gosta de desenhar – atividades marcadas que definem aquilo que é socialmente aceito como papel do menino e da menina. Os autores perguntam: “Se a cultura adulta está mais igualitária, por que a segregação sexual continua sendo uma marca forte na infância?” (p. 115), e no seu estudo mostram que há uma série de aspectos que determinam as escolhas e preferências de brincar entre os gêneros, incluindo expectativas sociais e funções de participação das meninas em casa. O estudo mostra que as meninas tiveram maior possibilidade do que os meninos de penetrar nas brincadeiras de ambos os sexos. Ou seja, a menina consegue entrar nas brincadeiras de pipa e bolinha de gude, mas os meninos ficam fora das danças de roda.

Para transgredir um pouco, seria interessante que as imagens driblassem as expectativas fechadas.



Figura 7: *A Arte de Fazer Arte*, Editora Saraiva, 1º ano

Na figura 7, o desenho apresentado pela garota é composto de casinhas, céu azul, árvore e o sol, numa configuração que claramente não corresponde à maneira como crianças representam o espaço, segundo Cox (1999), que mostra que a representação de profundidade com sobreposição de elementos demora a aparecer. De todo modo, o exemplo que reforça o estereótipo do vínculo da menina com a casa, do menino brincando na rua com pipa, não é necessariamente uma ideia que mereça ser revisitada.

Além disso, **os projetos gráficos** mostram tendências nas quais as propostas são previsíveis e subestimam a capacidade de fruição estética das crianças. Optam pelo sentido figurado e buscam estética que possa decorar as páginas, não se relacionando com o conteúdo impresso nestas. Isso provoca ruído visual e estímulo desnecessário em relação às imagens de obras, por exemplo.

Em minha experiência como professora, vejo que os alunos reproduzem as ilustrações do livro trazendo para a produção própria o repertório dessas influências, como: a fisionomia dos personagens, flores, o sol que normalmente sorri, bem como outros elementos que aparecem na edição.

Conteúdos propostos

Considerando que foram estudados sete conjuntos, com cinco livros cada, contendo inúmeras atividades, selecionei algumas aulas para descrição e análise, que diziam respeito a:

- 1) criação/ produção;
- 2) percepção/ análise;
- 3) conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade.

O critério da seleção foi a sua saliência – atividades que se destacam por trazerem pouca contribuição para o desenvolvimento estético na escola; algumas propostas com bom potencial; presença da mesma proposta em vários conjuntos, destinada a explorar determinados conteúdos.

1. Criação/ produção

Na figura 8, do livro *Mundo Melhor*, editora Quinteto Editorial, destinado aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I, é previsto o estudo das cores primárias e secundárias. A proposta prática para o conteúdo das cores secundárias mira a sistematização através de uma sequência de ações com o intuito de fixação do conteúdo. O texto é apresentado da seguinte maneira:

Vamos realizar uma atividade com tinta guache usando somente as cores secundárias. Para isso, siga as instruções abaixo:

- A- Dobre a folha ao meio, dividindo o espaço da página em dois;
- B- Depois desdobre a folha;
- C- Com o dedo espalhe tinta laranja, verde e violeta em um dos lados da folha;
- D- Depois de finalizar a pintura, dobre a folha ao meio novamente;
- E- Pressione levemente a folha dobrada e abra-a delicadamente;
- F- Veja o resultado de sua pintura.
(Quinteto Editorial – 2º ano, p. 63).

Para que a proposta seja realizada, os autores fornecem o passo a passo, que é demonstrado através de uma sequência de imagens fotográficas.

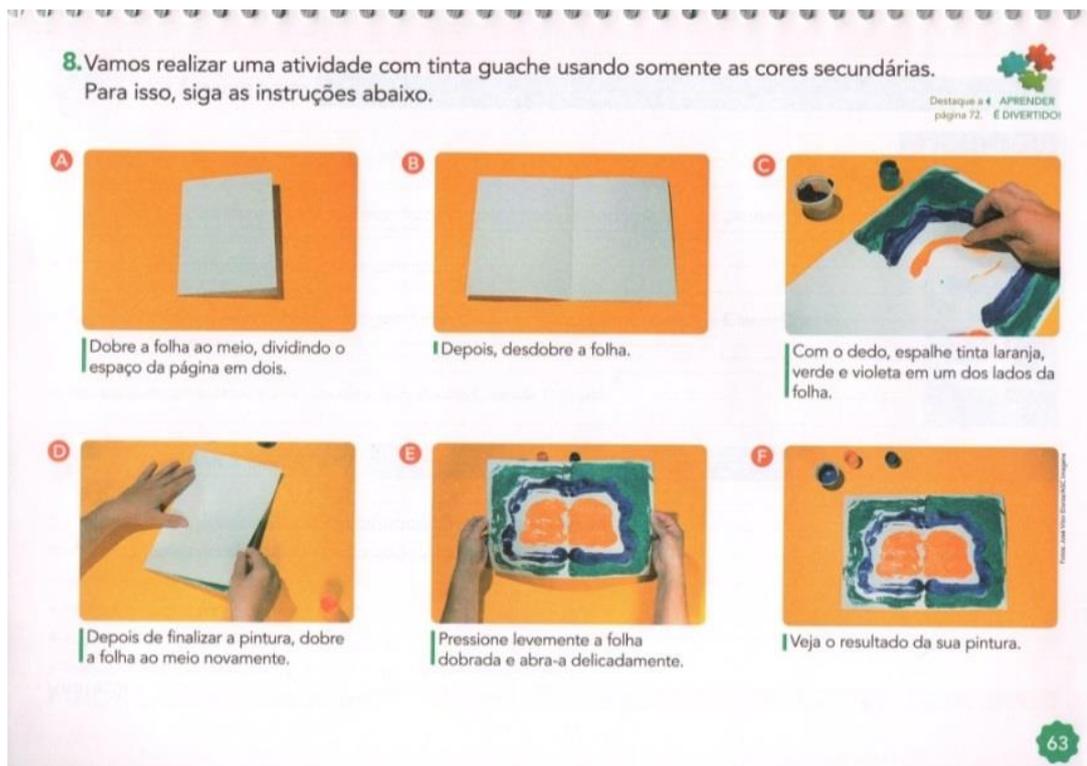


Figura 8: *Mundo Melhor*, Quinteto Editorial, 2º ano

As cores secundárias são laranja, roxo e verde, mas, no exemplo, as cores utilizadas foram laranja, azul e verde, portanto gera-se dúvida sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. Entretanto, o mais importante a considerar é a qualidade questionável de uma atividade que origina um resultado acidental, pouco expressivo quanto aos conteúdos pessoais que os alunos poderiam investigar de outra maneira. Se o objetivo fosse criar as cores complementares, os autores poderiam ter sugerido, então, que cada lado do papel fosse pintado com uma cor primária, para verificar o resultado da mistura. Portanto, indago: será que ao espalhar as cores secundárias sobre o papel, fechar, pressionar e abrir, teremos garantido o aprendizado do conteúdo? Quais experiências e incentivo estamos oferecendo para a expressividade desses alunos? Todavia, seria necessário testar de antemão os pigmentos para ver se a mistura ocorre de fato, com o resultado pretendido. De todo modo, trata-se de uma atividade exploratória breve, anterior a uma proposta de uso das cores primárias.

Na minha experiência de aluna, esse tipo de atividade foi recorrente. O professor parecia um regente que conduzia a classe de forma sincrônica,

“Todos juntos, agora dobrem o papel, peguem o pincel, cor azul...”, até a efetivação do produto final.

Atividades como essa estão presentes na maioria dos livros didáticos selecionados. São escritas como uma receita pronta, que no final sempre parece dar certo aos olhos do professor que tem diante de si o material mas não o senso crítico adequado para cada fazer artístico. Essa proposta apresentada parece seguir indiscutivelmente o que comenta Souza sobre o livro didático: “É o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência” (SOUZA, 2011, p. 27).

Há várias maneiras de ensinar conceitos que também contemplem as possibilidades do imaginário infantil.

A mistura de cor com tinta guache nem sempre leva aos resultados esperados, devido à baixa qualidade de alguns pigmentos das tintas nacionais adquiridas nas escolas. Assim, a teoria da cor precisa ser trabalhada com propostas abrangentes, que poderiam partir da mistura de cor na luz, em movimento, com o uso de papéis e plásticos transparentes etc.

Além disso, o texto traz pouca explicação complementar que possa embasar o sentido do fazer artístico. Segundo Grigoletto, “em relação ao aluno, raramente encontram-se explicações do porquê das atividades que lhe são propostas” (2011, p. 69).

A questão chave ao propor uma atividade é refletir sobre o quanto ela é capaz de contribuir para a aquisição de uma gramática visual, ampliação da capacidade criadora e inventiva. Quanto a isso, recordei-me de uma passagem do livro *Desenvolvimento da capacidade criadora*, no qual Lowenfeld, que estudou na Academia de Belas Artes de Viena (EFLAND, 1990), comenta sobre o estudo das cores com as crianças:

A criança compraz-se nas cores e é, agora, capaz de ser muito mais sensível às diferenças e semelhanças; suas explorações ávidas, através de folhas caídas, ou sua repentina descoberta das cores do céu, em seus múltiplos e constantes cambiantes, devem, certamente, ser encorajadas. Portanto, qualquer estudo sobre a cor deverá focalizar a experiência e não o uso “apropriado” dela mesma, numa determinada pintura (LOWENFELD, 1977, p. 236).

Se considerássemos a concepção de Lowenfeld quanto ao estudo das cores com as crianças, estaríamos longe daquilo que vem sendo proposto em sala de aula, tanto pelo suporte, como pela prática sugerida. A atividade descrita, além de salientar as experiências com as cores secundárias, oferece o passo a passo de como realizá-la – uma espécie de guia a ser seguido, de forma totalmente normatizada, com ausência de experimentações, investigações e descobertas, num fluxo contrário até mesmo àquilo que prevê o PCN - Arte.

Outra atividade “acidental” sugerida nos livros didáticos pode ser exemplificada pela proposta da coleção *Mundo Melhor* para alunos do primeiro ano. A instrução também é demonstrada por meio de passo a passo, em que a surpresa demonstrada no exemplo é o desenho de uma casinha pouco surpreendente, que provavelmente será reproduzida pelos alunos (figura 9).

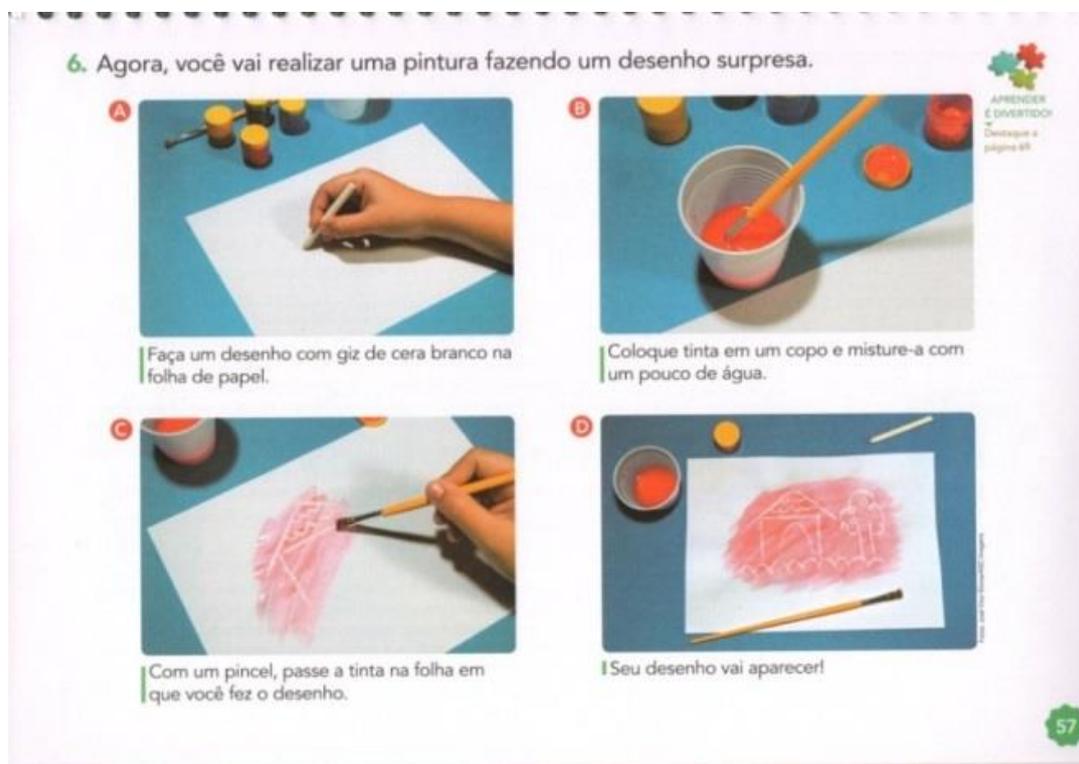


Figura 9: Desenho surpresa, *Mundo Melhor*, Quinteto Editorial, 1º ano

Como desenvolver sensibilidade, imaginação ou certas habilidades partindo de metodologias acidentais de rápida execução, que não promovem autonomia e atitude investigativa?

Algumas atividades recorrentes nos livros didáticos de arte parecem prever momentos ociosos, porque são exercícios lúdicos semelhantes aos passatempos encontrados em bancas de revistas que, facilmente, poderiam ser realizados em casa sem a mediação do professor. Abaixo constam exemplos desse tipo, como as cruzadinhas e atividades para traçar o caminho.

O livro *Mundo Melhor* (figuras 10 e 11, respectivamente) apresenta em seu capítulo 1, intitulado “Usando a imaginação”, a obra e a biografia de Giuseppe Arcimboldo. Como proposta prática a esse tema e artista, é sugerida a realização da atividade abaixo:

1. Complete a cruzadinha com o nome dos principais elementos que Arcimboldo utilizou em cada uma das composições.

O bibliotecário

A água

O verão

A primavera

6

Figura 10: *Mundo Melhor*, Quinteto Editorial, 3º ano

Quatro obras de Arcimboldo são apresentadas. O tamanho da imagem impressa no livro é de aproximadamente 5 cm X 3 cm, o que dificulta a leitura, a análise e a apreciação das obras, pois são compostas de inúmeros detalhes, como livros, fauna do mar, flores e cogumelos, legumes e grãos. Como prática, a proposta é a realização da cruzadinha, que em nada dialoga com as possibilidades de ampliar a imaginação, ao contrário da sugestão do capítulo, desde o título.

O “desafio” na cruzadinha é perceber qual elemento o artista Arcimboldo traz para determinada obra (peixe, flores, legumes e livros). Esse artista pode ser bastante motivador, gerando interesse em explorar os repertórios de figuras que Arcimboldo usou nas suas composições, pois ele trabalha com metáforas visuais nas construções dos retratos. Esse livro didático, porém, não avança além da cruzadinha. O desenvolvimento da percepção, do senso estético e da educação dos sentidos precisa ser coerente com as propostas das atividades.

Ainda no mesmo conjunto da coleção *Mundo Melhor*, para alunos do primeiro ano do Fundamental I, no capítulo 2, em que se investigam Instrumentos Musicais e Dança, o autor inicia a discussão perguntando: “Você sabia que os primeiros objetos que as pessoas utilizaram para produzir sons foram pedaços de ossos, chifre e conchas?” (figura 11).



Figura 11: *Mundo Melhor*, Quinteto Editorial, 1º ano

Nesse caso, a atividade de levar o homem da caverna até seu instrumento musical, nossa crítica se dirige à figura caricata, à simplificação dos traçados a serem produzidos e à dificuldade de identificar o instrumento na terceira caverna. Assim, a atividade se assemelha a propostas de coordenação

motora/psicomotricidade dos antigos cursos de magistério. O conteúdo musical supostamente previsto não emerge.

1.0 -tempo e a experiência das propostas práticas: a ausência de contemplação

As atividades descritas anteriormente, de alguma forma, ocorrem em todos os conjuntos avaliados. São propostas presentes no cotidiano escolar, que merecem maiores discussões, pois abordam com superficialidade conteúdos e práticas artísticas. Comumente, os livros didáticos apontam para sequências predefinidas com instruções, instigando alunos e professores para o ensino através de uma experiência mecanizada – em que o tempo, as ações e os materiais são previamente definidos pelos livros.

Para Dimenstein (2006), é função do livro didático fornecer subsídios para a construção de posicionamentos críticos que diminuam a letargia daqueles hoje enredados eletronicamente num “ritmo hiperativo em que se olha tudo e nada ao mesmo tempo”, e em que se fragmenta o conhecimento. Nos livros didáticos, por vezes vemos atividades demarcadas em etapas de início, meio e fim. Descartam-se as experiências – que poderiam ser vividas na perspectiva de processos inventivos, criativos e de aquisição de saberes intrínsecos à disciplina de artes. Deparamo-nos com propostas práticas que ficam dissociadas das especificidades dos conteúdos trabalhados e com práticas que muitas vezes aparecem já solucionadas, principalmente no sentido plástico, culminando em resultados uniformes para uma classe toda.

Para Falcão (2014):

O tempo sem experiência é o tempo que marca nossa travessia pelos aparatos educativos. A escola promove, frequentemente, um tempo raso. Pode não ser o lugar da experiência, porque a escola é o lugar da informação (p. 153).

O tempo oferecido nas escolas para a realização das atividades é restrito pela demanda de um cronograma extenso. O tempo instaurado nos processos educativos não permitem o momento ocioso necessário para a pesquisa e a contemplação em Artes. Alunos e professores avançam com os conteúdos de forma fugaz e superficial – correm contra o tempo previamente

estipulado –, como se a experiência e o processo de criação acontecessem no mesmo ritmo e tempo para todos. Segundo Ostrower:

Compreendemos, na criação, que a ulterior finalidade de nosso fazer seja poder ampliar em nós a experiência de vitalidade. Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (OSTROWER, 1978, p. 28).

Portanto, se oferecermos pouco tempo e espaço limitado, com regras para soluções das questões em Arte, estaremos suprimindo o ensino e possíveis experiências que sejam significativas no processo criativo?

2. Percepção/ análise

Ao realizar as análises em busca de avaliar as propostas dos livros didáticos, percebo algumas ideias que se mostram interessantes, tanto pela prática em si como pelas referências, que são fundamentais para a leitura da arte contemporânea e o aumento de repertório.

Faz parte do trabalho de artes visuais perceber quais relações podem estabelecer-se com o cotidiano do aluno, no intuito de aproximar a arte da vida de cada um. Destaco a proposta apresentada pelo livro *A Arte de Fazer Arte* (HADDAH, MORBION, OKINO, 2013), para alunos do segundo ano. No segundo bloco, prevê o estudo do reino animal, iniciando a discussão com as pinturas rupestres. Na sequência, é apresentado o artista Andy Warhol, com uma série de pinturas em que o artista opta pictoricamente pelo uso de cores fortes e marcantes. O bloco segue apresentando outros artistas contemporâneos, como Regina Silveira, e instalações relacionadas ao tema. Assim, a primeira atividade do bloco é apresentada da seguinte maneira, trazendo o seguinte enunciado:

A natureza também é vista pelos artistas de outras maneiras. O artista Walmor Corrêa, por exemplo, cria seres estranhos, misturando partes de animais diferentes. Além disso, ele imagina como seria o esqueleto desses animais.

Observe, nesta página, algumas de suas obras e responda:

- Que animais ele misturou na figura abaixo?
 - Os esqueletos ao lado pertencem a quais criaturas?
- (SARAIVA, 2013, p. 48).



Figura 12: *A Arte de Fazer Arte*, Editora Saraiva, p. 48

Uma diferença que se percebe nesse conjunto é o fato de sua organização ser pautada em projetos e não de forma fragmentada, por atividades não relacionadas umas com as outras. No caso da figura 12, a atividade faz parte de uma unidade, o reino animal na arte. A atividade é proposta para alunos de sete anos, aproximadamente. A referência ao artista Walmor Corrêa estabelece um diálogo das suas obras com o universo infantil, mas o enfoque dessa atividade prioriza a pesquisa sobre a configuração dos animais enquanto discute a arte contemporânea. A instrução é apresentada da seguinte maneira:

Pense em animais bem diferentes. Pesquise imagens que representem esses animais. Faça ao lado um desenho misturando essas características dos dois animais. Invente também um nome para sua criatura, misturando o nome dos dois animais (SARAIVA, 2013, p. 49).

Penso que essa proposta possibilita experiências fecundas, abre espaço para a imaginação, em consonância com ideias de Lowenfeld e Brittain: “é necessário que o professor de arte planeje as experiências suscetíveis de desenvolver as aptidões do pensamento criador” (LOWENFELD e BRITTAI, 1977, p. 292).

Há uma sequência de movimentos, desde projetar o animal, pesquisar imagens e nomeá-lo. São instruções que não colocam o aluno em lugar de “dependência”. Percebe-se a preocupação da proposta em ter início, meio e fim, mas cabe ao professor organizar todas essas ideias, que não estão fechadas.

No livro *Projeto Presente* (figura 13), outra proposta me chamou a atenção, não só pela abordagem em si, como pela referência a Anish Kapoor, que apresenta um trabalho com diálogos possíveis com o meio ambiente. Suas esculturas feitas com areia abrem caminhos para realizar experimentos com materiais granulados, e também para pensar sobre os moldes e a reprodutibilidade dos objetos a partir de moldes e máscaras. Além disso, o professor pode trazer a questão dos materiais usados por artistas contemporâneos. Trata-se de um retorno das crianças para a natureza – algo fundamental para a educação dos sentidos.

Caso não haja areia na escola, outros materiais podem ser utilizados; portanto, trata-se de uma atividade de baixo custo. Mas pergunto: qual a função de pedir aos alunos que grifem a palavra que associam à obra de Kapoor? É o que se lê no enunciado da questão: “Grifem as palavras que vocês associam a essa obra: cores intensas, cores suaves, provisório, duradouro, formas angulosas e formas arredondadas”. Parece-me que essa tarefa fecha, ao invés de abrir, as possibilidades descritivas que os alunos trariam para discutir essa instalação.

10 Índia: as areias coloridas de Anish Kapoor

Você já observou que as areias e terras dos jardins podem ter cores muito variadas?

O artista Anish Kapoor, nascido na Índia, teve a ideia de utilizar areia e pigmentos coloridos para construir estas esculturas, que expôs em um museu.



1000 nomes, 1984. Anish Kapoor.

- O que vocês acharam dessas esculturas?
- Como fariam para guardar um trabalho assim?
- Como será que o artista leva seu trabalho de um lugar a outro?

Grifem as palavras que vocês associam a essa obra:

cores intensas	provisório	formas angulosas
cores suaves	duradouro	formas arredondadas

42

Figura 13: *Projeto Presente*, Editora Moderna, 4º ano

As propostas que envolvam nossos sentidos contribuem para a educação estética e dos sentidos, e, quando é possível vincular vivências sensoriais ao conhecimento da Arte Contemporânea, o aprendizado se amplia, principalmente por se aproximar do cotidiano dos alunos. Propostas como essas podem ser provocadoras de experiências estéticas.

Nos livros didáticos da editora Moderna, os conteúdos a serem trabalhados foram estruturados e pensados como projetos, o que permite um aprofundamento de conteúdos, como se vê no exemplo que será descrito a seguir. Na unidade 3 do livro para alunos do quinto ano é apresentado o projeto intitulado ***Texto e imagem fazem arte***. Nesse projeto há a discussão sobre como alguns artistas incorporam textos como parte importante para o sentido da obra.

O projeto passa por uma sequência de experiências. Na primeira etapa do projeto, o artista Jonathas de Andrade é apresentado aos alunos com a obra *Educação para Adultos*, 2010. Um pequeno texto sugere que a palavra pode ter vários sentidos para diferentes pessoas, assim como uma imagem pode ser lida de diversas maneiras, cabendo ao espectador dar o sentido à obra. Na sequência, o projeto prevê a construção de um cartaz partindo de uma palavra, com significado especial para que o aluno relacione palavra e imagem.

Na segunda etapa do projeto, os autores apresentam a definição de Poesia Visual, abordando trabalhos do artista visual Rubens Gerchman, *Air 1970* e *Ar 1970* tendo como encaminhamento a construção de uma escultura com palavras. Depois, vem o artista Arnaldo Antunes, que além de artista visual, é músico. A proposta é de analisar a sua atuação corporal numa performance e relacioná-la a uma obra de poesia visual. A obra para apreciação se intitula ***Instante 1, 2003***, na qual os autores chamam atenção para o modo como o artista escreve as palavras para conseguir determinado sentido. Como proposta, os alunos devem criar uma poesia visual por meio de caligrafias.

Na próxima etapa, os autores apresentam a obra de José Roberto Aguilar, *A conversa – 1974*. Depois de apreciação sugerida, é solicitado que os alunos inventem seus próprios personagens misturando-os às palavras. Sem resumir todo o encadeamento, já é possível perceber como as atividades são costuradas entre si e como pode ocorrer um aprofundamento quando se trabalha por projeto, assegurando que a análise de obras e produção plástica se intercalem e gerem sentidos mais densos.

3. Conhecimento e contextualização conceitual-histórico- cultural da produção artístico-estética da humanidade

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte:

O conhecimento da arte abre perspectiva para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a

flexibilidade é a condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 20).

Atenta à perspectiva desse documento, esta pesquisa visa a discutir as distintas possibilidades em que ocorre a sistematização dos conteúdos nos livros didáticos, de forma a ampliar e garantir o âmbito e a qualidade da experiência estética.

São muito diferentes as abordagens dos livros didáticos em relação à história da arte. Certas coleções enfatizam apenas a bibliografia de artistas, outras trazem maior aprofundamento. Uma questão chave que as coleções precisam definir concerne à faixa etária dos alunos e à possibilidade de compreenderem os movimentos artísticos e sua relação com o contexto econômico, cultural e político de cada época.

Quando foi questionado por Ana Mae Barbosa se considerava importante começar o ensino da história da arte desde a infância na escola primária, Gombrich refletiu:

Não, eu não acho. Quero dizer: há duas coisas diferentes. Deve-se falar às crianças na escola primária sobre os grandes mestres como Michelangelo ou Rembrandt, mas não ensinar-lhes as datas etc. Dever-se-ia levar a reprodução de uma pintura à sala de aula e contar sobre quem fez, mostrar grandes catedrais, e assim por diante, mas não tentar ensinar história da arte propriamente dita, pois acho que as ideias de desenvolvimento, de uma evolução, de uma longa perspectiva de tempo não são para uma criança. [...]
Porque seu sentido de distância, de proporção entre as épocas, não é capaz de abranger tais conceitos. Por crianças, no caso, refiro-me a indivíduos com menos de doze anos. Você pode levá-las ao museu e deixar que gostem de uma paisagem ou de uma madona, mas não tentar forçar a compreensão da história (BARBOSA, 2005, p. 32; 33).

No livro didático *Marcha Criança*, são apresentadas obras de Jacopo Belini, de Leonardo da Vinci e de Rafael Sanzio, pintores do Renascimento cujas trajetórias são consagradas na história da arte. O livro explica aos estudantes como conteúdo do período da Renascença a técnica do sfumato.

Numa proposta incluída no livro *Marcha Criança* da coleção Scipione, para alunos do segundo ano, de sete anos de idade, o contato com as Madonas do Renascimento é propiciado por uma atividade de encontrar a

figura do bebê correspondente, que convida os alunos a devolverem os bebês a suas mães, como se lê no enunciado na figura 13. Esse tipo de atividade promove um contato bastante raso com o conteúdo, exigindo principalmente planejamento motor para acertar o adesivo no espaço negativo, e não estudo da arte religiosa em dada época da história da arte. De acordo com Pauly:

Apesar de as imagens visuais terem se transformado num dos meios mais persuasivos de comunicação no último século, as escolas têm ignorado solenemente seu enorme potencial social, histórico e cultural. [...] as imagens visuais e as experiências de ver e ser visto saturam os espaços públicos e privados, influenciando a forma como as crianças, os adolescentes e os professores aprendem, agem ou transformam suas identidades, valores e comportamentos (PAULY, 2003, p. 264).



Figura 14: *Marcha Criança*, Editora Scipione, 2º ano

Vimos que vários livros didáticos recorrem a esse tipo de proposta, em que solicitam aos alunos que encontrem os adesivos presentes no final do volume para inseri-los no espaço designado, como proposta prática de envolvimento do aluno em atividade considerada de história da arte. Por meio dos adesivos, considera-se que conteúdos da linguagem da Música, da

Fotografia, Arquitetura e História da arte estão sendo contemplados. Os adesivos remetem aos álbuns de figurinhas, na tentativa de cativar o aluno com algo que já lhe é familiar. Na imagem a seguir (figura 15), encontra-se um exemplo de proposta semelhante, na qual os alunos devem colar os profetas que estão faltando no Santuário do Bom Jesus de Matosinho, em Congonhas, Minas Gerais.

Os profetas foram esculpidos em pedra-sabão e fazem parte de uma das mais importantes obras de Aleijadinho.

Na imagem abaixo, estão faltando dois profetas. Cole os adesivos nos lugares correspondentes.



Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, Minas Gerais, onde estão os profetas esculpidos por Aleijadinho entre 1796 e 1805.

78

Adesivos do final do livro

Figura 15: *Marcha Criança*, Editora Scipione, 3º ano

Quanto ao conhecimento que tais atividades promovem, não é o conteúdo em si de Música, Fotografia, Arquitetura e História da Arte, mas unicamente a noção de espaço negativo e positivo, ao qual as crianças da educação infantil já desenvolvem em atividades de quebra-cabeça simples. Ou seja, trata-se de uma atividade infantilizada, que não requer elaboração histórica, narrativa ou conhecimento de outros tempos e culturas. O fazer artístico e as habilidades trabalhadas nessa proposta resumem-se a colar os adesivos disponibilizados, devolvendo assim as crianças às suas mães, os profetas aos seus pedestais. Não há recorte, não há colagem, tudo vem pronto,

bem ao final do livro; basta encontrar o adesivo, colar e virar para a próxima página.

Tem-se, pois, a impressão de que o uso dos adesivos é um recurso para atrair as escolas com a intenção de fomentar vendas e obter maior adesão num mercado altamente competitivo.

As abordagens que trabalham a História da Arte geram fragmentação do conhecimento ao objetivar detalhes sem relacioná-los ao fazer histórico de determinados artistas vinculados a movimentos coletivos. Gombrich alerta que não é recomendável trabalhar com os alunos a evolução histórica dos bens artísticos numa perspectiva tradicional dos estudos da história da arte; entretanto, considero que não basta mostrar as imagens dos profetas de Aleijadinho sem apresentar um mínimo de contexto histórico do Brasil colônia, do ciclo do ouro em Minas Gerais, do trabalho escravo. É importante pensar de antemão como vincular um conteúdo desse tipo com o que está sendo apresentado, de forma a promover vínculos com outros conhecimentos trabalhados na escola.

Reconheço as dificuldades que os professores enfrentam para levar os alunos a vivenciarem a apreciação de obras de arte em museus. Contudo, sabemos que as imagens de reproduções em livros e na internet não substituem a vivência direta com a obra nos acervos. Atualmente são inúmeros os recursos para aproximar o aluno das obras – mas, de todo modo, isso não se resume a mostrar a imagem. É preciso conduzir o processo de conhecimento artístico, conforme aponta Martins:

A produção artística chega a nós, hoje, dos mais variados modos, e sua divulgação sofre interferências da mídia, instituições, governos. Seja de que maneira for, o acesso à obra de arte é promovido pela mediação, seja da curadoria de museus, seja da crítica especializada, dos livros e catálogos, ou da figura do professor e monitor (MARTINS, 1998, p. 76).

Os autores que elaboraram os PCNs de Arte oferecem algumas pistas para o professor, no sentido de como assegurar o significado dos conteúdos de história de modo a relacioná-los com a experiência de vida dos alunos.

No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte (BRASIL, 1997, p. 29).

Segundo registrou uma pesquisa recente, uma criança de nove anos e meio (quarta série) respondeu à pergunta “onde a gente encontra a arte” com a resposta escrita: “A Arte se encontra em qualquer lugar: na nossa casa, no museu, na escola ou até na geladeira de casa” (GUIMARÃES, 2016, p. 45).

Certamente, a menina não se referia à presença da arte na geladeira como uma indicação de que produzir um eletrodoméstico requer um designer. É mais provável que ela se referisse a desenhos expostos na geladeira ou talvez a ímãs com imagens artísticas. De todo modo, a sua percepção sobre a onipresença das imagens mostra que ela é consciente de que as reproduções estão por toda parte, o que profissionais da área chamariam de uma banalização das imagens.

A discussão sobre pintores do Renascimento com trajetórias consagradas na história da arte aparece de forma solta, aparentemente aleatória nos livros didáticos de arte, diferentemente da arte “primitiva”, exemplificada com produções da Idade da Pedra sendo apresentadas na maioria das vezes na abertura do livro, para se fazer entender de onde vieram as primeiras manifestações artísticas.

A assim chamada Arte Primitiva aparece na maioria (quatro entre sete das coleções avaliadas) dos livros didáticos como o primeiro tema tratado na História da Arte, numa busca por seguir uma ordem cronológica que não se sustenta na continuidade. Da mesma forma, a atividade selecionada pelos autores dos livros didáticos também se repete. Nas imagens, a figura privilegiada é a pintura das mãos, deixada pelos homens das cavernas, e a sugestão de atividade é realizar uma estampa deixando o formato da mão como uma “pintura em negativo”. Além dessa proposta, aparece com frequência a sugestão de preparar pigmentos com elementos naturais como terra, areia, carvão, folhas, condimentos e sementes (urucum). Trata-se de

uma atividade mais significativa, a meu ver, do que as atividades de traçar o caminho do troglodita caricaturado até o seu instrumento.

Para aproximar o tempo distante da realidade brasileira, caberia apresentar aos alunos as marcas rupestres de sociedades brasileiras encontradas na Paraíba, por exemplo.



Figura 16: *Marcha Criança*, Editora Scipione, 2º ano

Além desse tipo de ideia, há também propostas que se assemelham aos passatempos. Na figura 16, o “desafio” proposto é mais uma evidência da infantilização dos conteúdos. Em vários volumes, a imagem do homem pré-histórico surge como uma referência estereotipada que remete aos desenhos em quadrinhos e não a estudos arqueológicos sérios. Ademais, o Brasil tem sítios arqueológicos estudados que poderiam fazer parte dessa discussão, mostrando que a pré-história não é tão distante quanto se imagina p .

Ao tratar da arte primitiva, caberia estudar o homem, sua época, sua economia, sua cultura e as manifestações sobreviventes que estão guardadas em acervos e em museus da História do Homem. Para Martins, Picosque e

Guerra, “mais do que uma reprodução dos animais selvagens reais, os desenhos e pinturas da arte rupestre nos falam da sensibilidade visual e da capacidade de abstração do homem pré-histórico” (1998, p. 34). Como poderíamos trabalhar a arte rupestre de forma significativa tendo como único recurso a produção de tinta partindo de elementos naturais? “As imagens retidas nas paredes da caverna revelam um conhecimento que o homem construiu daquele mundo” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 34).

Outro problema que considero grave é a atividade de colorir simplificações de obras artísticas famosas, o que vai ao sentido contrário da educação estética. Como exemplo, a coleção *A Arte de Fazer Arte* propõe o estudo de cores (figura 17) pedindo que os alunos pintem o *Abaporu*. O enunciado vem descrito da seguinte maneira:

Pinte esse desenho de Tarsila do Amaral com cores de sua escolha, procure usar cores variadas. Depois, compare com os trabalhos de seus colegas. Perceba como as cores são capazes de modificar um desenho (SARAIVA, *Arte de fazer arte*, 2013, p. 20).

O texto aborda uma das obras mais significativas do Movimento Modernista no Brasil, o *Abaporu*, sem citá-lo no corpo do texto. Entendemos que há tantas possibilidades de estudar a cor, mas não promovendo uma atividade em que o “fazer artístico” seja o ato de colorir um desenho. O estudo da cor, que é importante no trabalho da ampliação da percepção, quando traduzido desta maneira reacende uma dinâmica que, conforme tantas vezes dito, não funciona com as possibilidades criativas em que podemos inserir as crianças. “São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem a capacidade criadora” (LOWENFELD, 1977, p. 71). No caso da imagem que segue, nem se trata de imitação, mas sim de um mero preenchimento dos contornos definidos com cor.



Figura 17: *A Arte de Fazer Arte*, Editora Saraiva, 1º ano

Portanto, sendo os livros didáticos uma referência primordial na bibliografia para o planejamento das práticas de tantos professores, podemos justificar a hipótese da permanência de determinados modelos no âmbito escolar. Se, sem a censura do mercado, referências atuais de práticas e teorias fossem abordadas e acessíveis a esse público no material didático, certamente promoveríamos experiências significativas aos alunos e professores – que, estimulados, se habituariam a pensar em seus próprios projetos e ações.

Avaliação geral das coleções

Para as análises dos livros didáticos, apoiei-me nos resultados que avaliam especificamente o componente curricular Arte.

A tabela 2 foi adaptada para o Ensino Fundamental I, pois os critérios se basearam na avaliação para a publicação dos livros didáticos de arte destinados ao Ensino Médio, através do PNLD – Arte – 2015. Na tabela, as legendas S, N e P correspondem a:

S: sim

N: não

P: parcialmente

Assim, aponto resultados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Atendimento a critérios gerais de conteúdo para as linguagens artísticas

Legenda das Editoras:

E.A - Editora Ática – *Criança e Arte* (E.A.)

SA -Editora Saraiva – *A Arte de Fazer Arte* (Sa)

SCI -Editora Scipione – *Marcha Criança* (Sci)

E.E - Escala Educacional – *Arte na Sala de Aula* (E.E.)

MO -Moderna – *Projeto Presente* (Mo)

PO - Positivo – *Projeto Eco Arte* (Po)

Q.E - Quinteto Editorial – *Mundo Melhor* (Q.E.)

Critérios	Editoras enumeradas						
	EA	SA	Sci	EE	Mo	Po	QE
	1	2	3	4	5	6	7
Promover o ensino de Arte em suas diferentes linguagens.	P	P	N	P	S	P	N
Promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.	P	P	P	S	S	S	P
Propor atividades artísticas contemplando todos os campos artísticos.	N	P	P	S	S	S	P
Proporcionar o estudo de linguagens não verbais e o uso expressivo da metalinguagem.	P	N	P	S	S	P	P
Proporcionar o estudo da produção artístico-cultural dos períodos e de autores históricos representativos, inserindo-os em seu contexto sociocultural.	P	P	P	P	S	P	N
Contextualizar histórico-socialmente as diferentes manifestações artísticas, entendidas como manifestações culturais de caráter antropológico.	P	P	P	P	P	P	P
Utilizar vocabulário técnico na descrição dos elementos integrantes das diversas linguagens e das manifestações artísticas, considerando os períodos históricos em que se inserem.	P	P	P	S	P	P	P
Proporcionar a construção de conceitos específicos das diferentes linguagens.	N	N	N	S	P	P	P

Estimular a produção de material cênico, plástico e musical para a construção do conhecimento no campo da Arte e exposição do resultado.	N	P	N	S	P	P	S
Promover uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e habilidades desenvolvidos pela prática artística, em suas diferentes formas.	P	P	P	P	S	P	N
Desenvolver os sentidos, revisitando obras consagradas e de valor artístico relevante.	S	S	S	S	S	S	P
Articular a construção de significados por meio da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais, favorecendo experiências significativas.	N	N	P	S	S	N	N
Proporcionar experiências produtivas de aprendizagem da Arte.	N	N	N	S	P	N	N
Contemplar, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos diferentes campos artísticos, com ênfase para Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro.	N	N	N	S	P	N	N

A partir dos resultados da tabela, pode-se apontar que duas coleções parecem atender a maior número de critérios indicados pelo Programa PNLD. A editora Escala Educacional atende a 10 critérios, com quatro itens atribuídos como “parcialmente atendidos”. A editora Moderna recebeu oito avaliações positivas e seis parciais. As editoras Ática, Saraiva e Quinteto Editorial foram avaliadas com um item positivo cada uma. A Editora Ática não atendeu a 6 critérios e atendeu parcialmente a 7 critérios. A Editora Saraiva não atendeu a 5 critérios e atendeu parcialmente a 7 critérios. E a Editora Quinteto Editorial não atendeu a 6 critérios e atendeu parcialmente a 6 critérios. A Editora Positivo está um pouco melhor, com 3 critérios atendidos positivamente, 3 critérios não atendidos e 8 parcialmente atendidos. Utilizando tal parâmetro, estabelecido pelo PNLD, seria possível concluir que os conjuntos das editoras Escala Educacional e Moderna correspondem melhor quanto a esses critérios.

O próprio PNLD estimula a polivalência das linguagens artísticas, indicando que o livro didático deve incluir conteúdos das quatro linguagens. O resultado é que ocorre uma simplificação de conteúdos, já que o professor não está formado para atuar em artes visuais, dança, música e teatro. Todavia, as propostas das várias linguagens artísticas, com sua ênfase em ocupação do tempo, não exigem grande conhecimento de todas as linguagens por parte do

professor. Após análise dos dados apresentados na tabela, pude diagnosticar que há certa tendência assumida por parte das editoras das coleções de livros didáticos, de manter uma estrutura comum a todas as coleções. De um lado essa solução cria uma unidade para as coleções, mas por outro revela certo nivelamento de conteúdos.

Por exemplo, na coleção *Arte na Sala de Aula* (figuras 9 a 15), não se constata nenhum aprofundamento do conteúdo de música entre o primeiro e o quinto ano em que a teoria é apresentada com o mesmo texto para todos os anos, o que se altera de um livro para o outro são as ilustrações ou a distinção dos verbos de uma mesma frase. Dá-se a entender que o conteúdo foi escrito uma única vez pelo autor, sendo posteriormente contemplado para as demais séries sem proporcionar o avanço da matéria, desenvolvimento do senso crítico ou educação estética musical.

O texto se desenvolve da seguinte maneira: “Na música o artista expressa suas emoções por meio dos sons. O artista aprende a fazer música”. Assim, pergunto: Será que somente o artista aprende a fazer música? Que concepção de música o autor quer abordar e discutir com os alunos? Quais experiências e discussões poderíamos ter com os alunos com as referências transmitidas através do material didático? Essas são questões pertinentes a serem pensadas.

Outro aspecto a ser discutido são as aulas práticas musicais sugeridas. Consideram a construção de um instrumento musical partindo de materiais reciclados, como forma de suprir o ensino, as possibilidades e as experiências sonoras no ensino musical.

Na minha experiência tenho visto que muitas vezes esses instrumentos são construídos e nem sempre são utilizados para um fim específico; sua fragilidade, expressa no material, faz com que não funcionem adequadamente, e explorá-los sonoramente torna-se inviável ou de resultado frustrante. Nas figuras 18 e 19 há exemplos de propostas apresentadas para a construção de um “instrumento musical”.

4. VOCÊ VAI CONSTRUIR DOIS INSTRUMENTOS MUSICAIS: UM CHOCALHO E UM TAMBOR.

CHOCALHO

MATERIAIS

- DOIS POTES DE IOGURTE VAZIOS E LIMPOS
- FITA ADESIVA
- TESOURA COM PONTAS ARREDONDADAS
- UMA PORÇÃO PEQUENA DE ARROZ



COMO SE FAZ

A  COLOQUE O ARROZ DENTRO DE UM DOS POTES DE IOGURTE.

B  UNA OS DOIS POTES DE IOGURTE COM FITA ADESIVA.

C  O SEU CHOCALHO ESTÁ PRONTO! VOCÊ JÁ PODE TOCÁ-LO!

24

Figura 18: *Mundo Melhor*, Editora Quinteto Editorial, 1º ano

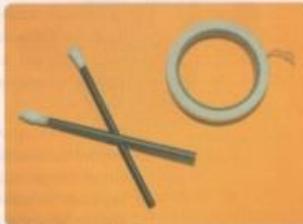
1. Vamos construir um tambor. Veja abaixo as instruções.

Materiais

- Dois lápis ou duas varetas (que sirvam como baquetas)
- Fita adesiva
- Recortes de papel colorido
- Tesoura com pontas arredondadas
- Um balão de festa nº 8
- Uma lata de leite ou de chocolate em pó (vazia e limpa)

Como se faz

A  Corte o "pescoço" do balão. Depois, encaixe o fundo do balão na boca da lata e fixe-o com a fita adesiva.

B  Com a fita adesiva envolva as pontas das "baquetas" que serão percutidas no tambor.

C  Decore o tambor com recortes de papel colorido. Prenda-os com a fita adesiva.

51

Figura 19: *Mundo Melhor*, Editora Quinteto Editorial, 5º ano

Assim, a construção desses instrumentos não se insere numa prática que faça sentido para o aluno, conforme proposto por Lowenfeld: “o jovem deve sentir que o que faz é importante e que essa atividade corresponde às suas necessidades” (1977, p. 80). E é comum que o desenvolvimento dessa proposta se dê através da escolha aleatória de uma música para que os alunos acompanhem o ritmo musical, sem critério definido e fundamento.

Como se vê, as propostas apresentadas pelos livros didáticos me trazem uma sensação de descontentamento. Há uma superficialidade com que, por vezes, tratam os conteúdos e as propostas em todas as linguagens. Pergunto-me: práticas como as descritas até aqui garantem a educação estética e efetiva dos sentidos?

Múltiplas camadas de interpretação

Na coleção *Marcha Criança*, para alunos do primeiro ano, o enunciado se apresenta da seguinte maneira: “E na imagem abaixo, você consegue encontrar algum artista? Circule-o e depois responda: o que ele está fazendo?”.



Figura 20: *Marcha Criança*, Editora Scipione, 1º ano

Analisemos agora o contexto da imagem: Numa praça ou parque, pessoas correm, caminham, andam de bicicleta ou estão ali, parecendo se divertir e descansar. Algumas estão passeando com cachorros, conversando com amigos e até ouvindo música. Duas pessoas fazem um piquenique, ambas olham para o mesmo sentido. No canto esquerdo, ao fundo, uma árvore se destaca na cena: um garoto está pendurado em um de seus galhos, parecendo observar a movimentação. Embaixo da mesma árvore, outro garoto parece descansar à sombra. No centro dessa praça um artista pinta um quadro. Essa imagem é um entre tantos exemplos nos quais a figuração excessiva se apresenta. O artista estereotipado segue sendo representado pelos pincéis, tintas e pelo cavalete armado. Não poderia ser o rapaz que passeia com inúmeros cachorros o artista? Por que não o senhor que se aproxima com uma criança do vendedor de balões?

Tenho trabalhado muito com meus alunos a questão da imagem e do sentido que damos a ela. Dessa forma, percebo o projeto gráfico interferindo na produção dos meus alunos. Ante a falta de ideias para resolver uma proposta, trazem para sua produção elementos gráficos geridos pelo material. Noto que recorrem diretamente às referências visuais e à concepção de arte que vai se construindo a partir do material didático também. Em si, isso não é um problema. Duncum (1985) realizou um estudo de depoimentos de 35 artistas plásticos nascidos desde 1724 até, e incluindo, o século XX, presentes em seus diários, cartas, biografias e autobiografias. Ele mostra que as crianças não são passivas receptoras de referências imagéticas, mas buscam ativamente em fontes populares conteúdos que elas reelaboram na construção de sua própria poética. Ou seja, o autor defende que, em si, a apropriação de imagens presentes no cotidiano por meio de cópia direta ou indireta não é nociva. Essa é uma das maneiras por meio das quais crianças e adolescentes ampliam seus repertórios imagéticos.

Entretanto, quando uma autoridade educacional oferece diretamente um material visual na escola, é preciso se responsabilizar por ele, problematizando os estereótipos ali presentes. Poderíamos perguntar aos alunos: “Quem já viu algum artista com boina e cavalete trabalhando numa praça?”.

Assim, a linguagem visual exposta por meio dos livros de artes articula-se com o desenvolvimento do senso estético dos alunos; sobre isso comenta Lowenfeld:

O desenvolvimento estético é frequentemente considerado um ingrediente básico de qualquer experiência artística. A estética pode ser definida como sendo o meio de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção, numa expressão que comunica a outrem esses pensamentos e sentimentos (LOWENFELD, 1977, p. 47)

Além disso, sabemos que os projetos gráficos tentam se fortalecer, pois buscam encantar através dos desenhos, esquemas e propostas, visando à adesão e a outras questões mercadológicas. Compartilho da mesma preocupação de Martins em relação à concepção artística e ao encantamento que produz:

preocupo-me cada vez mais com aqueles cujo contato com a arte move-se pela beleza e encantamento que ela desperta, seja pela técnica apurada, pela reprodução fiel da realidade, pela significação facilmente oferecida. Superar as aparências e tratar a realidade para além de sua “reprodução” são algumas das prerrogativas do artista contemporâneo que deseja criar um mundo, desvelando sua subjetividade, rompendo com todas as representações “clássicas” da ideia de belo (MARTINS, 2011, p. 312).

Formação dos autores

A questão da formação, autoria e autonomia dos autores dos materiais didáticos também precisa ser comentada nesta análise crítica e na discussão desta pesquisa. Mesmo tendo rápida experiência como autora, pude compreender os caminhos restritos de que nós autores dispomos diante de um projeto didático.

A pesquisa de informações sobre a qualificação acadêmica dos autores foi levantada por dados consultados na Plataforma Lattes, como também indicados nas próprias publicações. A autoria dos livros didáticos é um dado relevante: os autores que os elaboram devem ser plenamente qualificados para

produzi-los. Baseando-me na experiência que tive enquanto autora, tenho segurança de dizer, em conformidade com Souza, que num dado momento do projeto a autoria, a autonomia do autor é vetada e restrita:

A atividade da escrita e da configuração de um livro didático passa pela discussão da autonomia de seu(s) autor(es). As referências predominantes nas discussões sobre livros didáticos oscilam entre a questão dos autores propriamente ditos e a questão das editoras (enquanto agentes de controle e mesmo de censura (SOUZA, 2011, p. 28).

Certos conteúdos, atividades práticas e principalmente o projeto gráfico sofrem interferências significativas durante o processo de produção dos livros didáticos. Dificilmente há inovação, mesmo porque o custo no processo editorial é grande para revisões extensas. As editoras parecem acreditar que a receita já em uso é suficientemente boa e não há por que rever e atualizar esses materiais.

Como professora que recebe os livros para consulta na escola, verifico que as alterações, normalmente, se restringem às mudanças no projeto gráfico, trazendo novidades como selos colantes, personagens coloridos, bordas rebuscadas, tendências que podem contribuir como valor no momento da venda. Caberia pesquisar longitudinalmente, em estudo futuro a partir de uma coleção de editora, quais são as alterações propostas em cinco, dez e vinte anos de edições.

Conteúdos e práticas muitas vezes estão associados a valores e a tradições; o autor reproduz aquilo que vem sendo visto e estudado, trazendo marcas do ensino acadêmico que remontam à vinda da Missão Francesa, conforme se discutiu nesta dissertação. A autoria é validada pela editora, como afirma Souza:

A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado (2011, p. 28).

A autora discorre sobre a relação autor/editora para mostrar que o autor não é o único responsável pelo discurso que o livro traz:

O autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial. O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que vender mais exemplares.

A atualização e o acompanhamento dos avanços na área devem estar refletidos nos conteúdos apresentados em livros de boa qualidade. Porém, nem sempre há a liberdade necessária para propor. “As razões ideológicas estão associadas à questão de configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser vinculado na escola.” (CORACINI, 2011, p. 29).

Contudo, cabe ao autor ser um intérprete de conteúdos, conforme observa Souza:

O autor do livro didático torna-se, assim, um intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis. Ele deve introduzir e apresentar Pitágoras, Einstein, Camões, Machado de Assis, Hitler, Napoleão, Marx, entre tantos outros. Ele deve levar o leitor a crer que não é um mero porta-voz de nomes consagrados e que, de fato, domina um determinado conteúdo, a fim de saber selecionar o que houver de mais relevante para ser apresentado a alunos no contexto escolar, conferindo à sua seleção a característica de um prato de fácil “digestão” e de aparência atraente (2011, p. 28-29).

O professor que tem apenas nível de graduação corre o risco de reproduzir ideias que vivenciou na sua própria experiência, sem aprofundar teoricamente as sugestões que faz aos alunos. Certamente, de um lado, isso não limita a qualidade da autoria apenas naquelas pessoas que obtiveram títulos de pós-graduação, nem atesta a qualidade de escrita de todo e qualquer pós-graduado. Entretanto, o autor de livros que orientem o estudo da arte na escola precisa ser um pesquisador, atualizado sobre o mundo cultural da arte e não apenas um reproduzidor. A qualificação para a pesquisa se dá na pós-graduação. Apenas dois conjuntos do estudo têm autores pós-graduados.

Na Tabela 3, apresento o levantamento sobre a formação e qualificação dos autores (na maioria do gênero feminino) das sete coleções avaliadas.

Tabela 3 – Gráfico - Qualificação dos autores dos LD

Editora	Graduação em Arte	Especialização	Mestrado	Doutorado
Editora Ática (E.A)	X		X	
Editora Saraiva (Sa)				
Autor 1	X	X		
Autor 2	X			
Autor 3	X			
Editora Scipione (Sci)				
Autor 1	X			
Autor 2	X			
Escala Educacional (E.E.)	X			
Moderna (Mo)	X			
Autor 1	X		X	X
Autor 2	X			
Autor 3	X		X	X
Positivo (Pos)				
Autor 1	X		X	X
Autor 2	X	X		
Quinteto Editorial (Q.E.)	X			

Três das sete editoras possuem autores com pós-graduação *stricto sensu*. Analisando a tabela, podemos afirmar que a maioria dos autores cursaram apenas a graduação. Assim, não surpreende que uma das editoras que obtiveram maior nível de atendimento aos critérios do PNLD foi justamente a Moderna, que conta com autoria bastante qualificada.

Palavras de conclusão

Um professor que tem seu próprio fazer artístico possui conhecimento e repertório para ensinar conteúdos de arte, questionar e discutir a hegemonia de valores artísticos *hollywoodianos*, distantes da cultura brasileira. A falta de vivência estética e de prática pessoal como artista deixa o professor de arte (que é o responsável por arquitetar desde as práticas até a montagem das exposições) muito vulnerável ao gosto da mídia. Assim indagam Strazzacappa e Morandi: “É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?” (STRAZZACAPPA, MORANDI, 2006, p. 33).

Pergunto: quais são os critérios de escolha que o professor deve utilizar para decidir por determinada editora? Será que o livro mais colorido e repleto de personagens caricaturados contribui para sua escolha? Que quesitos o professor leva em consideração para eleger o material que irá trabalhar com seus alunos?

Entendo que o livro didático pode oferecer sugestões que, complementadas com outras experiências estéticas construídas e adequadas pelo professor, podem ser mais significativas, ampliando as experiências dos alunos. Como professores, mostra-se necessário avaliarmos de forma autônoma caminhos que farão sentido para despertar a sensibilidade, a curiosidade e o aprendizado, como nos aponta o *Guia de livros didáticos* em sua apresentação:

Sabemos que a escola é o lugar social dessa aprendizagem, na medida em que oferece um espaço para que os próprios alunos reinventem o conhecimento, assim como criem e recriem a cultura, estabelecendo relações entre o saber tradicional e a contemporaneidade. Sabemos, ainda, que essa aprendizagem deve ser construída a partir de práticas artísticas consistentes, que deem ao (à) estudante condições de, ao pensar artisticamente, pensar também criticamente (Apresentação PNLD 2016).

Esse apontamento apresentado pelo PNLD instiga a investigação acerca do posicionamento segundo o qual os livros didáticos contribuem para a ampliação da criticidade e da individualidade dos alunos. Neste sentido, considero que o livro didático que melhor atende às necessidades do professor de Arte é aquele que traz uma organização coesa por projeto, sem

fragmentação na sua cronologia e atividades desconexas, que busca nas propostas um sentido relacionado a conceitos importantes da linguagem plástica e que permita ao professor relacionar sugestões às experiências locais de cada escola. Cabe ao professor direcionar e fazer mediação possível entre o livro didático e o aluno, para que a vivência de experiências significativas e aprofundadas, desenvolvendo os conhecimentos intrínsecos à disciplina segundo as possibilidades de cada faixa etária.

Neste trabalho investigativo de avaliação crítica de conjuntos de livros didáticos para o ensino de Arte, centrei-me em três eixos de avaliação e discussão: o projeto gráfico; as propostas didáticas/conteúdos; e a formação dos autores dos livros didáticos. Além do suporte da literatura consultada, minha vivência como professora, artista visual e autora iniciante de livros didáticos contribuiu para a crítica e a conclusão desta etapa investigativa.

Cabe assinalar que o projeto gráfico não é um elemento secundário, menos importante do que as propostas, principalmente em se tratando de arte. É possível para a editora fazer escolhas elegantes de diagramação, sem perder de vista o apelo ao consumo, mas, para tanto, o enfoque mercadológico não pode ficar em primeiro plano. É preciso ter atenção redobrada às informações sobre as imagens (localização, tamanho, técnica, autoria, data etc.) e à impressão de reproduções.

Após examinar criteriosamente as sete coleções selecionadas, bem como outros conjuntos que não entraram para este estudo, concluí que o livro didático pode ser um valioso instrumento para o professor, desde que não seja seguido à risca, sem complementação e aprofundamento. A maioria dos conjuntos avaliados não apresenta uma coesão lógica clara, e, por isso, se as folhas forem aplicadas em sequência linear, o resultado será uma fragmentação nos conteúdos. Ademais, as atividades propostas precisam ser mediadas, de forma a assegurar um aprofundamento do conteúdo por meio de relações com outros conteúdos escolares, e também por meio do estabelecimento de vínculo dos conteúdos trabalhados com as vivências pessoais dos alunos. Cabe ao professor tomar os conteúdos e trazê-los para a realidade daquele âmbito escolar, já que é preciso contemplar uma diversidade de alunos. Algumas boas iniciativas, como *Projeto Presente* da Editora

Moderna, testemunham que é possível produzir livros que pensam o ensino por meio de unidades e projetos, e não como aulas desconexas entre si.

Destaco que o ensino de arte não pode ser confundido com um passatempo. Se houver atividades desse tipo nos livros com obrigatoriedade de preenchimento, essas folhas podem ser preenchidas em outro tempo e espaço que não a sala de arte.

A escolha de artistas considerados palatáveis para os alunos do Fundamental I tem restringido demasiadamente o contato dos alunos com determinadas obras, empobrecendo-se um contato que poderia ser fornecido via um leque mais amplo, que incluísse também a arte contemporânea. Há muitos exemplos nos livros didáticos de obras de europeus como Miró, Van Gogh, Seurat, e brasileiros como Tarsila, Volpi, Portinari e Romero Brito. Entretanto, poucas vezes encontramos obras de fotógrafos, instalações, trabalhos de crítica social e arte pública, entre outros. Algumas editoras (Saraiva e Moderna) mostram caminhos possíveis para a ampliação do conhecimento da variedade de manifestações no espaço e no tempo.

Algumas propostas de práticas artísticas são interessantes, mas outras não dão margem para a autonomia no processo de criação e, como resultado, os trabalhos dos alunos irão se mostrar muito semelhantes entre si. Ademais, tais propostas subestimam a capacidade de o professor programar aulas em que os alunos possam focalizar o “desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética” (BRASIL, 1997). Os livros tendem a mostrar que perduram algumas tendências arcaicas relacionadas à formação de artesãos para a época da Corte, e que é preciso repensar de que modo essas ideias perduram nas propostas de atividades e nos projetos gráficos.

Durante o processo de formação do professor, seja como licenciado em Artes Visuais, seja no curso de formação de professor de primeira a quinta série, a ênfase de muitos cursos universitários recai sobre a teoria. Como resultado, ocorre um desafio que pode ser colocado da seguinte maneira: como transpor os conteúdos de natureza teórica em propostas práticas? Os livros didáticos, por sua vez, pecam pela apresentação de atividades de fácil resolução, que pouco dialogam com a teoria que deveria subsidiar o ensino pleno da linguagem da arte.

O modo como um professor de arte pensa seus projetos e planos de ensino sempre foi uma questão importante para mim. O resultado desses projetos, na maior parte das vezes, culmina numa exposição na escola. Considerando que as exposições de produção artística dos alunos na escola são um espaço privilegiado de construção de conhecimento, partilha e curadoria, cabe discutir como o livro didático pode ser utilizado como gatilho para elaborar um evento expositivo, de tal forma que a poética visual de cada um seja evidenciada.

Uma questão completamente ignorada por autores e editoras é a necessidade de considerar a diversidade dos alunos, prevendo adaptações para as limitações físicas e intelectuais, as deficiências visuais e as diversidades linguísticas. Não basta incluir ilustrações de alunos cadeirantes como personagens decorativos enfeitando as páginas do livro didático. É preciso inaugurar a ideia de propor algumas atividades adaptadas, para que a participação de todos seja plena.

Foi possível constatar que a aplicação dos critérios do PNLD contribuiu para a avaliação de livros mais bem qualificados ou menos qualificados entre os livros didáticos. Essas informações podem e devem ser utilizadas pelos professores de arte que trabalham em escolas onde a aquisição do livro didático é obrigatória. Além disso, também recomendo analisar nos discursos da folha de abertura e em outros indícios a concepção de arte do livro didático.

Foi interessante notar que os livros que atendem melhor os critérios do PNLD (maior número de “sim” e “parcialmente”) também têm autores mais bem qualificados, formados em nível de mestrado e doutorado, confirmando nossa hipótese de que o autor que pesquisa está mais apto a acompanhar os acontecimentos no campo da arte, trazendo discussões atualizadas para a escola.

A questão da expectativa de que os professores de linguagens artísticas deem conta da polivalência – domínio dos conteúdos de artes visuais, música, dança e teatro – está bastante evidenciada nos livros que analisei. Apenas o conjunto *Projeto Eco Arte*, da Editora Positivo, restringe o conteúdo para artes visuais sem contemplar as outras linguagens. Entendo que tentar abranger todas as linguagens artísticas nos livros didáticos é uma ideia prejudicial,

porque as artes visuais vão ter primazia, e as outras áreas ficam subordinadas e acabam sendo tratadas com muita superficialidade.

Em síntese, esta pesquisa mostrou-me que é de suma importância a pesquisa sistemática sobre os materiais oferecidos no mercado. No início, tive dificuldade de encontrar algum sentido no material, devido ao processo que vivi com as possibilidades de arte em minha casa, como também no Instituto Norberto, em que eu previa projetos partindo da minha própria experiência como artista visual, atenta às habilidades e ao interesse dos meus alunos.

Como professora com experiência, não sinto necessidade de utilizar o material didático, pois sou qualificada para propor a programação na escola onde atuo. Entretanto, ao término deste estudo, consigo entender que é possível sustentar uma avaliação de conteúdos e um projeto editorial de livros didáticos, a partir dos critérios organizados pelo PNLD, o que permite discutir na coordenação pedagógica da escola quais conjuntos podem melhor servir à nossa realidade escolar.

De todo modo, o livro didático não pode ser o único recurso a se seguir no ano letivo. É papel de o professor escolher, ampliar repertórios, aprofundar conhecimentos e também transgredir a sequência.

Referências bibliográficas

- ALBANO, A. A. Lições de estranhamento. In: HOLM, A. M. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- ALMEIDA, T. O artista professor na faculdade de arte. *Trama interdisciplinar*, v. 3, n. 2, 2012, p. 75-92.
- Disponível em: editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/.../5417/4000. Acesso em: 10 dez. 2015.
- AMARAL, A. A. *Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970*. São Paulo: Nobel, 1984.
- ARGAN, G. C. *Arte moderna*. 4. ed. Trad. Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ARNHEIN, R. *Intuição e intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- _____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. *Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 27 ago. 2015.
- BARBOSA, A. M.; SALES, H. M. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de Arte. Do ensaio... à encenação*. Campinas: Papirus, 2007.

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.
- BOSCO, Maria Cristina. *O ensino da arte contemporânea*. 2011. 118f. Dissertação (mestrado) – Pós-graduação Interunidades em Estética e História da Arte. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Arte: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases na educação nacional*. Rio de Janeiro: Dunya, 1998. Caderno Arte.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Trad. Maria Adriana C. Cappello. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COX, Maureen. *O desenho de crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DAICHENDT, G. J. *Artist-teacher: a Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol: Intellect Ltd., 2010.
- DIMENSTEIN, G. Lula em tempo real. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19/03/2006. Caderno Cotidiano, p. 92, p. C 13). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd200306.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- DUARTE JR., J. F. *Fundamentos estéticos da Educação*. Campinas: Papyrus, 2000.

- FALCÃO, M. J. B. Tempo de arte: a criação enquanto ocupação do sensível.
- MARTINS, M. C. (Org.). *Pensar juntos: mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.
- FERRAZ, M. H. C. de T. & SIQUEIRA, I. S. P. *Arte-Educação: vivência, experiencição ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.
- FUSARI, M. F. de R. & FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. rev. e ampl. por Maria Heloísa C. de T. Ferraz. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUIMARÃES, L. L. *Caderno de arte na escola: espaço simbólico na construção do conhecimento sensível*. 2016. 109f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- HAUSER, A. História social da arte e da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. São Paulo: Artmed, 2000.
- HOLM, A. M. Baby-Art. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.
- IAVELBERG, Rosa. A crítica enquanto disciplina de arte. *Arte & Educação em Revista*, Porto Alegre: Ed. Rede Arte na escola, p. 85 a 91, 1995.
- KELLOGG, R. *Análises de La expresión plástica del preescolar*. 5. ed. Madrid: Editorial Cincel, 1987.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em aberto*. Brasília: Inep, v. 16, n. 69, p. 3-7, 1996.
- LARROSA, Jorge. *Sobre a lição*. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Víctor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1976.
- LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Barcelona: Ed. Porto Civilização, 1969.

- MACHADO, R. Rasas Razões. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, F. A. O desenho reproduzido e a formação de séries iniciais do ensino fundamental. *Linhas críticas*. Brasília, v. 6, n. 11, p. 33-50, 2011. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6664/5379>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- MARTINS, M. C. (Org.). *Pensar juntos: mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. *Didática no ensino de arte*. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS, M. C. F. D. Arte, só na aula de Arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779>>. Acesso em: 21 fev. 2015.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PAULY, N. Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education. *Studies in Art Education: a Journal of Issues and Research*. National Art Education Association, v. 44, n. 3, p. 264-284, 2003.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.
- REILY, L. H. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 1989.
- SILVA, L. I. da C. et al. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 2006, v. 19, n. 1, p. 114-121.
- SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011, p. 27-31.
- _____. Concepção de escrita no livro didático de Ciências, Matemática, História e Geografia. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011, p. 153-158.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de Geografia. Seus ensinamentos sua pedagogia. *Revista Mercator*. v. 2, n. 4, p. 36-44, 2003. Disponível em <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/148/117>>.

Acesso em: 30 dez. 2015.

Anexo – Lista de livros didáticos analisados na pesquisa

Mundo Melhor Arte, 1º ano - Ensino Fundamental I / Simone Bellusci – 1. ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2013.

Mundo Melhor Arte, 2º ano - Ensino Fundamental I / Simone Bellusci – 1. ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2013.

Mundo Melhor Arte, 3º ano - Ensino Fundamental I / Simone Bellusci – 1. ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2013.

Mundo Melhor Arte, 4º ano - Ensino Fundamental I / Simone Bellusci – 1. ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2013.

Mundo Melhor Arte, 5º ano / Simone Bellusci – 1. ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 2013.

Arte na sala de aula: 1º ano - Ensino Fundamental I, arte integrada na escola/ Nereide Shilaro Rosa. – 2. ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2011. – (Coleção Arte na Sala de Aula).

Arte na sala de aula: 2º ano - Ensino Fundamental I, arte integrada na escola/ Nereide Shilaro Rosa. – 2. ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2011. – (Coleção Arte na Sala de Aula).

Arte na sala de aula: 3º ano - Ensino Fundamental I, arte integrada na escola/ Nereide Shilaro Rosa. – 2. ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2011. – (Coleção Arte na Sala de Aula).

Arte na sala de aula: 4º ano - Ensino Fundamental I, arte integrada na escola/ Nereide Shilaro Rosa. – 2. ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2011. – (Coleção Arte na Sala de Aula).

Arte na sala de aula: 5º ano - Ensino Fundamental I, arte integrada na escola/ Nereide Shilaro Rosa. – 2. ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2011. – (Coleção Arte na Sala de Aula).

Presente Arte: 1º ano Ensino Fundamental I – Rosa Iavelberg/ Tarcísio Tatit Sapienza/ Luciana Mourão Arslan – São Paulo: Editora Moderna, 2012.

Presente Arte: 2º ano Ensino Fundamental I – Rosa Iavelberg/ Tarcísio Tatit Sapienza/ Luciana Mourão Arslan – São Paulo: Editora Moderna, 2012.

Presente Arte: 3º ano Ensino Fundamental I – Rosa Iavelberg/ Tarcísio Tatit Sapienza/ Luciana Mourão Arslan – São Paulo: Editora Moderna, 2012.

Presente Arte: 4º ano Ensino Fundamental I – Rosa Iavelberg/ Tarcísio Tatit Sapienza/ Luciana Mourão Arslan – São Paulo: Editora Moderna, 2012.

Presente Arte: 5º ano Ensino Fundamental I – Rosa Iavelberg/ Tarcísio Tatit Sapienza/ Luciana Mourão Arslan – São Paulo: Editora Moderna, 2012.

A Arte de Fazer Arte: 1º ano – Ensino Fundamental I – Denise Akel Haddah, Dulce Gonçalves Morbion, Priscila de Carvalho Okino – 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

A Arte de Fazer Arte: 2º ano – Ensino Fundamental I – Denise Akel Haddah, Dulce Gonçalves Morbion, Priscila de Carvalho Okino – 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

A Arte de Fazer Arte: 3º ano – Ensino Fundamental I – Denise Akel Haddah, Dulce Gonçalves Morbion, Priscila de Carvalho Okino – 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

A Arte de Fazer Arte: 4º ano – Ensino Fundamental I – Denise Akel Haddah, Dulce Gonçalves Morbion, Priscila de Carvalho Okino – 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

A Arte de Fazer Arte: 5º ano – Ensino Fundamental I – Denise Akel Haddah, Dulce Gonçalves Morbion, Priscila de Carvalho Okino – 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

Marcha Criança: 1º ano – Ensino Fundamental I – Lígia Rego, Lígia Santos – 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

Marcha Criança: 2º ano – Ensino Fundamental I – Lígia Rego, Lígia Santos – 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

Marcha Criança: 3º ano – Ensino Fundamental I – Lígia Rego, Lígia Santos – 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

Marcha Criança: 4º ano – Ensino Fundamental I – Lígia Rego, Lígia Santos – 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

Marcha Criança: 5º ano – Ensino Fundamental I – Lígia Rego, Lígia Santos – 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

Projeto Eco ARTE: 1º ano – Ensino Fundamental I – Maurn Teuber, Márcia Braun Novak – 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

Projeto Eco ARTE: 2º ano – Ensino Fundamental I – Maurn Teuber, Márcia Braun Novak – 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

Projeto Eco ARTE: 3º ano – Ensino Fundamental I – Maurn Teuber, Márcia Braun Novak – 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

Projeto Eco ARTE: 4º ano – Ensino Fundamental I – Maurn Teuber, Márcia Braun Novak – 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

Projeto Eco ARTE: 5º ano – Ensino Fundamental I – Maurn Teuber, Márcia Braun Novak – 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

Criança e Arte: 1º ano – Ensino Fundamental I – Eliana Pougy – 1. ed.
São Paulo: Editora Ática.

Criança e Arte: 2º ano – Ensino Fundamental I – Eliana Pougy – 1. ed.
São Paulo: Editora Ática.

Criança e Arte: 3º ano – Ensino Fundamental I – Eliana Pougy – 1. ed.
São Paulo: Editora Ática.

Criança e Arte: 4º ano – Ensino Fundamental I – Eliana Pougy – 1. ed.
São Paulo: Editora Ática.

Criança e Arte: 5º ano – Ensino Fundamental I – Eliana Pougy – 1. ed.
São Paulo: Editora Ática.