

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES**

Laura Paola Ferreira

**CONSTRUINDO OS (DES)CAMINHOS PARA O APRENDIZADO EM ARTE:
análise metodológica de livros didáticos do PNLD 2020 – Arte**

**Belo Horizonte
2023**

Laura Paola Ferreira

**CONSTRUINDO OS (DES)CAMINHOS PARA O APRENDIZADO EM ARTE:
análise metodológica de livros didáticos do PNLD 2020 – Arte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Artes

Orientador: Prof. Dr. Maurílio Rocha

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2023

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

707
F383c
2023

Ferreira, Laura Paola, 1983-
Construindo os (des)caminhos para o aprendizado em arte [recurso eletrônico] : análise metodológica de livros didáticos do PNLD 2020 – Arte / Laura Paola Ferreira. – 2023.
1 recurso online (141 p. : il.)

Orientador: Maurílio Rocha.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
Inclui bibliografia.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 2. Arte – Estudo e ensino – Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Arte e educação – Teses. I. Rocha, Maurílio Andrade, 1963- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Tese da aluna **LAURA PAOLA FERREIRA** - Número de Registro **2019665535**.

Título: **“CONSTRUINDO OS (DES)CAMINHOS PARA O APRENDIZADO EM ARTE: análise metodológica de livros didáticos do PNLD 2020 – Arte”**

Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha – Orientador – EBA/UFMG

Prof. Dr. Fabricio Andrade Pereira – Titular – UEMG

Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes – Titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Gabriela Cordova Christofaro – Titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Glucia Maria dos Santos Jorge – Titular – UFOP

Belo Horizonte, 21 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 23/06/2023, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurilio Andrade Rocha, Professor do Magistério Superior**, em 25/06/2023, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabrício Andrade Pereira, Usuário Externo**, em 26/06/2023, às 22:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia Maria dos Santos Jorge, Usuário Externo**, em 26/06/2023, às 23:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosvita Kolb Bernardes, Servidor(a)**, em 27/06/2023, às 11:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Coordenador(a)**, em 27/06/2023, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2409715** e o código CRC **F87130E0**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à força maior do universo, o meu pai Oxalá, e aos meus guias espirituais.

Agradeço aos mestres: meus pais, Mauro Paola e Inês Paola. Meu companheiro Assis Giovanni e meu amado filho Giovanni Damasceno, força propulsora no meu caminhar com a pesquisa. À minha irmã Fabiana Paola e ao meu irmão César Paola, por serem parte inseparável e insuperável da minha vida. À minha cunhada Carolina Vaniza e à minha amiga irmã de alma, a capixaba Eloisa Rossoni, por estarem sempre dispostas a dar um pouco de carinho nessa lida tão difícil. A lista por aqui é grande, porém, me ateno à minha família, minha eterna gratidão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Maurílio Rocha, por compartilhar sua experiência acadêmica, por ser um ser humano que nos transmite a paz necessária para seguir em frente, mesmo diante de muitas adversidades.

E a todos que cruzaram o meu caminho durante a trajetória investigativa, o meu muito obrigada.

*No meio do caminho da Arte
Temos uma pedra
Uma pedra colonialista
Uma pedra liberalista
Uma pedra bancária
Mas o que seriam das pedras se não fossem quem as carregassem?
Nas andanças pueris
Nunca me esquecerei
Da pedra
Do lapidar
A pedra
Do transformar
A pedra
Do libertasse
Das pedras
Ao longo do caminho
Nas minhas andanças fatigadas pela burro-cratização
libero pouco a pouco as pedras que aprisionam o caminho
No caminho
Sempre existirá
A pedra
Libere a pedra
Liberte a pedra*

Laura Paola (2021)

(Releitura inspirada do poema *No meio do caminho* (1928), do mestre Drummond.)



Fonte: *Spiral Jetty*, de Robert Smithson (1970), Salt Lake, Utah, EUA.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar as abordagens metodológicas explicitadas nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020 – Arte para os anos finais do ensino fundamental, de modo a averiguar as orientações do Manual do Professor e sua aplicação no Livro do Estudante. Para tanto, compreendem-se as particularidades envolvidas em cada coleção, a partir da construção epistêmica de seus autores, regidas por um edital que propõe ações determinadas pelo PNLD. Além de analisar as metodologias desenvolvidas nos livros didáticos das sete coleções PNLD 2020 – Arte, buscamos analisar como tais abordagens estão sendo contempladas nas abordagens de artes visuais das sete coleções. Como recurso metodológico, utilizou-se a revisão bibliográfica, por meio da abordagem qualitativa descritiva e reflexiva, segundo Bogdan e Biklen (1994). Ao analisar as propostas desenvolvidas no manual do professor e sua culminância nas atividades do livro do estudante, evidenciam-se contextos para se repensar a escolha do livro didático de Arte, tendo em vista a importância de uma escolha que se pautar na realidade que circunda o contexto escolar. Os resultados dessa trajetória investigativa demonstram a importância do diálogo da teoria desenvolvida nas sete coleções PNLD-Arte e a sua culminância nas atividades artísticas.

Palavras-chave: PNLD arte; ensino de arte; metodologia; abordagem triangular; cultura visual.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to analyze the methodological approaches explicitly stated in the seven collections of textbooks selected for the 2020 National Textbook Program (*Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020 – Arte*) for the field of Art in the final years of elementary education (6th to 9th grades), to verify the guidelines presented in the Teacher's Manual and their application in the Student's Book. Thus, a comprehensive analysis on these textbooks has been done to bring forth the epistemological perspective as well as the guidelines listed in the PNLD – 2020 – *Arte* public notice used by the authors of each of the seven collections selected. Furthermore, this work also presents evidence on how the methodologies outlined by the teacher's book are addressed in the visual arts approaches of these seven collections. As a primary methodology for this investigation, a bibliographic review, using a descriptive and reflexive qualitative approach, according to Bogdan and Biklen (1994), has been conducted. The results demonstrate the importance of the connections between the theories developed in the seven PNLD-2020 - Art collections and their application in artistic activities conveyed by the textbooks.

Keywords: *PNLD arte*; teaching of art; method; triangular approach; visual culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capas dos livros didáticos aprovados no PNLD 2020 – Arte.....	16
Figura 2	Livro “Geometria popular” do autor Abílio César Pereira Borges – 1958.....	43
Figura 3	Livro “Geometria popular” do autor Abílio César Pereira Borges – 1958.....	44
Figura 4	Capa da coleção <i>Apoema</i> , v. 7 – Editora do Brasil – 2018.....	51
Figura 5	Capa coleção <i>Janelas da Arte</i> , v. 7 – Editora IBEP – 2018.....	53
Figura 6	Capa da coleção <i>Mosaico Arte</i> , v. 7 – 2018.....	55
Figura 7	Capa da coleção <i>Por Toda a Parte</i> , v. 7 – FTD – 2018.....	57
Figura 8	Capa da coleção <i>Rumos da Arte</i> – Editora SM – 2018.....	59
Figura 9	Capa da coleção <i>Se Liga na Arte</i> , v. 7, Moderna – 2018.....	61
Figura 10	Capa da coleção <i>Teláris</i> , v. 7, Editora Ática – 2018.....	63
Figura 11	Representação da Abordagem Triangular da autora Ana Mae Barbosa.....	73
Figura 12	Intersecção entre abordagem triangular e a cultura visual.....	93
Figura 13	<i>Apoema Arte</i> – Unidade 1 – Manual do Professor – 2018.....	99
Figura 14	<i>Janelas Abertas</i> – Unidade 1 – Manual do Professor – 2018.....	102
Figura 15	Seção Artes visuais.....	104
Figura 16	<i>Mosaico</i> – Arte, capítulo 1 – A paisagem urbana e os sentidos....	107
Figura 17	Interdisciplinaridade em foco: Arte, História e Geografia - Antes.	108
Figura 18	Interdisciplinaridade em foco: Arte, História e Geografia - Depois	109
Figura 19	<i>Por toda a parte</i> – Arte e linguagem – MP.....	111
Figura 20	<i>Rumos da Arte</i> , capítulo 3: Diversidade.....	115

Figura 21	<i>Rumos da Arte</i> - Instruções e linguagem – Unidade 3.....	116
Figura 22	<i>Se liga na arte</i> – Capítulo 1 - Manual do Professor.....	118
Figura 23	<i>Teláris</i> – Arte – Capítulo 1.....	122
Figura 24	<i>Teláris</i> – Arte – Grafite.....	122
Figura 25	<i>Teláris</i> – Arte - História da Arte.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Legislação específica PNLD.....	29
Quadro 2	Histórico do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.....	31
Quadro 3	Livros distribuídos para os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino.....	38
Quadro 4	Critérios de análise metodológica do Manual do Professor nos livros didáticos de Arte PNLD 2020 – ARTE.....	66
Quadro 5	Pontos de contato entre a abordagem triangular e a cultura visual	90

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
PLIDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS – O LIVRO DIDÁTICO PNLD 2020 – ARTE	15
1.1 REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE E SEU ENSINO E APRENDIZAGEM.....	15
1.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD.....	24
CAPÍTULO 2 – AS PROPOSTAS TEÓRICO METODOLÓGICAS DE ENSINO DE ARTE NAS COLEÇÕES DO PNLD 2020 – ARTE	50
2.1 IDENTIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS TEÓRICO METODOLÓGICAS DE ENSINO DE ARTE DAS COLEÇÕES.....	51
2.1.1 Coleção <i>Apoema</i>	51
2.1.1.1 Visão geral e proposta teórico-metodológica	52
2.1.2 <i>Janelas da Arte</i>	53
2.1.2.1 Visão geral e proposta teórico metodológica.....	53
2.1.3 <i>Mosaico Arte</i>	55
2.1.3.1 Visão geral e proposta teórico metodológica.....	55
2.1.4 <i>Por Toda Parte</i>	57
2.1.4.1 Visão geral e proposta teórico metodológica.....	57
2.1.5 <i>Rumos da Arte</i>	59
2.1.5.1 Visão geral e propostas teórico-metodológicas.....	60
2.1.6 <i>Se Liga na Arte</i>	61
2.1.6.1 Visão geral e propostas teórico-metodológicas.....	61
2.1.7 <i>Teláris Arte</i>	63
2.1.7.1 Visão geral e proposta teórico-metodológica	64
2.2 SÍNTESE DAS PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENCONTRADAS NAS COLEÇÕES DESCRITAS.....	66
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO	68
3.1 ABORDAGEM TRIANGULAR.....	68
3.2 A CULTURA VISUAL DE FERNANDO HERNÁNDEZ	83
3.2.1 Epítome: tabela das abordagens	90
3.2.2 Diálogos: abordagem triangular e cultura visual nos livros didáticos	90

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS MANUAIS DO PROFESSOR E DOS LIVROS DO ESTUDANTE	97
4.1 EPÍLOGO INVESTIGATIVO: EXISTE UMA PEDRA PARA CADA SAPATO....	123
REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

*Não é uma ontologia, é apenas um percurso
com alguns exemplos com vínculos que penso ter,
mas resisto à ideia de qualquer definição.
Didi-Huberman.*

Esta tese refere-se aos (des)caminhos e (des)construções na pesquisa acadêmica para o doutorado em Artes, no Programa de Pós- Graduação em Artes PPG Artes - Escola de Belas Artes UFMG, na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem em Artes. A investigação tem por intuito acrescentar a visão do leitor às minúcias que ampliam o olhar epistemológico do livro didático de Arte. Mais especificamente, esta pesquisa teve como objetivo analisar os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 – Arte (Anos Finais do Ensino Fundamental), relacionar as bases teóricas e metodológicas adotadas pelas coleções aprovadas e distribuídas aos estudantes de todo o Brasil e averiguar como essas bases estão sendo desenvolvidas nos conteúdos de Arte Visuais. Nesse propósito, a pesquisa buscou ampliar a visão histórica sobre o objeto delineado, a partir do estudo de autores que discutem abordagens educacionais.

Para concretizar as metas apontadas neste trabalho, empreendeu-se, como perspectiva teórico metodológica, o estudo dos autores: Arroyo (2015), sobre os questionamentos do sistema educacional e das desigualdades sociais; Barbosa (2019, 2018, 2015, 2012, 2007, 2003), sobre a história política, cultural e pedagógica do Ensino de Arte e do aprendizado com base na teoria da Abordagem Triangular; Borges (1958), escritor do primeiro livro didático de Arte no Brasil; Charlot (2000), sobre o aprendizado dos educandos; Freire (1996), sobre as reflexões sociais do ensino escolar em um sistema opressor, limitado a um modelo de “educação bancária”; Hernández (2000), sobre a metodologia social de aprendizado, baseado na cultura do indivíduo a partir dos Estudos Culturais ou da Cultura Visual; Munakata (1997), sobre o tema livro didático e as questões sociais envolvidas; Pimenta e Lima (2012) e Nóvoa (2007), sobre o tema formação docente, entre outros.

Além desse referencial teórico que dão suporte à pesquisa, a investigação também se pautou no conhecimento construído a partir da minha experiência como artista e professora, pois a pesquisa no Ensino de Arte pressupõe que o “Desconstruir

para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (BARBOSA, 2010, p. 100).

Nesse contexto, entende-se que o livro didático seja uma ferramenta importante para o Ensino de Arte, que foi marcado, historicamente, por um passado político que limitou o ensino e a aprendizagem de diversas maneiras. É, todavia, uma conquista na afirmação da arte como conteúdo nas instituições escolares. Por isso, é necessário um olhar atento às minúcias de uma visão desconstruída no Ensino de Arte. Para tanto, o primeiro passo foi conhecer o livro didático na sua íntegra, para compreender cada linha epistemológica desenvolvida. Muitas questões foram levantadas durante a pesquisa. Nesse contexto, considera-se que o livro didático “abre portas” para pensar além das imagens e palavras sobre o papel, uma vez que segue (ou deveria seguir) diretrizes pedagógicas previamente definidas, de acordo com as competências e habilidades que se pretende desenvolver.

Nesse sentido, esta pesquisa visa focar no caminho percorrido pelo livro didático em Arte até os dias atuais. Ressalta-se que a pesquisa não tem a intenção de rejeitar as mudanças, nem os avanços notórios por que passaram os livros didáticos em Arte, mas, sim, refazer os caminhos históricos, repensar o que foi dito, desvendar o Ensino de Arte como algo possível, viável para todos.

Para a realização da investigação, segundo a perspectiva teórica apresentada, a pesquisa teve como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa descritiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a pesquisa qualitativa é caracterizada como um conjunto de diferentes técnicas em que o principal instrumento é o próprio pesquisador, que se preocupa com o processo, com os significados e com a análise dos dados de forma indutiva.

Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Além do objetivo já apresentado, também é intuito desta tese contribuir no âmbito educacional, no Ensino de Arte, para que o livro didático seja uma ferramenta de aproximação dos conteúdos de arte no aprendizado escolar e, assim, possa auxiliar cada vez mais docentes em Arte a repensar de forma consciente a escolha didática dos livros, a partir das metodologias escolhidas. Assim, com base no objetivo da pesquisa e nesse intuito, algumas questões se impõem: quais abordagens são desenvolvidas nos livros didáticos das sete coleções PNLD 2020 – Arte?; e, as abordagens de cada livro estão sendo contemplados nas atividades de artes visuais? Ao pensar nos caminhos que o livro didático percorreu e ainda percorre, deparei-me com esses questionamentos que a pesquisa tenta responder. De certa maneira, esses questionamentos foram o norte que a pesquisa precisava. Eles mostraram-se dinâmicos e movediços ao longo do trabalho, pois multiplicaram-se e talvez nem todos possam ser respondidos com a profundidade esperada de uma pesquisa. As reflexões levantadas, porém, são válidas.

Desse modo, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, que discutem e orientam as bases metodológicas das sete coleções de Arte PNLD – 2020.¹ Para a elaboração do capítulo I, *Contextos e trajetórias – o Livro Didático PNLD 2020 – Arte*, fiz um levantamento exploratório bibliográfico do panorama histórico, político e educacional do livro didático do PNLD 2020 – Arte. O texto traz abordagens fundamentais com as ideias dos autores selecionados, a seguir: Arroyo (2015), Barbosa (2018, 2015, 2012, 2007, 2002), Freire (1996, 2008), Munakata (1997), Pimenta e Lima (2012), Nóvoa (2007), Charlot (2000), Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), Albuquerque e Ferreira (2019), Michel (2022), Oliveira (2020), Cavalcanti e Silva (2016), Nascimento e Silva (2022), Martins (2008), Oliveira (2020), Rossi e Magalhães (2018), Carvalho (2021), Pereira (2017), Loyola (2016), Schlichta, Romanelli e Teuber (2018), Oliveira e Caimi (2021). Ressalta-se a importância desses autores e suas reflexões sobre a cultura contemporânea e a estética das relações no ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, intitulado “As propostas teórico-metodológicas de ensino de Arte nas coleções do PNLD 2020 – Arte”, após a coleta dos dados, estes foram sistematizados na forma de seleção (exame de dados), codificação (técnicas operacionais de categorização) e tabulação (disposição de dados de forma a verificar

¹ A versão *digital-online* dos livros didáticos analisados na pesquisa poderá ser vista no endereço eletrônico das editoras (Ática, Scipione, SM, IBEP do Brasil, FTD e Moderna).

suas inter-relações). Após a análise documental, foi feita a interpretação dos dados que auxiliaram positivamente na produção de textos sistematizados com as principais análises.

Ainda no segundo capítulo, fiz uma análise metodológica dos dados do Manual do Professor (MP),² que traz orientações gerais sobre a condução do material para os professores. Nele há instruções de acordo com cada série de ensino, explica-se de maneira resumida a construção didática, bem como o mapeamento e o desenvolvimento das atividades no Livro do Estudante. Os resultados da investigação do MP foram tabulados como instrumento para comparar as propostas existentes no Livro do Estudante em relação aos conteúdos de artes visuais.

No terceiro capítulo, “Revisão de Literatura – Abordagem Triangular (Ana Mae Barbosa) e Cultura Visual (Fernando Hernández)”, apresento uma revisão bibliográfica a partir dos resultados encontrados nas análises do Manual do Professor. Essa revisão trata de discutir e orientar o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo para uma análise crítica do tema. Além disso, aprofunda as diretrizes a serem abordadas e indica outras fontes de investigação que poderão agregar no conjunto dos temas analisados.

No quarto capítulo, “Análise dos conteúdos de Arte Visuais com as propostas metodológicas dos autores dos livros didáticos de Arte”, trato da análise (exame de dados, codificação, técnicas operacionais) dos resultados encontrados sobre as metodologias no MP. A análise focou em como as abordagens estão sendo desenvolvidas nos livros do estudante.

Nas considerações finais, apresento as reflexões propositivas desta pesquisa, com intuito de não somente encerrar o trabalho mas também de ampliar novas possibilidades para futuras reflexões epistemológicas em relação aos livros didáticos, uma vez que esses proporcionam a materialização do conteúdo em Arte. De certo modo, são eles que abrem o convite aos estudantes ao aprendizado.

Assim, espera-se que esta investigação amplie o olhar do professor em Arte para a escolha proposital do livro didático e que sua escolha contribua conscientemente para a construção do aprendizado em Arte. E, igualmente, estimule outras pesquisas que envolvam o livro didático de Arte.

² Doravante se referirá ao Manual do Professor como MP.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS – O LIVRO DIDÁTICO PNLD 2020 – ARTE

Este capítulo trata da trajetória histórica do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) – Arte, a partir de um panorama com as contribuições de autores e documentos normativos educacionais dessa área, bem como a discussão sobre a reforma do ensino médio e a exclusão das coleções específicas de Arte do PNLD.

1.1 REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE E SEU ENSINO E APRENDIZAGEM

O percurso do livro didático de Arte antecede a sua concepção, construção e escolhas metodológicas dos professores. O livro didático de Arte é algo novo no cenário educacional, apesar de carregar uma trajetória social, política e pedagógica bastante controversa. Necessita-se, portanto, de um olhar atento às minúcias, na intenção de compreender as entrelinhas, os prós e contras das relações que envolvem os saberes na Arte, para, assim, evitarmos uma visão romântica encenada pela sociedade patriarcal, mercadológica e desigual.

Nesse contexto, pode-se afirmar que livro didático seja um referencial teórico metodológico que expressa posicionamentos políticos. É nele que se imprime a coletividade e o perfil do estudante que a sociedade espera formar, o que remete à conexão entre a escola e a sociedade, em que uma é suporte para a sobrevivência da outra. Nessa relação, repercutem-se as práticas educativas brasileiras e as políticas educacionais assumem papel relevante na formação do sujeito.

Durante todo o processo da pesquisa, procurei levantar questões focais sobre os referenciais teóricos metodológicos dos livros didáticos. Isto é, se esse referencial é abordado nos livros didáticos no que diz respeito aos conteúdos programáticos do ensino de Arte Visuais. Além disso, procurei focar em quais estratégias têm sido propostas para conferir orientação didática aos professores. A investigação, portanto, buscou compreender como as discussões sobre o livro didático estão sendo colocadas em prática, particularmente no que tange à produção teórica dos livros.

A Figura 1 traz um mosaico das capas dos livros didáticos do PNLD 2020 – Arte.

Figura 1 – Capas dos livros didáticos aprovados no PNLD 2020 - Arte



Fonte: Capas retiradas das páginas das editoras. Compilação nossa.

Ao longo dos anos, o ensino de Arte no Brasil tem passado por transformações políticas e se fortalecido como componente curricular. O direito ao acesso, aos códigos culturais existentes têm sido discutidos por muitos pesquisadores nesse âmbito. As publicações em congressos têm aumentado substancialmente e abrem espaço para amplas discussões sobre os temas correlatos.

Segundo Barbosa (2015, p. 21), após a ditadura militar (1964-1985),

O conceito de arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos.

As palavras de Barbosa (2015) ampliam a discussão nos meios acadêmicos e nas normatizações educacionais sobre os contextos sociais e políticos da contemporaneidade, como o multiculturalismo, interculturalismo, o feminismo, a ecologia e as tecnologias mais incipientes. Essa visão, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 58), “[...] fortalece o potencial da escola

como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa”.

Nesse contexto profícuo, o livro didático que passa pelo crivo do PNLDA Arte torna-se uma ferramenta para auxiliar o professor nos caminhos epistêmicos, no estímulo ao desejo do educando em aprender.

Charlot (2000) aborda o desejo como fonte renovadora de saberes, dizendo que o aprendizado só ocorre quando há o desejo do estudante de se transformar e inserir-se como ser social. Assim, o livro pode ser uma ferramenta importante de estímulo ao desejo em conhecer, de forma que o conhecimento se desvincule da mecanização, para que o ensino seja fruto da humanização do meio.

Quando Ana Mae diz que o conhecimento e o uso das artes podem cumprir um trabalho de resgate, de reestruturação o conhecimento e o uso das artes podem cumprir um trabalho de resgate, de reestruturação social, é porque crê na necessidade iniludível de que a população permanentemente marginalizada das periferias, de onde se tomam as decisões importantes sobre sua existência, conheça o jogo das metáforas, dos códigos e os significados usuais entre aqueles que, durante séculos, determinaram seu destino. Esse conhecer não é, por consequência, um conhecer passivo, não é mera apropriação de conhecimentos, sem mais, é uma oportunidade para ser mais eficiente na tarefa de restaurar uma justiça social. (BARBOSA, 2019, p. 227).

Nesse sentido, o livro didático não pode ser um caminho para o conformismo educacional. Deve ser um meio de acesso dos docentes e estudantes ao aprendizado em Arte, principalmente quando pensamos no livro didático em regiões com pouco ou nenhum acesso à informação. A tecnologia do livro impresso em papel ainda tem sua função pedagógica, mesmo na era digital em que as distâncias são encurtadas e o contato com a informação torna-se cada vez mais abrangente – o que também pode gerar outros tipos de problemas se não for bem mediado nos processos de ensino e aprendizagem. Na nossa convivência diária, quando os estudantes têm acesso aos meios digitais, o que podemos notar é que eles consomem informações rápidas, sem aprofundamento, sem criticidade. A realidade no meio educacional das escolas públicas na contemporaneidade é de que o livro em papel ainda é fonte primária de pesquisa para a grande maioria.

Munakata (1997, p. 37) chama a atenção para o bom uso dessa tecnologia:

O livro didático é já um fato: não se trata mais de decidir se deve usá-lo ou não, mas de usá-lo bem. Em outras palavras, o uso do livro didático não depende do método de ensino adotado. O que o professor deve fazer é

escolher o livro adequado – o que, estimulando a concorrência, deve contribuir para a melhoria geral de sua qualidade.

Ao longo dos anos como docente na Rede Municipal de Ensino, na Prefeitura de Belo Horizonte, observei a presença de salas de informática as quais os educandos tinham acesso à internet. Todavia, tanto no passado recente como agora, cada computador era/é dividido, muitas vezes, por três alunos e até quatro alunos. Essa prática dificulta muito a didática do professor que conta com o tempo das aulas de 60 minutos, com turmas de 35 alunos em média. Nesse tipo de contexto, o livro didático ainda é um meio viável de ensino pelo qual os alunos passam a ter contato com as imagens e o conteúdo artístico.

Assim, o livro didático tem o *status* de ser uma importante ferramenta de auxílio ao professor nos processos de ensino e aprendizado de Arte. Se bem utilizado, deixa de ser objeto estático e passa ser o fio condutor na tomada de decisões na formação dos educandos, aumentando as possibilidades de prática libertadora. Isso corrobora ao que Paulo Freire (2008) chama de “práxis catártica”, que ocorre quando o docente media os processos de ensino, levando o educando ao pensamento reflexivo, dialogal. O aluno e o professor podem juntos tecer caminhos na busca de um modo de aprendizado transformador. É neste momento que o livro didático deixa de ser objeto estático para se tornar objeto de auxílio nas aulas de artes. É a forma como o professor pode utilizá-lo que o transformará em objeto de auxílio na construção dos conhecimentos.

Freire (2008, p. 121) pontua que “[...] é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”. Ainda, segundo Freire (2008, p. 121), “[...] a dialogicidade é o caminho para uma educação que liberta dos paradigmas sociais, da formação escolar automatizada que impede os indivíduos de se transformarem socialmente.” A dialogicidade é a “[...] essência da educação como prática da liberdade.” É no diálogo que combatemos o automatismo na arte, construindo pontes, pelo coletivo, que geram nova historiografia do ensino da arte.

A comunicação entre professor e aluno é expressa pelas palavras, mas também com ação, com verdade entre as relações que envolvem os indivíduos professor/aluno, escola/sociedade, pais/aluno, nas experiências dialogais e nas práticas artísticas, na busca de um modo de educação que transforme os sujeitos em indivíduos conscientes e atuantes socialmente. Para Freire (2008, p. 91), o diálogo é

este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Por isso, “[...] o diálogo é uma exigência existencial [...]”. As trocas, as reflexões e os registros propiciam diálogos dos estudantes com diversos outros contextos.

Segundo Hissa (2013, p. 20), “[...] a experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais do que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto da construção do pensamento.” Nesse sentido, a experimentação, segundo Dewey (2010), é algo vivo que se relaciona com o meio cultural do sujeito, é a interação do sujeito com o meio social. Os diálogos, as reflexões e as trocas experienciadas nas aulas de Arte permitem ao educador acesso a uma abordagem metodológica a partir do reconhecimento de algumas vivências dos educandos. Hissa (2013, p. 36) coloca que “[...] não há uma compreensão exterior a nós mesmos que não seja a compreensão de nós mesmos no mundo, e, portanto, a compreensão do mundo transita, delicadamente, pela compreensão de nossa existência.”

O livro didático, nesse sentido, se for usado como instrumento de auxílio, pode ser uma importante ferramenta de diálogo nas aulas de artes. E esse diálogo inicia-se com o planejamento do conteúdo programático, com o professor pesquisador das próprias práticas, ativo na docência, que esteja atento a o que o aluno traz de bagagem cultural para, assim, propor conteúdos relacionados com o cotidiano dos educandos. O texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do ensino fundamental, reconhece a importância da expressão artística / cultural dos alunos para o aprendizado em Arte. Na proposta da BNCC, “[...] a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.” (BRASIL, 2018, p. 193).

Diversos autores ancoram essa linha de abordagem, por exemplo, Pimenta e Lima (2012, p. 41):

De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas, essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

Para Barbosa (2012), o educador tem fundamental importância no processo de aprendizado nas aulas de Arte. A autora aponta que o conteúdo artístico pode

abranger o cotidiano escolar e a vida dos estudantes. Nesse sentido, cabe ao educador, como mediador dos processos de ensino, acompanhar os estudantes nos caminhos para o aprendizado em Arte e respeitar os tempos de criação de cada um. A criação artística acontece de forma singular e os resultados diferem de sujeito para sujeito, pelas bagagens individuais advindas das suas histórias pessoais. Elas se entrelaçam e se conectam a outras histórias compartilhadas durante as aulas.

O conteúdo programático deve ser construído a partir das reflexões do professor pesquisador, mas também pode ser discutido em sala com o educando para que ele participe dos processos de ensino. O aluno, quando se sente parte do processo de ensino, amplia seu olhar para o novo. Por isso, é primordial que o conteúdo seja discutido em sala, e não dissociado da realidade do educando. A mecanização (o receituário) mascara o discurso opressor e perpetua o senso comum, sem um olhar minucioso sobre as entrelinhas. Nesse formato, temos alunos sendo levados pelo discurso dominante, e não um discurso libertador. As aulas de arte necessitam estar conectadas com a contemporaneidade. O professor necessita incentivar o espírito investigador, mostrar a importância do aluno na atualidade, fazer conexões a partir das trocas dialogais. Para que o pensar e o refletir sejam parte do processo de ensino, a formação docente requer um movimento dinâmico do pensar das teorias e práticas integradas.

Nóvoa (2007, p. 14) propõe essa dinâmica quando critica duramente o papel da formação do professor como excessivamente teórico:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.

O que os especialistas criticam é um conjunto de preparação didático pedagógica que tem o professor como mediador, o aluno como sujeito e o livro didático como ferramenta. O livro didático necessita expressar o mundo, dialogar na práxis reflexiva, pronunciar-se no sentido de transformar os significados inerentes socialmente, para que deixe de ser objeto estático e se torne ferramenta de transformação e mudanças epistemológicas no ensino de Arte. O professor, como

sujeito mediador dos processos de ensino, tem um importante papel de ressignificação dos contextos (culturais/sociais) abordados nos livros. É o docente quem media as experiências (práxis) artísticas, visando ampliar o olhar do estudante para os caminhos existentes na educação imagética da Arte.

Paulo Freire (2008) coloca o diálogo como uma exigência no processo de desenvolvimento dos sujeitos:

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2008, p. 91).

As metáforas de Freire, depositar, trocar, consumir, apontam ao que ele denomina de “educação bancária”, ou seja, a prática pedagógica redundante em atos meramente burocráticos, distantes da necessária dialogização, que culminam em perpetuar a educação opressora.

Desse modo, uma das pontas do processo vislumbra o livro didático estruturado de modo a dirimir paradigmas redundantes. Alguns desses paradigmas rondam a existência do livro didático como o discurso do receituário (como se o aprendizado fosse uma lista a ser seguida). A quebra desses paradigmas pode ser uma importante tarefa na construção dinâmica que se espera do ensino de Arte. Um dos caminhos apontados por vários autores na contemporaneidade é o diálogo pragmático que, segundo Larrosa (2007), seguindo a tônica freireana, leva um sentido ao aprendizado. É pela experiência dialógica que se manifestam os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Dewey (2010) acrescenta o desejo como propulsor para gerar experiência com sentido, do sujeito e do seu desejo de se relacionar com as instâncias do seu cotidiano.

Charlot (2000) corrobora Dewey nesse sentido, aponta, assim, que o desejo tem papel primordial no aprendizado:

Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer também que ele pode provocar um desejo, mobilizar, por um movimento um sujeito que lhe confere um valor. (CHARLOT, 2000, p. 82).

Para Charlot (2000), também na mesma linha freireana, a construção do conhecimento com sentido aos educandos possibilita a educação transformadora. É o salto pelo desejo da mudança. Portanto, pautar esse desejo é um dos caminhos para a desconstrução dos conceitos enraizados. Freire (2008, p.143) ressalta que a construção epistemológica deve ser pautada em diálogos coletivos de modo a ampliar tanto a visão quanto a participação dos sujeitos no mundo. A educação em si não transforma o mundo; transforma o homem (sujeito), e este tem o poder de transformar o mundo.

A filósofa e educadora Márcia Tiburi (2021)³ retoma o diálogo proposto na linha freireana e enfatiza a presença das diferenças. Canen e Moreira (2001, p. 38-39) também o fazem: “[...] o diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais.”

A *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2008), trata basicamente do reconhecimento das diferenças em sentido lato para que se realize o diálogo libertador. A metodologia para isso tem de considerar a participação ativa de todos os envolvidos, considerando também o ambiente em que a educação terá de tomar forma.

Barbosa (2018), numa linha ligada à prática pedagógica de construção das metodologias, assevera que essas são o que o professor desenvolve com seus alunos, e o conhecimento o que se relaciona aos produtos produzidos pelo grupo social. Tomasello (2003), nessa linha, acrescenta que o aprendizado ocorre quando há uma relação de identificação com o contexto de mundo em que vive o sujeito e “[...] essa compreensão permite aos indivíduos imaginarem-se ‘na pele mental’ de outra pessoa, de modo que não só aprendem do outro, mas através do outro.” (TOMASELLO, 2003, p. 7).

Nessa linha freireana, o sujeito, ao perceber uma relação de proximidade com o objeto a ser estudado, sente-se mais receptivo com o percurso do aprendizado, no caso, nas aulas de Arte. O educador que respeita e leva em consideração as vivências sociais e culturais dos educandos proporciona a experiência libertadora. Desse modo, as metodologias libertadoras perpassam o diálogo com as vivências trazidas pelos educandos. Nesse contexto, reduzir as dificuldades educacionais depende de fatores

³ Fala da autora em palestra na TV ARNALDO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPyL2YbCgw0&t=15s>. Acesso em: 20 maio 2021.

físicos, humanos, sociais e da estrutura de formação inicial e continuada dos docentes atuantes no ensino de Arte.

É necessário refletir diariamente sobre o ensino de Arte e as suas relações paradoxais na tentativa de se alcançar uma reconstrução historiográfica, espacial e política nos contextos educacionais. Para isso, faz-se necessário um repensar docente nas práticas cotidianas escolares que, segundo Mignolo (2007, p. 301), é preciso “aprender a desaprender” os conceitos enraizados das práticas educacionais. Cada sujeito que estuda criticamente traz contribuições reflexivas do ensino e participa da construção dialogal. A construção do ensino efetiva-se na coletividade e, se trabalhada conscientemente, torna-se uma poderosa ferramenta de reflexão.

Para o ensino de Arte, especificamente, é necessário que o educador haja de modo humanista, que dialogue com a realidade do educando. Na proposta freireana, isso deve ter início em situações pedagógicas que antecedem os momentos da aula, a partir dos questionamentos, das inquietações pedagógicas sociais⁴ do educador em relação ao conteúdo a ser ministrado (FREIRE, 2008). Assim, o importante é a troca experienciada “junto” e “com” o educando, no processo horizontal. O professor não pode entender o aluno como uma folha em branco. O aluno sempre tem algo a acrescentar na relação, traz consigo referências sociais, políticas, históricas e familiares que muitas vezes são distorcidas pela visão política do professor que não repensa continuamente suas práticas docentes. Muitas vezes, o educador “tem boas intenções”, acredita que está desenvolvendo um ensino de qualidade na formação do estudante. Por isso, faz-se necessária a formação continuada para o educador em serviço.

Na contemporaneidade, na virada cultural,⁵ os movimentos de cunho social têm influenciado as leis, sobretudo, os editais didáticos pedagógicos (livros didáticos). Em análise minuciada mais adiante, percebe-se um empenho por parte dos autores em relacionar os conteúdos com o dia a dia da arte, de levar aos participantes um olhar atento à diversidade e às mudanças significativas de pensar e consumir arte para além dos parâmetros existentes. O livro didático é, pois, um recurso mediador que, se

⁴ As pedagogias sociais referem-se às relações que ultrapassam os conteúdos didáticos pedagógicos que se relacionam com as instâncias cotidianas.

⁵ Termo utilizado pela autora Ana Mae Barbosa para falar dos movimentos culturais, no livro *Redesenhando o desenho*, 2015.

usado com consciência reflexiva, pode levar os sujeitos à educação que o liberte dos paradigmas existentes.

O ensino de Arte se faz com a interação do outro, com o outro, não de fora para dentro. Dessa forma, para que haja comunicação eficiente entre o educador e os políticos (atuantes nas leis educacionais), é necessário que eles sejam capazes de reconhecer as condições estruturais e espirituais na educação, de modo que as políticas educacionais sejam pensadas dialeticamente na linguagem do povo (FREIRE, 2008). “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 2008, p. 121).

Antes de iniciar a análise dos livros didáticos, especificamente selecionados nesta investigação, considero pertinente compreender a estrutura histórica do Livro Didático de Arte, presente nas ações públicas com a criação do PNLD 2020 – Arte.

1.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD

Esta seção trata das tendências teórico metodológicas abordadas no livro didático PNLD – 2020⁶ e seu contexto prático pertinente ao Livro do Estudante. De acordo com a descrição do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁷ visa distribuir gratuitamente livros didáticos, pedagógicos, literários e materiais de apoio educativo para as escolas públicas da educação básica, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, de todo o país.

Nas últimas duas décadas, principalmente, muito se vem debatendo acerca do processo de ensino e aprendizagem por meio do emprego de novas metodologias, teorias e recursos didáticos, de maneira a atingir a aprendizagem e, por conseguinte, o conhecimento científico (SANTOS, 2021). Com isso, surge um olhar peculiar sobre o livro didático (doravante: LD), em virtude da sua importância no contexto escolar como ferramenta instrutiva, usada como embasamento teórico entre os estudantes e

⁶ Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado no ano de 1985, com a finalidade de garantir a distribuição gratuita do livro para as escolas públicas brasileiras.

⁷ Cf.: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

como ferramenta que norteia os educadores na construção dos componentes curriculares.

Nesse contexto, o LD tem sido foco de diversas pesquisas e discussões tanto no que diz respeito ao seu conteúdo e estrutura quanto às novas orientações na sua produção, uma vez que se estabelecem como recurso mais empregado nas escolas públicas do Brasil. Sua importância pode ser apurada nas políticas governamentais que posicionam o país nos primeiros lugares em programas de distribuição de livros, por meio do PNLD (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021).

O livro didático é, pois, um componente da história da educação brasileira, tanto na concepção das práticas escolares, no entendimento de ensino e aprendizagem como pela discussão em torno de seu desempenho na democratização de saberes socialmente legitimados (PINHEIRO; ECHALAR; QUEIROZ, 2021). Esses, contudo, pautam-se pelos distintos campos de conhecimento e maneiras de abranger a natureza de cada ciência. Do mesmo modo, o LD pode ser abrangido pelo viés dos interesses econômicos em torno de sua produção e comercialização, perante os investimentos de governo nos programas de avaliação, pelo debate dos que têm acesso ou não a ele e sobre seu desempenho como provável estruturador da atividade docente.

Segundo Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), os LD são materiais presentes no dia a dia das escolas de nível básico que, de certa forma, norteiam o percurso pedagógico e envolvem pais de alunos, alunos, professores, coordenadores, diretores e a comunidade em geral. Em suma, são uma menção real do trabalho concretizado nas distintas disciplinas. O LD institui-se como uma poderosa ferramenta que admite acesso ao conhecimento na medida em que proporciona informações e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, de acordo com as disciplinas do componente curricular. Mais do que informações que ocasionam os conteúdos, norteia o proceder para ministrar as aulas nos verificados níveis de ensino a que se designam. Em geral, esse material é uma importante ferramenta a qual os estudantes e suas famílias têm acesso em suas casas. Do mesmo modo, é um poderoso instrumento nas mãos do Estado no intuito de difundir seus princípios e interesses no que diz respeito ao cumprimento dos prazos normativos, previstos no Plano Nacional da Educação (PNE), para o desenvolvimento da educação do país. Com isso, o livro didático oferece um conjunto de subsídios que devem ser considerados ao analisá-lo enquanto recurso e como dispositivo de política pública.

Assim como a educação, o LD foi se transformando e se adequando, à medida do possível, aos novos anseios da sociedade e da escola, tendo em vista a complexidade que ele se apresenta desde a sua produção pelas editoras, passando pelo processo de seleção que acontece nas escolas e, por fim, sua utilização em sala de aula (OLIVEIRA, 2020, p. 31).

Em relação à história do LD, Michel (2022) afirma que determinados autores apontam que seu surgimento ocorreu ainda no século 19 como complementação aos ensinamentos que não faziam parte da Bíblia. Contudo, outros autores relatam que o livro didático continuamente fez parte da cultura escolar, ainda antes da invenção da imprensa.

No panorama brasileiro, os livros didáticos direcionados ao ensino da leitura e da escrita também estão presentes desde o século 19. No decorrer desse tempo, esses materiais foram produzindo distintas visões acerca do ensino e aprendizagem e, do mesmo modo, despontando importantes aspectos para abranger a educação no país. Ainda sendo um material que, no decorrer de muito tempo, teve seu acesso limitado, os livros e os manuais didáticos agregam as práticas de ensino nas escolas, quando não são tomados, geralmente, como ferramenta norteadora da ação docente (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

Albuquerque e Ferreira (2019) afirmam que a história do livro didático no Brasil foi caracterizada por um encadeamento de decretos, leis e medidas governamentais, ou seja, de certa maneira, manipulados por questões políticas. As ideias iniciais acerca do livro didático apareceram no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o qual foi designado para autenticar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção. No entanto, tudo isso ficou no papel por muito tempo, uma vez que somente em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o instituto deu início à elaboração de um dicionário nacional, uma enciclopédia e teve a finalidade de aumentar a quantidade de bibliotecas públicas pelo país (PINHEIRO; ECHALAR; QUEIROZ, 2021; MICHEL, 2022).

No ano de 1938, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, recomendou a criação de um decreto-lei que iria fiscalizar a elaboração do livro didático e, diante disso, o governo iria controlar as informações que circulariam dentro das escolas. Oficialmente, o Decreto-Lei nº 1.006 foi assinado em 30 de dezembro de 1938, e estabelecia a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), promulgando a

primeira política de controle, produção e circulação de LD no país (PINHEIRO; ECHALAR; QUEIROZ, 2021).

No decorrer de 67 anos, ou seja, de 1929 a 1996, diversas maneiras foram experimentadas por diferentes governos para que o livro didático chegasse às salas de aula. Segundo Michel (2022), em 1964, inseriu-se o Regime Militar com o golpe de Estado. Em consequência, ocorreu a desmobilização do magistério, privatização do ensino, repressão e a divulgação de um modelo de pedagogia baseada em desígnios no mínimo contestáveis. Surgiram nos currículos escolares os ideais do princípio de segurança nacional, e a interferência do Estado nos temas acerca do livro didático passou a ser muito maior. Ao longo do regime militar, havia muita censura e falta de liberdade nos assuntos abordados nos livros. Com isso, seu uso tornou-se uma ferramenta de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passou a ser maciça para alcançar esses fins.

Na década de 1970, a sociedade brasileira observou o surgimento de inúmeras alterações na Constituição e na política do livro didático. Contudo, foi no fim da década de 80 e início dos anos 90 que se iniciou um movimento de renovação dos livros didáticos, especialmente dos livros de História. Da década de 1960 aos anos 90, a produção dos livros didáticos passou de artesanal para industrial, em virtude da demanda do mercado. No campo da História, ocorreu uma melhoria da qualidade dos conteúdos, que se tornaram mais críticos e completos, e o papel passou a ser de melhor qualidade. Obviamente, isso resultou no interesse das livrarias e do governo federal (MICHEL, 2022).

No ano de 1985, visando atender às demandas de ampliação da instrução por brasileiros com o objetivo de expandir o crescimento econômico do país, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, concebido como um marco na história do LD no Brasil (BRASIL, 1985). O PNLD foi criado sob a influência de políticas e documentos externos, já que surgiu de ações que almejaram trazer melhorias para a educação brasileira (PINHEIRO; ECHALAR; QUEIROZ, 2021).

O PNLD é o mais antigo dos programas direcionados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e principiou-se, com diferente designação, em 1937. O programa teve como objetivo substituir o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). No decorrer de 80

anos, foi aprimorado e teve distintas designações e maneiras de desempenho (OLIVEIRA, 2020).

Em 1997, após a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e com a transferência absoluta da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos. Antes disso, houve um período em que a criação e a distribuição dos livros didáticos representaram um sério problema no Brasil (MICHEL, 2022).

A distribuição dos livros didáticos e literários é respaldada pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que garante ao estudante a aquisição de obras didáticas, além de material de apoio à prática educativa como *software*, jogos educacionais, materiais de reforço, formação, entre outros. Segundo Basso e Terrazzan (2015, p. 260), “[...] o objetivo geral desses Programas é distribuir aos alunos e escolas uma variedade de materiais de qualidade que auxiliem o processo de ensino/aprendizagem dos educandos.”

Atualmente, o PNLD representa o maior projeto de distribuição de material didático de forma gratuita que visa abranger as diferentes realidades da educação básica brasileira (BRASIL, 2022). O programa foi desenvolvido a partir das normatizações que envolvem as leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular, entre outras. O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são órgãos gestores do PNLD. O Quadro 1 descreve a legislação específica do programa.

Quadro 1 – Legislação específica PNLD

Resolução nº 15/2018	- Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD.
Decreto nº 9.099/2017	- Dispõe sobre o PNLD.
Resolução nº 42/2012	- Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.
Resolução nº 02/2011	- Sistematização e consolidação do modelo de verificação de qualidade e cálculo de multas por não conformidades físicas de materiais didáticos, a serem aplicados nos contratos administrativos de execução dos programas e projetos educacionais, contratados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências.
Resolução nº 40/2011	- Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
Resolução nº 51/2009	- Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).
Resolução nº 15/2018	- Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD. Portaria Normativa MEC 7/2007 (Alterada) – Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Institui a Comissão Especial de Apuração de Normas de Conduta.

Fonte: Elaboração nossa (2023).

Segundo Freitas (2018), o PNLD é uma intensa política pública do Ministério da Educação que tem como finalidade proporcionar material didático a todos os estudantes matriculados na rede pública de ensino em esfera nacional. De acordo com o portal do MEC,⁸ a execução do PNLD é feita de forma alternada e os editais são difundidos de maneira independente. A escolha, de acordo com o edital PNLD 2020 – 01/2018, prevê, no item 2. Das Características das Obras: 2.1.20. As obras didáticas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, avaliadas no PNLD 2020, terão ciclo de quatro anos, incluindo os quatro ciclos de aprendizado – Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Além da existência de editais especiais do PNLD, como para a educação no campo e EJA. É importante destacar que os livros não são limitados a um modelo exclusivo, sendo igualmente obtidos em braile, libras, caractere ampliado, MecDaisy e multimídias.

Conforme Cavalcanti e Silva (2016), com a concepção do PNLD, as escolas públicas brasileiras passaram por novos parâmetros políticos e pedagógicos no que se refere à escolha, ao uso e opções dos livros, para as disciplinas curriculares. Atualmente, os professores contam com mais autonomia para escolher o livro didático, e os alunos da educação básica passaram a receber livros da maioria das disciplinas

⁸ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

das áreas do currículo escolar. O PNLD, uma vez que disponibiliza livros didáticos de melhor qualidade, tornou-se uma ferramenta de suma importância para a melhoria do LDP⁹ ao determinar critérios avaliativos que têm cooperado para a incorporação de novas orientações teóricas e metodológicas.

Na visão de Albuquerque e Ferreira (2019), o PNLD surge como uma política de elevada contribuição para a democratização do acesso ao conhecimento a milhares de alunos, bem como para a melhoria do trabalho pedagógico dos professores, sendo estes experientes ou novatos, que operam nas redes públicas de ensino. O MEC não se ocupa apenas da distribuição do material, mas sobretudo com a avaliação dos livros disponibilizados para a escolha dos professores. Isso tem funcionado como indutor de modificações e desempenhado papel importante na melhoria desse material. Por outro lado, pesquisas apontam que muitos professores expõem dificuldades no uso dos livros indicados pelo programa, e declaram, como justificativa, que eles apresentam textos longos e não auxiliam no processo de aprendizado dos estudantes, tendo em vista a realidade da maior parte das instituições brasileiras de ensino público do país.

Desde sua formação, o PNLD está submerso em campos políticos e curriculares, o que acaba por influenciar suas ações e reverberar nas escolas, nas salas de aula acolhidas pelo programa e na prática dos professores. Nem sempre o programa se despontou ou fez o suficiente para os usuários do livro didático, ainda que passando por distintas modificações que ambicionassem aumentar a qualidade dos livros que chegam às escolas. Ressalva-se que o programa proporciona medidas para adequar, no limite que lhe compete, recursos que ajudam no processo de aprendizagem dos alunos, e os processos de avaliação podem assegurar uma melhor qualidade desse recurso. No entanto, o livro é dependente da política curricular do país, o que pode estagnar determinadas melhorias propostas por docentes, como a ampliação de conhecimentos e conteúdos significativos nesse material. Ocorre que as questões curriculares, na forma de diretrizes e normas, são influenciadas por grupos políticos e econômicos que, geralmente, não se alinham a um compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade (OLIVEIRA, 2020).

O Quadro 2 a seguir apresenta um resumo do histórico do programa

⁹ Livro Didático do Professor, doravante LDP.

Quadro 2 – Histórico do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

Ano	Histórico do PNLD
1937	O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro.
1938	Pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), constituindo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.
1945	Por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, é concretizada a legislação acerca das condições de produção, importação e utilização do livro didático, limitando ao professor a escolha do livro a ser usado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) admite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com a finalidade de coordenar as ações atinentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1970	A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implanta o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), tendo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros antes a cargo da Colted.
1976	Por meio do Decreto-Lei nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo adota a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas.
1983	Em substituição à Fename, é designada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que congrega o Plidef. O grupo de trabalho designado ao exame dos problemas relativos aos livros didáticos sugere a participação dos professores na escolha dos livros e a acréscimo do programa, com a inclusão das séries do ensino fundamental.
1985	Com a edição do Decreto-Lei nº 91.542, de 19/08/1985, o Plidef oferece lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que faz várias modificações: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, recomendando a eliminação do livro descartável e melhoria das especificações técnicas para sua produção, objetivando maior durabilidade e permitindo a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; e, fim da participação financeira dos estados, garantindo a escolha do livro pelos professores.
1992	A distribuição dos livros é afetada pelas limitações orçamentárias e ocorre um recuo na abrangência da distribuição, limitando-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	A Resolução CD FNDE nº 6 atrela, em 07/1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas, fundando-se um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.
1993 1994	São determinados critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação "Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos" MEC/FAE/UNESCO.
1995	De forma gradual, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são consideradas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, ciências, em 1997, geografia e história.

1996	Inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram analisados pelo MEC segundo critérios previamente debatidos. Tal procedimento foi aprimorado, sendo aplicado até hoje.
1997	Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida inteiramente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a obter, continuamente, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É implantada no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para alunos de 1ª a 4ª série em 2001. Os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo.
2001	O PNLD amplia gradualmente o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em <i>braille</i> .
2003	PNLD 2003: Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – 1ª reposição e complementação. O PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série, atingindo a finalidade de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará consecutivamente em todas as suas atividades escolares. É distribuído, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, simultaneamente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular.
2004	PNLD 2004: Anos Iniciais – distribuição integral; Anos Finais – 2ª Reposição e complementação. Para o PNLD 2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos de 1ª a 4ª série, para reposição e complementação, e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série.
2005	PNLD e PNLEM: Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível); Anos Finais – distribuição integral; Ensino Médio – distribuição parcial (matemática e português para 1ª série do Norte e do Nordeste). Quanto ao PNLEM, teve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões.
2006	PNLD e PNLEM: Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível); Anos Finais – 1ª reposição e complementação; Ensino Médio – distribuição parcial (matemática e português para todos os anos e regiões do país). Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o 1ª segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª série/1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD 2007, e a segunda reposição e complementação do PNLD/2004 (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano).
2007	PNLD e PNLEM: Anos iniciais – distribuição integral; Anos Finais – 2ª reposição e complementação; Ensino Médio – distribuição parcial (integral para biologia mais reposição e complementação de matemática e português). Seguindo a meta progressiva de universalização do material para esse segmento, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e química.

2008	PNLD e PNLEM: Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível); Anos Finais – distribuição integral; Ensino Médio – distribuição parcial (integral para química e história mais reposição e complementação de matemática, português e biologia). Para uso em 2009, teve aquisição e distribuição, como complementação e reposição, dos livros didáticos antes distribuídos aos alunos e todo o ensino fundamental (sendo plena para 1ª série consumível). Para o ensino médio, teve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior para esse segmento (química e história) foi em caráter de complementação e reposição.
2009	PNLD e PNLEM: Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível); Anos Finais – 1ª reposição e complementação; Ensino Médio – distribuição integral de matemática, português, biologia, física e geografia, mais reposição e complementação de química e história.
2010	PNLD 2010: Anos Iniciais – distribuição integral; Anos Finais – 2ª reposição e complementação; Ensino Médio – 1ª reposição e complementação. Em 2010, para utilização a partir de 2011, foram investidos R\$893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Para o ensino médio, foram investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009.
2011	PNLD 2011: Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º ano); Anos Finais – distribuição integral (incluindo língua estrangeira); Ensino Médio – 2ª reposição e complementação. Em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Pela primeira vez, os alunos desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis).
2012	O PNLD 2012 é direcionado à aquisição e distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio, bem como à reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental).
2013	O PNLD de 2013: aquisição completa do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano; reposição do ensino fundamental do 6º ao 9º ano; e, reposição do ensino médio. Guia de livros didáticos PNLD 2013 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os componentes curriculares de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português. Instruções para a escolha PNLD 2013 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2014	Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental em <u>Ciências, Geografia, História, Matemática, Português, Língua estrangeira</u> . Instruções para a escolha PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, será enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. O DVD é um recurso adicional para as escolas que ainda não têm internet. Os novos livros didáticos trarão também endereços on-line para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia, complementem o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes.

2015	Guias de livros didáticos PNLD 2015 – Ensino Médio em Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira, Arte. Instruções para a escolha PNLD 2015 – Ensino Médio. Para o PNLD do ano letivo de 2015, lançado em 2012, o edital prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital também permite a apresentação de obras somente na versão impressa, para viabilizar a participação das editoras que ainda não dominam as novas tecnologias. Esse material será destinado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública.
2016	Nos Livros didáticos da PNLD 2016 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluí-se o componente curricular Arte. Além das coleções de obras integradas, contendo os componentes curriculares Ciências da Natureza, História e Geografia. Ainda na perspectiva da integração, os livros regionais de História e Geografia compõem agora um volume único e são apresentados no mesmo Guia das Coleções integradas.
2017	Atendimento a todos os alunos das séries finais do ensino fundamental com livros consumíveis e reutilizáveis. Reposição dos livros consumíveis para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, campo e ensino médio. Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, campo e ensino médio. No ano de 2017 é publicado o Decreto que unifica as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Com nova terminologia, o PNLD viu seu alcance expandido com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, como softwares e jogos educacionais.
2018	Atendimento a todos os alunos do ensino médio. Reposição dos livros consumíveis para os alunos de todas as séries do ensino fundamental, EJA e campo. Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos de todas as séries do ensino fundamental e campo.
2019	Atendimento aos professores da educação infantil e a todos os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Reposição dos livros consumíveis para os estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos de todas as séries do ensino fundamental, ensino médio.
2020	Escolha do PNLD 2020 – Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º aos 9º anos. O processo de escolha foi realizado a partir de uma reflexão coletiva, com base nas orientações constantes no Guia do PNLD.
2021	Guia Digital do PNLD 2021 – Projetos Integradores e Projeto de Vida. Registro da escolha dos livros didáticos do PNLD 2021 – Atendimento do Ensino Médio. Os diretores das escolas participantes registraram os projetos que serão utilizados nas escolas nos próximos 4 anos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2022, p. 1).

Para Albuquerque e Ferreira (2019), o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do processo de avaliação dos livros, que seriam empregados pelos professores das redes públicas de ensino no desenvolvimento de suas práticas

pedagógicas, compreende modificações tanto na produção desse material como em suas formas de uso.

Importante e expressivo progresso nos programas do livro aconteceu na área de tecnologia. No ano de 2012, foi publicado edital para a formação de parcerias entre o FNDE e instituições interessadas, visando à estruturação e operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e teores educacionais digitais para professores, estudantes e usuários da rede pública de ensino brasileira, com destaque para os títulos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e demais atuações governamentais na área de material escolar, por meio de tecnologia que garanta o atendimento em âmbito nacional e resguarde os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos (BRASIL, 2022).

Em 2012, as editoras puderam participar do PNLD 2014, com elementos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Tal material multimídia abrangeu jogos educativos, simuladores e infográficos animados, que seriam levados para as escolas em DVD para uso pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. O DVD, de acordo com o FDE,¹⁰ foi uma solução suplementar para as escolas que não contavam com a internet. Os novos livros didáticos apresentavam endereços *online* para possibilitar o acesso dos estudantes ao material multimídia, complementando o tema estudado, tornando as aulas contemporâneas e interessantes (BRASIL, 2022).

Para o ano letivo de 2015, difundido em 2012, o edital antecipava que as editoras podiam proporcionar obras multimídia, congregando livro impresso e livro digital. A versão digital deveria apresentar o próprio conteúdo do material impresso, incluindo os elementos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros componentes para contribuir na aprendizagem. O edital, além disso, aceitaria a exposição de obras apenas na versão impressa, para tornar viável a participação das editoras que ainda não conseguiam dominar as novas tecnologias. O material foi direcionado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública (BRASIL, 2022).

De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019), com base na análise dos dados de uma pesquisa efetivada em 2013, foram identificadas modificações expressivas

¹⁰ <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

nos critérios de avaliação dos livros didáticos. Essas modificações visavam assegurar um conhecimento integral, reflexivo e dialogal, como proposto no documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015.¹¹

Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021) afirmam que os livros escolares consistem em uma das fontes históricas de que se tem disponibilidade para embrenhar-se no universo das práticas escolares. Ao encontro dessa apresentação, na maior parte das escolas, especialmente na conjuntura brasileira, avaliar aspectos que abrangem a relação entre a escola e os livros didáticos, considerando as mudanças nesses materiais, a participação das editoras na produção desses recursos e os investimentos públicos, institui uma necessidade, uma vez que influencia no contexto escolar e, atualmente, nas redefinições desses materiais a partir da relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, ainda que diante de tantas mudanças que exigem novos olhares sobre a docência escolar, sobre o currículo e o livro didático, nota-se que o LD é, além disso, pouco discutido na escola e são poucos os registros, nos documentos escolares, acerca das formas como ocorre a utilização do material e de como tem sido a sua presença nas escolas.

Nascimento e Silva (2022) apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), atualmente substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são documentos oficiais que auxiliam a administrar o sistema educacional no país. O PNLD baseou-se nessas legislações, em especial, nas listagens de competências e habilidades para cada segmento, para orientar os planejamentos de ensino nas escolas e os critérios de avaliação de livros didáticos.

Segundo Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), os caminhos metodológicos abrangem o estudo de referenciais bibliográficos da área da educação e da esfera política educacional e, do mesmo modo, de documentos, principalmente os pertinentes com importantes determinações públicas, abrangendo os livros didáticos na contemporaneidade – de forma mais direta, os editais do PNLD de Ensino Médio, cujas normatizações mais recentes trazem mudanças expressivas a essa política pública.

Torna-se indispensável considerar as regulamentações que confluem em decorrências na construção dos conhecimentos implicados na formação das crianças,

¹¹ Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada. Cf.:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

jovens e adultos. Dessa forma, prossegue-se ao debate acerca da Política Nacional do Livro Didático e, de forma mais peculiar, da implementação do PNLD, por perceber-se a importância de compreender de maneira mais aprofundada essa política pública e sua influência no contexto escolar, sob a ação de diversos fatores (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021).

Em 2019, surgem novas diretrizes para o PNLD. O processo de avaliação no Ministério da Educação passou a ser realizado por meio de suas equipes, e não mais por meio de edital público de cadastramento de universidades interessadas em coordenar as avaliações nas concernentes áreas de interesse. Com isso, muitas foram as alterações efetivadas nesses processos, entre elas, a construção de equipes de avaliação selecionadas por meio de cadastro no portal do SIMEC e parte por meio da indicação essencial às equipes de avaliações anteriores (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021).

De acordo com Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), os livros didáticos fornecidos por meio do PNLD cooperam para a democratização do acesso a um conjunto de conhecimentos considerados indispensáveis de serem transmitidos às futuras gerações, e adotam um espaço central na sala de aula, o que deve ser considerado quando esse recurso é abordado enquanto elemento de política pública e de investimento do Estado. Essas questões atentam a pensar a extensão comercial que essa política pública e, designadamente, as determinações essenciais ao PNLD têm no país e, de tal forma, como acontece o processo de escolha nas escolas, uma vez que, para além de servir à democratização do acesso ao conhecimento pelos estudantes, tem servido, em amplo alcance, como base para a construção de propostas de aulas aos professores, ou como base para formação complementar de muitos professores ou, o que mais preocupa, tem se tornado definidor da aula.

O Quadro 3 apresenta os números de livros distribuídos entre os anos de 2017 a 2020 para os anos finais do ensino fundamental, conforme os dados disponíveis no portal do FNDE.

Quadro 3 – Livros distribuídos para os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental¹²

Atendimento	Ano	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano	2017	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano	2018	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano	2019	48.529	10.578.243	24.523.891	224.516.830,94
Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano	2020	48.213	10.197.262	80.528.321	696.671.408,86

Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Diante dos números divulgados até o período, considerados no histórico de implantação do PNLD, é presumível constatar que a quantidade de livros distribuídos a cada ano é expressiva e com perspectiva de novos investimentos na aquisição, avaliação e distribuição. A União, por meio do Ministério da Educação, lançou o edital de convocação 01/2022 para inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o PNLD de 2024-2027.¹³ Segundo Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), considerando o contexto social das escolas brasileiras:

[...] a participação das editoras na produção destes recursos e os investimentos públicos constituem uma necessidade, tendo em vista que influencia nos distintos contextos escolares e, atualmente, nas redefinições destes materiais a partir da relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021, p. 5).

A distribuição gratuita é dever do Estado e está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, explicitada no artigo 4° da normatização: “VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (BRASIL, 1996).

¹² <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

¹³ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-publica-edital-do-pnld-2024>

Conforme Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), é indispensável verificar que a seleção dos livros didáticos nas escolas ocorre por coleção, levando-se em consideração o ano / série e a área do conhecimento, tanto para anos iniciais quanto finais do ensino fundamental, e, atualmente, por grande área do conhecimento, no que diz respeito aos livros de ensino médio, e que cada professor deve sugerir a escolha de duas opções de editoras distintas.

O Guia de Livros Didáticos apresenta resenhas das obras aprovadas pelo PNLD e exibe os critérios de opção das obras aprovadas, assim como de orientações e recomendações direcionadas aos professores, a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de lidar com a complexidade do mundo a partir do entendimento artístico (LOYOLA, 2016).

Segundo o portal do MEC:¹⁴

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Na visão de Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), é importante o conhecimento dos professores não apenas sobre as propostas presentes em cada coleção didática, aprofundando olhares sobre cada livro e sua estrutura, compreendendo as restrições e as potencialidades de cada proposta, mas também no sentido de pensar que grupos estão contemplados nas acepções do livro didático enquanto política pública, nas suas modificações e na significação de critérios e regramentos para que seja presumível estabelecer propostas lógicas e expressivas por meio desses materiais, para que não sejam somente um recurso direcionado ao mercado, isto é, uniformizado de maneira que abranja todo o território nacional sem levar em consideração as especificidades regionais, culturais, étnicas, entre outras.

Freitas (2018) ressalta que o MEC disponibiliza o Guia de Livros Didáticos, porém não tem como precisar até que ponto este mecanismo intervém na análise e

¹⁴ Cf.: <http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=comcontent&view=article&id=index.php?option=comcontent&view=article&id=13658>. E: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>.

seleção dos livros nas escolas, uma vez que nem todos os professores têm conhecimento de sua existência ou se utilizam desse documento. São diversos os fatores que podem gerar influência na determinação dos professores na ocasião da escolha. O que se pode fazer, de maneira técnica, para contribuir com a melhoria dos materiais didáticos é cooperar com as pesquisas acerca desse tipo de base pedagógica, para que seja possível promover cada vez mais melhorias em suas metodologias, enfoques e conteúdo.

Em relação aos principais documentos que incluem o PNLD, segundo Silva *et al.* (2020), pode-se citar o primeiro critério avaliativo dos livros didáticos: “Definição de Critérios para avaliação dos Livros Didáticos”, desenvolvido pelo MEC, Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1993 e complementado em 1994. É possível mencionar ainda o Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em que foram elaboradas algumas alterações no PNLD, como: os professores podiam sugerir os livros; os livros precisariam ser reaproveitados, desse modo, os alunos não poderiam ficar com o livro para uso próprio, perdendo a função de capital cultural; e aumento na oferta dos livros distribuídos para escolas públicas e comunitárias. Pode-se citar ainda o Decreto-Lei nº 9.099, de 31 de julho de 2017, o qual dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que constitui as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Tem-se ainda a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Conforme Miranda (2020), O MEC abrangeu os livros digitais no PNLD no ano de 2017 para as escolas do ensino médio. Dessa forma, os livros com embasamento teórico em Estética, História da Arte ou teorias de *Design* puderam ser catalogados com a nova linguagem digital. A necessidade de proporcionar uma nova possibilidade ao livro didático de Arte fica explícita, por exemplo, com a afirmação do PNLD 2017¹⁵ de que uma particularidade dos livros didáticos para Arte é a necessidade de exposição de várias produções artísticas, que ocorre por meio de imagens. E prossegue a justificativa quando assevera que o livro didático expande repertórios, sugerindo experiências de aprendizagem, dando elementos para o ensino dos

¹⁵ Ministério da Educação. PNLD 2017 – Arte. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/nnfAwW>. Acesso em: 19 jun. 2020.

subsídios constitutivos da arte. A partir da concretização da BNCC, houve uma modificação na estrutura do currículo, congregando as disciplinas em conjuntos de áreas de estudo, incluindo a disciplina de Artes, por exemplo, no conjunto da ampla área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em virtude disso, houve intenso movimento de modernização e adaptação na construção dos artefatos didáticos determinados para os conteúdos de Artes nos anos seguintes.

Nesse contexto, Martins (2008 *apud* MIRANDA, 2020, p. 32) observa que a “[...] arte e imagem, assim como método científico, são ideológicas e, portanto, ligam contexto e significados na experiência, sejam eles político, religioso, psicológico, econômico ou social.”

Em relação ao componente curricular Arte, Rossi e Magalhães (2018) observam que, desde sua obrigatoriedade na educação básica,¹⁶ ele representa um elemento curricular que tem sofrido constantes ameaças. A cada modificação na legislação, as precariedades sobre a sua apresentação no currículo escolar são corroboradas nas discussões dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo indispensável a atenção constante por parte dos envolvidos com a área, tanto das escolas como das instituições de ensino superior que formam os professores para operar na educação básica. A Arte na educação permanece no centro do debate político pela sua essencial importância no segmento da educação básica. Assegurar o conhecimento artístico / estético / cultural na escola é um compromisso a ser adotado de maneira individual e coletiva. Proteger a permanência do ensino de Arte no currículo escolar é um direito e dever.

Freitas (2018) e Schlichta, Romanelli e Teuber (2018) relatam que o primeiro PNLD a considerar o ensino de Arte foi o de 2015, para o ensino médio, acompanhado dos anos iniciais do ensino fundamental, em 2016 e para os anos finais do ensino fundamental em 2017. Os livros abarcaram as quatro linguagens artísticas em um mesmo volume (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), além das Artes Integradas, seguindo os parâmetros previstos na BNCC.

¹⁶ A Lei 13.278/2016 inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a LDB (Lei 9.394/1996), estabelece prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Fonte: Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica#:~:text=A%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20j%C3%A1%20prev%C3%AA%20que,o%20desenvolvimento%20cultural%20dos%20alunos%E2%80%9D>

Contudo, como apresenta Barbosa (2015), o primeiro livro didático que abordou conhecimentos do campo da Arte no Brasil foi o “Geometria Popular”, editado no início do século 20, escrito por Abílio César Pereira Borges. Conjectura-se que esse livro tenha tido em torno de 40 edições, e que tenha sido utilizado nas escolas brasileiras até meados de 1959. “O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era de propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial.” (BARBOSA, 2015, p. 153).

Nesse sentido, Cury (1989, p. 65) destaca que: “A educação adequa-se como instrumento de acumulação capitalista ao preparar mão-de-obra, especialistas, técnicos, voltados para a reprodução ampliada do capital.” As escolas daquele período, influenciadas pela linha positivista de ensino, produziam cópias dos ornatos, desenho geométrico para atuação tanto na indústria quanto em serviços artesanais. Barbosa (2015) critica essas medidas contextuais de antes e de agora:

As ideias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças, Abílio César Pereira Borges tinham uma conotação louvável: a de preparar os escravos recém-libertos para conseguir empregos. Não deixavam, entretanto, de serem hipócritas como os neoliberais de hoje, que querem que tudo continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro à custa de manter a maioria na instabilidade empregatícia. Os nossos liberais de antigamente pensaram em preparar os escravos para trabalhos de pintura de gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, assim como em métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto assimilando-os nas mais baixas classes sociais. (BARBOSA, 2015, p. 790).

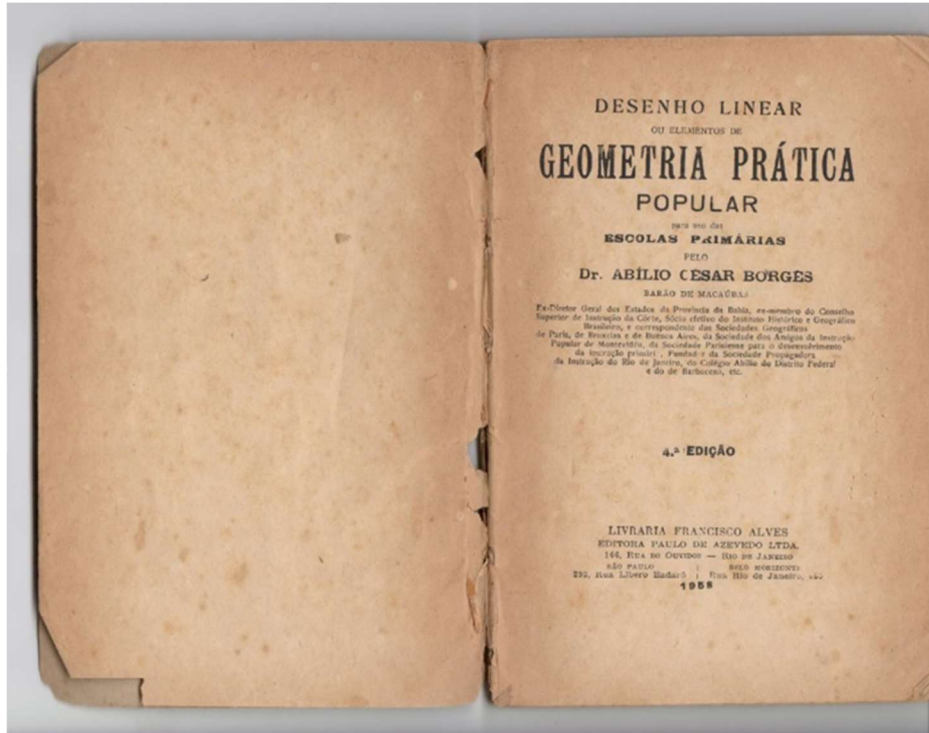
O livro “Geometria popular” propõe que o aprendizado se inicie pelo desenho de linhas verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, o que era chamado por Walter Smith, citado por Borges (1958), de alfabeto do desenho. Em seus escritos, o inglês Walter Smith reforça que o ensino do desenho, naquela época, tinha como finalidade atender às indústrias.

O conteúdo do livro “Geometria Popular” manteve-se sem grandes mudanças até 1958, permaneceu em várias reformas educacionais e, até hoje, na contemporaneidade, encontramos resquícios de sua influência nas aulas de arte. No manual intitulado “Elementos da Geometria Prática Popular”, o autor adota os conceitos e atividades já recomendados por Smith, nos Estados Unidos da América (FREITAS, 2018).

Os livros de educação artística que compreendem os anos 1970, 1980 e 1990 preservaram os exercícios, como as rosáceas, as frisas decorativas etc.,

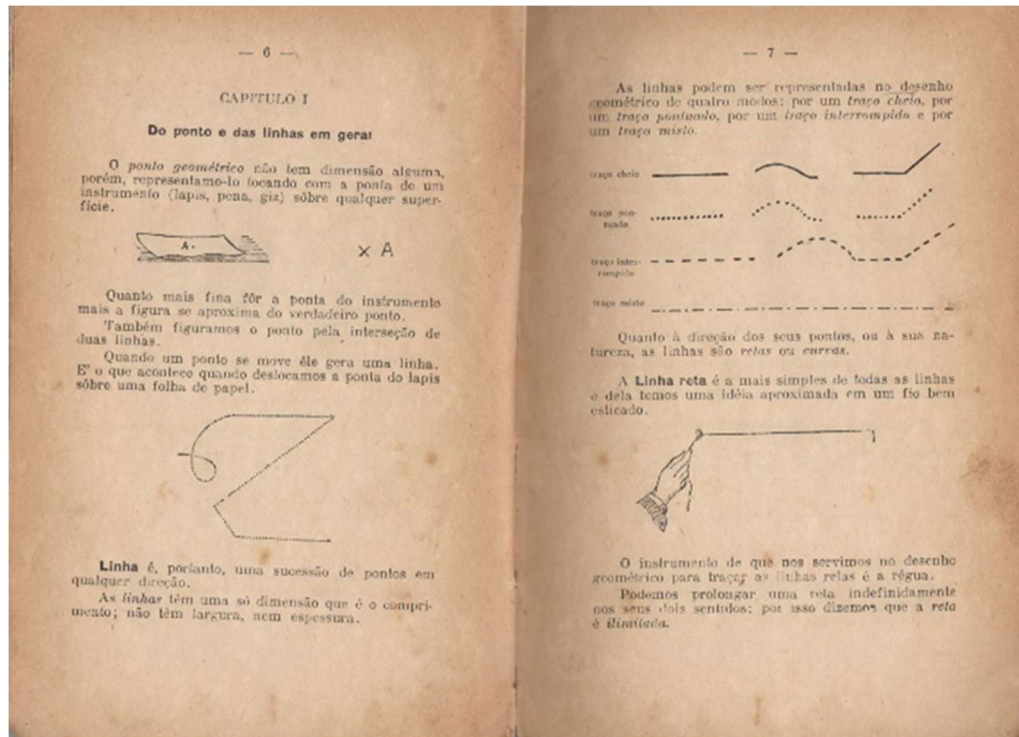
remanescentes das ideias de Walter Smith. Somente a partir dos anos 2000 em diante, pode-se dizer que os livros começaram, de fato, a modificar seu conteúdo. As Figuras 2 e 3 ilustram o registro do livro “Geometria Popular” de 1958.

Figura 2 – Livro “Geometria popular” do autor Abílio César Pereira Borges – 1958



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 – Livro “Geometria popular” do autor Abílio César Pereira Borges – 1958



Fonte: Arquivo pessoal.

No PNLD de 2015, os livros didáticos deixaram explícitos os argumentos teóricos com autores renomados no ensino de Arte. O ensino começou a relacionar a construção do aprendizado com a realidade cotidiana. Temas que englobam questões étnico raciais, indígenas, artesanato, regionalidade, cultura e tecnologia começaram a fazer parte de um ensino conectado a seu tempo, preocupado com a relação professor / aluno, com o meio social, político e familiar do sujeito.

Para Morin (2000), a educação do futuro tem como base a participação do sujeito nos caminhos do aprendizado, em conexões humanas e diálogos no mundo, uma vez que cada aluno se desenvolve de acordo com as experiências vivenciadas nas trocas dialogais. Afinal, o indivíduo não se encontra isolado do seu meio, ele é a somatória, o meio para construir e desconstruir, se for o caso.

Demorou um pouco para a sociedade participante da docência entender que o livro didático deve ser usado como ferramenta para o despertar crítico do educando, a partir da expressão e da materialidade, enfim, no conteúdo de arte. Segundo Delizoicov (1995, p. 117):

É fundamental que o professor esteja instrumentalizado para desenvolver o trabalho pedagógico colocando o livro em seu devido lugar, além de utilizá-lo

sob um ponto de vista crítico transformador, isto é, desvelando o currículo oculto, uma vez que o livro constitui um dos produtos da indústria cultural e como tal veicula os estilos de pensamentos dominantes na sociedade. O LD, por si só, não contribui para o desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno, se não for utilizado com competência.

O autor remonta à competência e habilidades quanto ao manuseio dos LD e preparação dos docentes. O LD veicula um modo de pensar, uma ou várias ideologias, esse é, pois, o tal currículo oculto, que deve ser apreciado, desvelado com consciência crítica. Nesse mesmo contexto, Carvalho (2021) observa que o ensino de Arte, no ensino médio, passa a ter mais importância quando os livros de Arte começam a fazer parte do currículo escolar. No Guia PNLD 2015, existia uma orgulhosa apresentação aos professores de Arte que confirmava isso:

Esta é a primeira vez que os alunos do ensino médio recebem livro didático do componente curricular arte. Isso é muito importante, uma vez que saber arte é direito do aluno. Também é importante porque o reconhecimento da arte num programa de estado gera conhecimento específico que pode ser ensinado, aprendido e avaliado (BRASIL, 2015, p. 7 *apud* CARVALHO, 2021, p. 1).

Mais adiante, o documento destaca a importância de conferir respeito e reconhecimento ao ensino de Arte no ensino médio:

A concepção que guiou todas as etapas avaliativas pertinentes ao PNLD 2015 parte do pressuposto de que a Arte, como componente curricular do Ensino Médio no Brasil, deve ter seus conceitos e procedimentos de criação respeitados, não sendo, portanto, tomada como mera ferramenta para facilitar a aprendizagem dos conteúdos de outros componentes (BRASIL, 2015, p. 7 *apud* CARVALHO, 2021, p. 1).

Pereira (2017) chama a atenção para o fato de a Arte ter sido uma das últimas disciplinas a entrar no PNLD. Loyola (2016) observa que a complexidade na compreensão de materiais didático pedagógicos para a Arte é evidente e que, apenas pouco tempo antes, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo implemento de políticas educacionais do MEC deu início a sugerir livros didáticos para Arte. Loyola (2016) acrescenta que a preparação do Guia de Livros Didáticos, que ocasiona as coleções aprovadas, com resenhas para que o professor faça a opção pela coleção que mais se adapta ao projeto pedagógico de sua escola e ao seu perfil de professor, deriva de processos de avaliação de compreensão nacional e abrange professores artistas de distintas regiões do país e

avaliadores com experiência artística nos domínios característicos do elemento curricular Arte. Os profissionais envolvidos nesse contexto têm experiência acadêmica em docência e desempenho em sala de aula, em concepção de cursos nas várias modalidades de ensino, em orientação de trabalhos e em cursos de desenvolvimento de professores. Ou seja, os guias didáticos passam pelo crivo de muitos profissionais bem formados.

Schlichta, Romanelli e Teuber (2018) também ressaltam que é bem atual a apresentação de livros didáticos para o componente curricular Arte no PNLD, teve início na versão de 2015, quando foram distribuídos livros de Arte para o ensino médio, tendo continuidade no PNLD 2016, com livros distribuídos para os anos iniciais do ensino fundamental, e no PNLD 2017, quando os anos finais do ensino fundamental ganham seus primeiros livros da disciplina. Salientam que somente na última década, desde o ano de 2009, o PNLD concluiu a distribuição gratuita de livros nas escolas públicas para os componentes curriculares tradicionais, e apenas no ano de 2015, a Arte incidiu a fazer parte do programa.

De certo modo, Freitas (2018) lança luz sobre esse lançamento tardio da Arte no PNLD, no que diz respeito ao histórico da Arte na educação e no programa de livros didáticos do MEC, por mais que consista em uma disciplina que faz parte, ainda que, às vezes, de maneira indireta, do currículo escolar brasileiro já há muito tempo, não são muitas as pesquisas que abordam os materiais didáticos alcançados para o uso dos professores. As pesquisas focam muito mais no desempenho e no desenvolvimento docente do que em políticas públicas como o PNLD.

O foco aqui é PNLD 2020, que já veio mais encorpado que os anteriores, que prevê o emprego de livros para quatro anos consecutivos. Para a disciplina de Arte, na edição de 2020, anos finais do ensino fundamental, foram consideradas sete coleções de livros didáticos, seguidos de CD com áudio. Entre as coleções selecionadas temos: *Apoema*, Editora do Brasil S. A.; *Janelas da Arte*, Editora IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda; *Mosaico Arte*, Editorial Editora Scipione S.A.; *Por toda a parte*, Editora: Editora FTD S.A; *Se liga na arte*, Editora Moderna Ltda; *Rumos da Arte*, Edições SM Ltda. E *Teralis*, Editora Moderna Ltda. Cada coleção é composta por quatro livros, um volume para cada ano, do 6º ao 9º ano, com um total considerável de livros distribuídos para a disciplina de Arte.¹⁷

¹⁷ Os dados estatísticos exatos da quantidade de livros podem ser vistos no portal do FNDE: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoimadnet/pesquisarRelatorioSumarizado>.

Apesar da estrutura curricular remeter a polivalência, destaca-se que o Ensino de Arte é comumente fornecida por um professor exclusivo, na maior parte dos casos, formado ou especialista em apenas uma das linguagens artísticas. Essa política acaba, ao mesmo tempo, comprimindo as equipes pedagógicas e/ou a direção das escolas, que transmitem para o professor a responsabilidade pelo ensino das demais linguagens, ainda que isso se manifeste na facilitação e inconformidade dos conhecimentos artísticos proporcionados aos alunos.

Para Schlichta, Romanelli e Teuber (2018), a obtenção do componente curricular Arte pelo PNLD é uma aquisição moderna e que demanda maturidade para alcançar novos patamares de qualidade, em relação aos desígnios do ensino da Arte, como ocorreu em diversas áreas do conhecimento que já gozam de uma tradição mais remota, como no caso da História e da Física. Itera-se que, em 2015, houve a primeira edição de livros didáticos públicos do componente Arte para os anos finais do ensino e, em virtude do alcance desse programa, das coleções selecionadas, foram distribuídos em torno de 80 milhões de exemplares e cerca de 640 milhões de recursos. Desse modo, a pesquisa educacional não pode desconhecer a presença desse recurso na vida escolar. Reafirma-se, pois, a importância e a necessidade de se estudar esses livros didáticos, em contraposição à tendência de não se ter em conta os livros no campo da disciplina de Arte no ambiente acadêmico.

Na concepção de Carvalho (2021), essa abordagem de que a Arte como elemento curricular do ensino médio deve ter autonomia e ser levada a sério deve-se ao acontecimento de que, no Brasil, existiu uma desvalorização dessa disciplina na educação escolar pública no decorrer da história, por questões que envolvem as políticas educacionais, com partidas e vindas da Arte no currículo; ausência de formação apropriada para professores; ensino carente de significação; enfoque duvidoso que ora privilegiava somente a prática (livre expressão) ora somente a teoria; e falta de ambição dos gestores das escolas e profissionais com pouca ou nenhuma formação em Arte. Abranger a Arte no PNLD do ensino médio, então, foi mais do que municiar livros para professores e estudantes, tratou-se de uma atitude que serviu para adicionar valor ao ensino da Arte e assumi-lo, decididamente, como indispensável para a educação escolar brasileira. Carvalho (2021) observa ainda que o PNLD 2018 auxiliou a concretizar esse enfoque de valorização novamente considerando os livros de Arte, mesmo que com escassas opções, para a escolha dos professores.

Nesse sentido, a legislação atual brasileira prevê no Art. 26 § 2º da LDB¹⁸ que “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” Ainda no artigo 26, a normatização diz: §“6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” Conclui-se, portanto, a obrigatoriedade do componente curricular Arte.

A BNCC, porém, não deixa claro como se processa essa obrigatoriedade e, assim, o novo ensino médio (Lei nº 13.415/2017) também deixa isso em aberto, ficando a cargo das instituições escolares (estaduais e municipais) optarem pelo direcionamento do componente curricular artístico. Como resultado catastrófico, pode-se notar a extinção dos livros PNLD-2021, direcionados para o conteúdo de Arte no ensino médio.

Para Rocha, Muniz e Christófarro (2022), o novo ensino médio está em posição contrária no que se refere às conquistas obtidas nas normatizações educacionais em Arte (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e Plano Nacional de Educação – PNE). O currículo do novo ensino médio desprestigia a Arte como disciplina, deixando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias nos três anos da última etapa da educação básica. Contudo, compreende-se que as coleções PNLD-Arte representam um “[...] modo de resistir aos impactos trazidos a esse componente curricular na legislação da educação brasileira e como forma de rediscutir as políticas educacionais.” (ROCHA, MUNIZ, CHRISTÓFARO, 2022, p. 7).

Segundo Cruvinel (2021), essa brecha encontrada permite que as instituições de ensino contratem profissionais habilitados ou não para atuarem nas aulas de artes. A disciplina continua existindo na sua obrigatoriedade, mas sem sua força de atuação por um profissional capacitado para exercê-la. Para Cruvinel (2021), é fundamental a qualificação na área artística para o desenvolvimento. O autor afirma que “[...] as formações específicas em Arte qualificam o(a) docente a trabalhar diferentes metodologias de ensino que não são ensinadas nos cursos de Letras nas universidades públicas.”

Os livros didáticos PNLD 2020 – Arte fazem referência, sobremaneira, à BNCC. Nota-se, neles, um entrelaçamento, podendo isso ser verificado nos documentos que

¹⁸ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17 out. 2022.

regem o programa, como: Edital, Guia dos Livros Didáticos e Manual do Professor. Esses documentos confirmam a perspectiva de total alinhamento com a BNCC. Em numerosos excertos do Edital, por exemplo, fica constituído que o livro didático será analisado em conformidade com as capacidades e habilidades determinadas na BNCC, e que serão eliminadas as obras didáticas que, entre outros critérios, não oferecerem enfoque apropriado de cooperar para a obtenção dos objetos de conhecimento e atinentes habilidades dispostos na BNCC. É estabelecido, além disso, que as obras devem cuidar, particularmente, da apresentação e da maneira de enfoque dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada elemento curricular ali presente (OLIVEIRA; CAIMI, 2021).

Oliveira e Caimi (2021) apontaram que as unidades temáticas da base não devem fundamentalmente servir como critério para a preparação da obra, porém, paradoxalmente, força-se a considerar todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Na mesma direção, as orientações expressadas no começo de cada volume do Livro do Aluno e no Manual do Professor devem, entre outros, especificar a correlação do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC.

De acordo com Oliveira e Caimi (2021), no texto do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2020, há ressalvas em que os avaliadores apontam, de maneira perspicaz ou explícita, os limites da conexão entre as duas políticas curriculares. No que diz respeito à evidência nos objetos de conhecimento (conteúdos), ressalta-se que estes apenas recebem significado se gerarem reflexões com o tempo atual e colaborarem para tomadas de decisões autônomas, justas e éticas. Além disso, convidam o professor a intervir na cronologia e nos acontecimentos históricos escolhidos na coleção, conforme o que lhe parecer apropriado e indispensável, conservando-se em conformidade com a proposta da BNCC. Acerca do predomínio de habilidades de menor complexidade, como a identificação e a descrição, enfaticamente presentes nas atividades e nas propostas avaliativas das coleções, chamam a atenção do professor acerca da necessidade de exceder os limites da memorização de informações e larguear os limites tradicionais da disciplina.

CAPÍTULO 2 – AS PROPOSTAS TEÓRICO METODOLÓGICAS DE ENSINO DE ARTE NAS COLEÇÕES DO PNLD 2020 – ARTE

*“Meu método é meu percurso, é minha vida...
é na somatória, eu reúno multidões”.*

Douglas Tomácio Lopes

As coleções aprovadas no PNLD 2020 – Arte são formadas por quatro volumes do livro do estudante (6° ao 9° ano), cada volume acompanhado de um CD que contém áudios relacionados com atividades propostas no livro. Acompanham também quatro volumes do Manual do Professor, um para cada ano, com recursos educacionais digitais (audiovisuais, sequências didáticas, entre outros). O Manual do Professor apresenta orientações gerais sobre o ensino de Arte, explica como os livros foram construídos didaticamente e traz as orientações específicas para cada volume, com mapeamento do desenvolvimento das atividades.

O Manual do Professor (MP)¹⁹ exibe a mesma estrutura e organização em todos os volumes e tem correlação direta com o conteúdo do Livro do Estudante (LE).²⁰ O MP começa com as orientações específicas ao professor, exibidas por um sumário, que se estabelece da seguinte maneira, segundo o Guia digital PNLD 2020:²¹

- Apresentação;
- Escolhendo e organizando caminhos: conceitos e metodologias;
- Estrutura do livro;
- Artes Integradas;
- Progressão de conteúdo;
- Progressão de conteúdo das habilidades;
- Materiais em diversas mídias que acompanham a coleção: CD de Áudio, Material Digital do Professor e Material Audiovisual, que integra o MDP];
- Avaliação do professor;

¹⁹ Doravante se referirá ao Manual do Professor também como MP.

²⁰ Doravante se referirá ao Livro do Estudante também como LE.

²¹ Informação retirada do Guia do Digital PNLD 2020.

File:///D:/BACKUP_2022/Documentos/DOCTORADO%202020/METODOLOGIA%20DOS%20LIVROS/AN%C3%81LISE%20DO%20LIVROS%20DID%C3%81TICOS/Guia_pnld_2020_pnld2020-arte%20(3).pdf.

- Estratégias na caminhada: o aluno como protagonista;
- Pressupostos teórico-metodológicos; e,
- Referências teórico-metodológicas.

Depois das 32 páginas propostas às orientações específicas ao professor, o MP traz o LE, acrescentado de orientações didáticas direcionadas ao professor, em quase todas as páginas do livro, organizadas, em sua maior parte, nas abas laterais do material, em caixas de texto e que não intervêm no LE. Em outros trechos do material, essas mesmas orientações podem estar no rodapé da página, tanto por meio de ícones que recomendam o emprego do material audiovisual ou o CD de áudio quanto por meio de pequenos textos que norteiam o professor na maneira que de trabalhar com os alunos algumas atividades e propostas contidas nas páginas em questão. O texto fundamental das orientações e dicas pertinentes ao professor, presentes no MP, é grafado em cor preta, com tamanho que beneficia a leitura.

2.1 IDENTIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS TEÓRICO METODOLÓGICAS DE ENSINO DE ARTE DAS COLEÇÕES

2.1.1 Coleção *Apoema*

Figura 4 – Capa da coleção *Apoema*, v. 7 – Editora do Brasil – 2018



Fonte: <https://www.brasilelivros.com.br/produto/apoema-arte-7o-ano/>

2.1.1.1 Visão geral e proposta teórico-metodológica

A obra, de autoria de Bettinelli *et al.* (2018a), conta com quatro volumes do 6º ao 9º ano, acompanhados de material digital audiovisual (áudio, vídeo ou videoaula) contidos no portal da editora, CD de músicas e MP. Cada unidade do livro didático abrange as cinco áreas de conhecimento em Arte, de acordo com a BNCC: Artes visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Apresenta ainda a História da Arte, abrangendo artistas estrangeiros ao lado de artistas brasileiros que considerem, sem prioridades étnicas, a ampla matriz cultural brasileira formada pela tríade indígena, afrodescendente e europeia.

O termo utilizado para a denominação da obra “Apoema” é de origem tupi e significa “aquele que vê mais longe”.

O conteúdo do MP tem como princípio norteador os padrões vigentes da BNCC, com conteúdos e abordagem de trabalho para a disciplina apresentada e diversas ferramentas, como videoaulas, infográficos, jogos, mapas interativos, recursos de multimídia e um simulador *online*. A coleção também traz ferramentas lúdicas, planejador de aula, banco de questões e avaliações para a elaboração de provas.

A coleção “Apoema” têm como princípio norteador a Abordagem Triangular para o desenvolvimento teórico metodológico do livro didático.²²

²² A priori, teve-se acesso ao livro didático “Apoema” de forma *online*, a partir do endereço eletrônico concedido pela Editora do Brasil. Todavia, ao consultar o material, no ano de 2022, averiguou-se a indisponibilidade desse material para a investigação, o que impediu o aprofundamento na pesquisa.

2.1.2 Janelas da Arte

Figura 5 – Capa coleção *Janelas da Arte*, v. 7 – Editora IBEP – 2018



Fonte: IBEP

2.1.2.1 Visão geral e proposta teórico metodológica

A obra, de autoria de Bozzano, Frenda e Gusmão (2018a), apresenta como título uma metáfora imaginária de que a arte “aceita” abrir janelas para o mundo, para novas experiências estéticas e reflexivas, para a percepção, respeito e valorização da heterogeneidade humana manifestada em suas revelações artísticas e culturais.

São quatro volumes que atendem desde o 6º ano até o 9º ano. A coleção apresenta uma proposta transdisciplinar para o ensino de Arte, considerando as seis dimensões do conhecimento em Arte que a BNCC estabelece, a saber: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. A referência teórica mais citada pela coleção “Por Toda a Parte”, foi a da autora Barbosa (1991; 2005; 2008; 2009).

O MP aborda todo o conteúdo do LE, com propostas e elucidações, em formato U, com fundo e letras na cor azul e preto.

A metodologia apresentada no MP também é orientada e complementada pela Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, fundamentada em três

pilares, a saber: leitura, obra de arte, contextualizar e fazer, os quais não se realizam de forma linear nem separadamente. Conforme podemos notar no manual do professor da coleção “Janelas da Arte”,

É fundamental reconhecer que o fazer ocorre junto ou em diálogo com o fruir (ler) e o contextualizar a arte, tanto a criada por artistas de diferentes épocas e contextos socioculturais, como as práticas artísticas dos próprios alunos. O conhecimento em arte ocorre na intersecção desses três pilares, e a contextualização desempenha papel fundamental nesse processo, como relata a própria autora ao abordar as transformações pela qual passou sua proposta ao longo dos anos e do contato com a prática em sala de aula. (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018a, p. 13).

Em *Janelas Abertas*, Bozzano, Frenda e Gusmão (2018b) mencionam que a Abordagem Triangular teve sua origem a partir da educação das artes visuais, contudo relaciona-se ao ensino e aprendizagem de todas as linguagens artísticas. Trata-se, pois, de uma proposta construtivista, interacionista, dialógica, multiculturalista e pós-moderna.

Quanto à cultura visual, a obra é colocada que as artes visuais fazem parte das manifestações artísticas que têm a visualidade como componente significativo fundamental, apesar de esse nem sempre ser exclusivo, em específico se considerarmos a hibridéz entre as linguagens na arte contemporânea. Em outras palavras, as artes visuais lidam com imagens e objetos, tanto instituídos de forma original como de arte, sejam eles adequados de outros meios, sejam decompostos pela ação de artistas. Assim, essa linguagem artística é efetuada a partir do ponto de vista de que suas probabilidades de expressão, com seus elementos, técnicas e materialidades características, são mais bem abrangidas e exploradas de maneira integrada, permeada pela fruição e pelo fazer contextualizados, em conformidade com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

2.1.3 Mosaico Arte

Figura 6 – Capa da coleção *Mosaico Arte*, v. 7 – 2018



Fonte: <https://www.aticascipione.com.br/pnld/>

2.1.3.1 Visão geral e proposta teórico metodológica

Segundo os autores, Meira *et al.* (2018a), esta coleção foi idealizada visando apoiar a atividade didática dos professores no ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental. Diante disso, congrega distintos assuntos pertinentes a esse elemento curricular, compreendendo o estudo ordenado das linguagens em artes visuais, dança, música e teatro, bem como das artes integradas, que pronunciam as distintas linguagens e suas técnicas a partir de uma perspectiva intercultural crítica.

A obra é formada por 12 volumes, sendo quatro volumes direcionados aos estudantes, quatro volumes direcionados ao professor e outros quatro contendo documentos digitais para dar suporte ao professor.²³ Tem-se ainda o material audiovisual.

²³ Informação retirada do Guia do Digital PNLD 2020.

File:///D:/BACKUP_2022/Documentos/DOCTORADO%202020/METODOLOGIA%20DOS%20LIVROS/AN%C3%81LISE%20DO%20LIVROS%20DID%C3%81TICOS/Guia_pnld_2020_pnld2020-arte%20(3).pdf.

A obra proporciona um desenho teórico metodológico que abarca as quatro linguagens da arte e as artes integradas, o que a torna, em princípio, intercultural crítica e transdisciplinar. A coleção apresenta textos escritos, imagens, músicas, vídeos e outros objetos artísticos e culturais para que a jornada pedagógica se desenvolva nas muitas linguagens artísticas e na relação entre elas. A proposta metodológica alinha-se com a concepção de que a Arte como área do conhecimento está ligada ao desenvolvimento cognitivo (BARBOSA, 2010). Desse modo, ampara-se na convicção de que é plausível que o estudante desenvolva sensibilidade, reflexão, interpretação, crítica, formulação de hipóteses, expressão, criação, prática e produção de visões de mundo distintas por meio das diversas linguagens artísticas.

A obra também aborda as temáticas que envolvem o multiculturalismo e a interculturalidade, caras na contemporaneidade. O conceito de multiculturalismo surgiu a partir dos conflitos étnico raciais e sociais na América do Norte, principalmente nos Estados Unidos, proveniente de reivindicações das culturas de minorias emergentes e seu impacto sobre culturas nacionais e regionais. Trata-se de um termo que é evitado, exatamente por ser passível de ser compreendido como uma mera descrição destinada a caracterizar a formação multicultural de cada contexto social específico. O viés da interculturalidade, no caso dessa obra, surge do reconhecimento de que distantes grupos e indivíduos originários de variados contextos sociais manifestam sua cultura de maneira heterogênea e de que sempre existem tensões entre eles, originando transformações, hibridizando os desempenhos sociais e as produções no campo da arte.

A coleção “Mosaico – Arte” tem como viés metodológico uma junção da Abordagem Triangular com a Cultura visual no desenvolvimento teórico metodológico do livro didático. Nota-se, no MP da coleção *Mosaico – Arte*, os fundamentos da teoria metodológica adotada:

[...] Abordagem Triangular para o ensino da Arte. Essa proposição apoia-se em três eixos (apreciar, contextualizar e fazer) e tem orientado muitas ações educativas em Arte desde então. (...) Educação para a Cultura Visual é o termo utilizado para a abordagem educativa que considera a expansão multimidiática da arte na vida social. Seus adeptos têm focado diferentes criações imagéticas-visuais dentro e fora do campo da arte. (MEIRA *et al.*, 2018a, p. 10).

Os termos Abordagem Triangular (BARBOSA, 2003, 2010) e Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000, 2007; MARTINS, 2005; MARTINS; TOURINHO, 2009, 2010,

2016) compõem as orientações teórico pedagógicas ao professor, a partir de referências históricas do ensino de Arte nas escolas brasileiras. Desse modo, propõem-se o ensino intercultural crítico, entendendo que a produção cultural é fruto da troca entre sujeitos, tomando-se o currículo transdisciplinar proposto por temas geradores, na concepção de Paulo Freire. Logo, [...] a experiência artística proporciona oportunidades variadas de desenvolvimento das diversas dimensões do indivíduo, tais como a cultural, a cognitiva, a sensível, a crítica e a criativa, que se construiu a proposta metodológica desta coleção” (BRASIL, 2020, p. 7).

2.1.4 *Por Toda Parte*

Figura 7 – Capa da coleção *Por Toda a Parte*, v. 7 – FTD – 2018



Fonte: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/por-toda-parte/>

2.1.4.1 *Visão geral e proposta teórico metodológica*

A coleção *Por toda parte*, de Utuari *et al.* (2018a), contém quatro volumes, do 6º ao 9º ano, traz também material digital audiovisual (áudio, vídeo ou videoaula) que pode ser acessado no portal da editora, CD-ROM de músicas e MP. Cada unidade do livro didático abrange as quatro áreas de conhecimento do componente curricular Arte: artes visuais, dança, música, teatro e arte integradas.

A coleção aborda temas atuais que dialogam com o cotidiano do estudante do segmento. De acordo com o Guia Digital PNLD (2020), a coleção pauta-se pela interdisciplinaridade, fazendo conexões e gerando possibilidades de diálogo e construção conjunta com os demais componentes do ensino fundamental.

O MP da coleção “Por toda a parte” também tem como base teórico metodológica a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Segundo o MP (UTUARI *et al.*, 2018b), sua proposta é, de modo geral, de ampliar os campos conceituais e criar conexões:

Nesta coleção, a proposta foi trazer os campos conceituais, dimensões e objetos de conhecimento presentes na BNCC já citados, os territórios de arte e cultura e a contribuição da Abordagem Triangular do Ensino de Arte em seu desenvolvimento metodológico e conceitual, convidando o professor a ser um inventor de novas proposições, uma vez que a proposta dessas tendências de ensino e aprendizagem de Arte não é fechada (BRASIL, 2020, p. 13 *apud* UTUARI, 2018b, p. 13).

Assim, toda a coleção fundamenta-se na proposta da Abordagem Triangular de Barbosa (2003, 2010). As diversas imagens e faixas de músicas no CD são ocasiões propícias para apreciar a arte. “A leitura de obras artísticas adéqua ocasiões para situações de aprendizagem de nutrição estética, alimento para o olhar, ouvir, sentir no corpo e outras percepções da arte enquanto produto do sensível e do intelectual, da intuição e da racionalidade humana.” (UTUARI, 2018, p. 12). De modo geral, os textos, escritos ou imagéticos, tratam de leituras de mundo dos alunos para constituir relações entre arte e vida. Todavia, os textos não traduzem aprofundamento teórico, ficando a cargo do professor tal pesquisa.

Segundo Utuari (2018, p. 13):

O educador pode sempre propor mais vias de investigação do ensino de Arte e encontrar novos territórios, campos conceituais, objetivos e proposições. Relembremos, aqui, as palavras de Paulo Freire, ao dizer que o educador “permanentemente se faz na prática e na reflexão sobre a prática”. Tudo o que já encontramos em nossos caminhos e já estudamos e tudo o que hoje estamos encontrando de novidade vai nos construindo enquanto educadores, porque estamos em permanente formação/reflexão nesse espaço/universo conhecido como sala de aula. (UTUARI, 2018, p. 13).

No que diz respeito à cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000), trata-se de uma abordagem teórica e prática na leitura, bem como o estudo da imagem. Trata-se de um campo de estudo interdisciplinar, o qual não se limita às obras de arte, mas, do

mesmo modo, na busca de referenciais para o ensino de Arte na arquitetura, publicidade, *design*, moda, história da arte, mediação cultural, psicologia, antropologia, produções artísticas contemporâneas e outras possibilidades de estudo do universo das imagens. A coleção defende a abordagem para o ensino de Arte que leve em consideração a arte e a cultura como intercessores de significados, que podem ser interpretados e construídos, assim como as imagens podem informar àqueles que as observam sobre eles mesmos e sobre temas proeminentes no mundo.

A coleção sugere a Nutrição Estética e curadorias educativas, do Martins (2006), e a Cultura Visual como mediadores de significados, de Hernández (2000).

2.1.5 Rumos da Arte

Figura 8 – Capa da coleção *Rumos da Arte* – Editora SM - 2018



Fonte: https://pnld2020.smeducacao.com.br/colecao-Rumos-da-Arte_Arte

2.1.5.1 Visão geral e propostas teórico-metodológicas

Rumos da arte, de Muniz *et al.* (2018), conta com quatro volumes, do 6º ao 9º ano, acompanha material digital audiovisual (áudio, vídeo ou videoaula) no portal da editora, CD-ROM de músicas e MP. Baseia-se nas quatro linguagens artísticas do componente arte: artes visuais, dança, música e teatro, bem como suas possibilidades de integração, diálogo e correlação entre elas, designadas artes integradas.

O MP contém os mesmos conteúdos que LE, acrescentado de uma parte com instruções para o docente. Diagramadas em formato U, as orientações pedagógicas servem para dar suporte na aplicação e na mediação dos conteúdos em sala de aula, bem como fornece alguns materiais complementares.

A linha pedagógica se vale dos objetivos de experimentar, refletir, fruir e contextualizar a arte. O MP traduz as bases teóricas, metodológicas e didáticas indispensáveis para que o LE possa ser empregado em sala de aula de forma integral, intensa e agradável. A base teórica metodológica da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa também ancora a coleção. O MP explicita que a Abordagem Triangular recomenda que o ensino de Artes visuais seja efetivado no intercâmbio entre contextualização, produção e fruição. Nessa coleção, o objeto da Abordagem Triangular foi ampliado para a Dança, a Música, o Teatro e as Artes integradas. Com isso, cada unidade abrange a contextualização histórica e social de obras artísticas, a produção artística dos estudantes e a fruição dessa produção pelos próprios colegas e pela comunidade escolar, assim como a fruição de obras artísticas por meio de visitas pedagógicas ou ações que gerem a aproximação entre a escola e os artistas locais. Tal abordagem metodológica tem como finalidade o envolvimento do estudante com a arte em todos seus aspectos, cooperando para a educação integral do sujeito.

Segundo Muniz *et al.* (2018, p. 11), “[...] a partir da relação sensível e afetiva do professor com a arte, ele pode propiciar aos estudantes oportunidades para que eles possam fazer suas próprias descobertas.” A coleção explora os contextos históricos da Abordagem Triangular, sem perder de vista a relação do ensino e aprendizagem.

A Abordagem Triangular no MP efetiva-se no intercâmbio com a contextualização, produção e fruição. Todavia, orienta-se pelas seis dimensões do conhecimento, consideradas pela BNCC:

Conjuntamente à Abordagem Triangular, a proposta teórico-metodológica desta coleção é orientada pelas seis dimensões do conhecimento em Arte da BNCC. Essas dimensões foram propostas como abordagem que, “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BNCC, 2018, p. 192). Elas atravessam os objetos de conhecimento e habilidades das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro, bem como das Artes integradas. (MUNIZ *et al.*, 2018, p. 13).

O MP destaca que a contextualização histórica e social de obras artísticas tem o fim de abranger a produção artística dos estudantes e a fruição dessa produção pelos próprios colegas e pela comunidade escolar, assim como a fruição de obras artísticas por meio de visitas pedagógicas ou ações que gerem a aproximação entre a escola e os artistas locais. Tal abordagem metodológica tem como finalidade o envolvimento do estudante com a arte em todos seus aspectos, cooperando para a educação integral do sujeito.

2.1.6 Se Liga na Arte

Figura 9 – Capa da coleção *Se Liga na Arte*, v. 7, Moderna - 2018



Fonte: www.editoramoderna.com.br/colecoes

2.1.6.1 Visão geral e propostas teórico-metodológicas

A coleção *Se liga na arte*, de Coutinho *et al.* (2018a, 2018b), contém quatro volumes, do 6º ao 9º ano, e material digital audiovisual (áudio, vídeo ou videoaula)

que pode ser encontrado no portal da editora Moderna, CD de músicas e MP. As cinco linguagens artísticas em foco na coleção são as artes visuais, a dança, a música, teatro e artes integradas.

A obra defende a educação formativa e integral em Arte, e que seja inclusiva para ajudar estudantes com algum tipo de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Ou seja, a obra alinha-se à ideia de um modelo de educação artística inclusiva envolvida com o acolhimento, o reconhecimento e o desenvolvimento total de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Em virtude do seu caráter inclusivo, a Arte pode ser abarcada como um direito do estudante, expectativa pela qual entende-se que o ensino e a aprendizagem não apenas se tornam viáveis como amparam um projeto educativo democrático que rejeita toda forma de discriminação, gerando o respeito e a celebração da diversidade. Os aspectos éticos e os marcos legais das relações são analisados em todo o material, uma vez que respeitam inteiramente os direitos humanos, não disponibilizando textos nem atividades de caráter excludente sobre qualquer condição humana.

A coleção “Se Liga na Arte” também apresenta como proposta teórico metodológica a Abordagem Triangular como princípio norteador para o ensino de Arte. Os autores optaram por essa abordagem por ela apresentar vastas possibilidades de se embrenhar no pensamento artístico e de se propiciar conhecimentos estéticos que esse constructo flexível pode proporcionar. Entende-se que as três dimensões, a saber: a leitura, a contextualização e a produção, se alinham com as seis dimensões recomendadas pela BNCC para o componente curricular Arte. Desse modo, criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão podem ser abrangidas como desdobramentos articuladores das três primeiras dimensões. Conforme segue:

Optamos por ancorar a fundamentação teórica e metodológica da Coleção de Arte na Abordagem Triangular, pelas amplas possibilidades de se adentrar no pensamento artístico e de se propiciar experiências estéticas que este constructo flexível pode proporcionar. (COUTINHO *et al.*, 2018a, p. 12).

A fundamentação metodológica inicia-se com um breve constructo histórico do Ensino de Arte no Brasil e as mudanças epistemológicas após a sistematização da Abordagem Triangular e normatizações educacionais:

Na nossa interpretação da Abordagem Triangular, entendemos que as três dimensões – leitura, contextualização e produção – se alinham com as seis dimensões sugeridas pela BNCC para o componente curricular Arte – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão –, que podem ser compreendidas como desdobramentos articuladores das três primeiras. (COUTINHO *et al.*, 2018a, p. 12).

Dessa forma, a coleção “Se liga na Arte”, desenvolveu-se a partir das ideias do autor Paulo Freire “leitura como interpretação cultural”, sistematizado pela autora Ana Mae Barbosa, pela Abordagem Triangular. O que foi percebido ao longo dos capítulos da coleção, com as orientações para experimentações reflexivas sugeridas como propostas para criação artísticas.

2.1.7 *Teláris Arte*

Figura 10 - Capa da coleção *Teláris Arte*, v. 7, Editora Ática - 2018



Fonte: <https://edocente.com.br/pnld/telaris-arte/>

2.1.7.1 Visão geral e proposta teórico-metodológica

A coleção *Teláris Arte*, de Pougy e Vilela (2018a, 2018b), considera os conhecimentos em artes visuais, dança, música e teatro e as conexões entre tais áreas, designadas artes integradas. Ela é formada por quatro volumes, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Todos os volumes contêm o LE, um CD de áudio, um MP e um MP Digital (MPD). De acordo com as instruções do MP, o ensino da Arte se dá por meio de projetos de trabalho que respeitam a faixa etária dos estudantes e as culturas juvenis, e abordam acerca da obra e da vida de artistas de vários contextos. Além disso, os livros recomendam reflexões sobre produções de distintas linguagens e incita pesquisas e análises de grupos culturais e propostas de experimentações artísticas que derivam em produtos e manifestações artísticas diversas.

A coleção “*Teláris Arte*” pauta-se pela Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, e pela Cultura Visual, de Fernando Hernandez. A Abordagem Triangular norteia as seis dimensões do conhecimento que a coleção pretende abarcar, a saber: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Ela também envolve outros teóricos das Artes, como Martins (2015) e Mitchell (1995), entre outros, que discutem um modo de ensinar Arte baseado nas múltiplas abordagens pedagógicas. De acordo com as instruções do MP, a Cultura Visual e a Abordagem Triangular se complementam ao longo das atividades propostas:

São muitas as maneiras de aprender e ensinar, muitas as infâncias, adolescências e identidades. Nenhuma abordagem pedagógica por si é capaz de dar conta dessa multiplicidade e riqueza. [...] Abordagens pedagógicas não devem ser exclusivas. Elas se justificam ao atender necessidades de aprendizagem ajudando estudantes a desenvolver uma visão crítica de significados culturais e artísticos, de valores e práticas sociais. A cultura visual é inclusiva e, ao contrário de concepções modernistas com ênfase excessiva nas belas artes, trabalha com imagens do cotidiano – filmicas, de publicidade, ficção, informação etc. As tecnologias fazem proliferar depoimentos, versões e formas abertas de interação, impactando a produção de subjetividades de alunos e professores. (POUGY; VILELA, 2018a, p. 24).

O texto do MP diz que a coleção tem como pressuposto epistêmico o pensamento reflexivo, contextualizado nas referências trazidas pelos educandos, de forma participativa e crítica. Diz também que as atividades primam pelo diálogo crítico com diferentes culturas.

Na visão dos autores da coleção *Teláris Arte*, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental podem expor um precioso repertório visual procedente do contato com a produção artística de outros jovens e, igualmente, de adultos, como as imagens de televisão ou cinema, de páginas da internet e de obras expostas em revistas, livros, museus e outros espaços de divulgação. Ao compartilhar a cultura, os alunos estabelecem seus conhecimentos sobre artes visuais. A produção em artes visuais é a representação da capacidade de abranger a si próprios e suas relações com o mundo. Em função disso, ao se expressar por meio da linguagem visual (desenho, pintura, colagem, escultura, fotografia etc.), os alunos revelam muito do que sabem e sentem no que diz respeito aos objetos, às pessoas, à vida, etc. Um destaque da coleção, segundo os autores, é a proposta de engajamento por meio de Projetos de Trabalho, tendo como embasamento teórico a Arte educação fundamentada na Cultura Visual e na Abordagem Triangular. Assim, cada livro da coleção conta com duas unidades temáticas que se configuram como Projetos de Trabalho e permanecem no decorrer de um semestre letivo.

2.2 SÍNTESE DAS PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENCONTRADAS NAS COLEÇÕES DESCRITAS

Quadro 4 – Critérios de análise metodológica do Manual do Professor nos livros didáticos de Arte PNLD 2020 – ARTE.

Nome da obra	Autores citados no MP como referências teórico-metodológicas para o ensino de Arte	Abordagem Metodológica (implícita ou explícita)	Termos Cultura Visual, Estudos Culturais (autor)	Autores de referência nas abordagens de Cultura Visual, Estudos Culturais
<i>Apoema</i>	Barbosa (2010)	Abordagem Triangular	Não	-
<i>Janelas da Arte</i>	Barbosa (2010) Barbosa (1998)	Abordagem Triangular	Sim	Hernandez (2000)
<i>Mosaico - Arte</i>	Barbosa (2010, 2003)	Abordagem Triangular	Sim	Hernandez (2000, 2007) Martins (2005) Martins e Tourinho (2009, 2010, 2016)
<i>Por Toda Parte</i>	Barbosa (1991)	Abordagem Triangular	Sim	Hernandez (2000)
<i>Rumos da Arte</i>	Barbosa e Cunha (2010) Bredariolli <i>In</i> : Barbosa e Cunha (2010) Azevedo <i>In</i> : Barbosa e Cunha (2010)	Abordagem Triangular	Não	-
<i>Se Liga na Arte</i>	Barbosa (1998, 2010)	Abordagem Triangular	Não	-
<i>Teláris Arte</i>	Barbosa (2010, 2011) Martins (2015)	Abordagem Triangular	Sim	Hernandez (2000) Martins (2018) Barbosa (2011) Mitchell (1995) Mirzoeff (1962) Martins (2015) Sardelich (2006)

Fonte: Nossa autoria (2023).

Essa síntese denota que os livros didáticos de arte passam por uma rígida seleção quanto às abordagens teóricas e metodológicas que adotam. Em comum, todos seguem a linha da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010). As coleções têm de seguir o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o PNLD. Os resultados da seleção são descritos no Guia do professor, que faz uma análise detalhada de cada obra.

Nesta etapa da pesquisa, analisei os MPs para identificar as abordagens teórico metodológicas de ensino de Arte citadas em cada uma das sete coleções aprovadas no PNLD 2020 para subsequente análise crítica de sua utilização nos livros do estudante, especificamente no que se refere à Unidade Temática Artes Visuais.

Constatai que as sete coleções trazem bibliografias de referência atualizadas, e os temas que compõem cada série dialogam com a diversidade preconizada na linha teórica de cada livro. Ou seja, as coleções podem proporcionar aprendizados que abrangem diferentes contextos e épocas, o que auxilia o professor na escolha de atividades artísticas e ao aluno na construção do conhecimento. Nessa concepção, segundo Freire (2000), docentes e discentes participam ativamente do processo de ensino e aprendizado.

Como dito, todos sete manuais do professor trazem explicitações sobre o porquê da escolha pela Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, e, quatro deles, apontam a Cultura Visual, de Fernando Hernandez, também como referência importante na linha teórica e metodológica adotada para o ensino de Arte. Desse modo, os capítulos seguintes tratam de explicitar essas abordagens.

CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ABORDAGEM TRIANGULAR

Ana Mae Barbosa é uma educadora Brasileira, nascida no estado de Pernambuco. Ela foi aluna do filósofo Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Influenciada pelos ideais freireanos sobre como a educação pode transformar o homem, ela também defende a educação como prática libertadora. Paulo Freire, assim como Ana Mae, argumenta em favor de um modelo de escola na qual o aluno torna-se o protagonista do seu conhecimento, por meio do diálogo, contra os moldes hegemônicos do ensino. O diálogo na construção dos conhecimentos, segundo esses dois pensadores, pode possibilitar ao estudante compartilhar as vivências experienciadas e dividi-las coletivamente, o que estimula o pensar, o refletir e problematizar com consciência crítica a construção dos conhecimentos.

Segundo Freire (2005, p. 91),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Em outras palavras, no diálogo profícuo, os interlocutores atuam como sujeitos dos seus discursos.

Em 1980, inspirada nas abordagens da *Escuelas al Libre* (México), no *Critical Studies* (Inglês) e no *Discipline Based Art Education* (DBAE), movimento de apreciação estética americano, a autora Ana Mae Barbosa sistematizou a Abordagem Triangular (AT)²⁴: leitura de imagem, contextualização e o fazer artístico.

Segundo Barbosa (2019, p. 272),

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que no ensino da arte surgiu no Brasil a abordagem que ficou conhecida como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93).

²⁴ Doravante se referirá a Abordagem Triangular também como AT.

Para Barbosa (2019), o triângulo constitui-se do fazer, da leitura de obras de arte/campo de sentido da arte e da cultura, sociedade e história a partir da contextualização.

A contextualização, segundo Barbosa (2019), é base dos processos de aprendizagem em arte. Pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica ou biológica, em um viés pós-modernista, intercultural. É o mediador entre o sujeito fruidor, a obra de arte e o artista, que aproxima o espectador do objeto artístico, do seu criador, pelas trocas dialogais.

Nas aulas de arte, a contextualização tem importante papel na construção do aprendizado artístico por estabelecer relações individuais e coletivas, por indicar caminhos epistêmicos para ampliar as vivências curriculares no ensino. Sobre isso Bredariolli (2017) discute que:

[...] a busca por um ensino da arte que contemplasse os âmbitos integrantes do campo de conhecimento artístico, articulando produção, contextualização e análise ou leitura. Essa, por estar em articulação ao fazer e ao contextualizar, expande-se para algo próximo ao que entendemos como “leitura de mundo”.

A contextualização na AT é, pois, um dos caminhos para aproximar o educando do ensino de Arte. O aluno sente-se mais próximo do objeto de estudo, do referencial de representação do processo de ensino. Isso possibilita, ao menos, uma conexão, uma abertura ao novo, a um contexto (universo) de possibilidades de leitura das culturas, das dinâmicas sociais, dos discursos. Todavia, isso não significa segregá-lo dos códigos hegemônicos de ensino. Como esclarece Barbosa (2007, p. 15),

Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior, a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.

O contextualizar no ensino de arte pode possibilitar aprendizado com sentido, significativo, como o diria Paulo Freire, ao educando. Pode possibilitar a sua própria participação no processo de ensino, com a ampliação da leitura crítica e multicultural do mundo. Cumpre, assim, o papel da Arte de refletir a estética, as transformações culturais e sociais a partir do universo artístico.

Nesse contexto, Charlot (2000) considera a construção do conhecimento com sentido para os educandos, pois pode possibilitar uma educação transformadora que se inicia pelo desejo da mudança. Pelo desejo de entender o mundo e entender-se no mundo.

Outro vértice do triângulo é a leitura de imagens que inclui a fruição das obras de arte, a partir da leitura de mundo. Nesse processo, promove-se a descoberta, o compartilhar dos pensamentos estéticos, críticos pelos educandos, bem como o do professor mediador. Segundo Barbosa (1998, p. 40), “[...] a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual, contrapondo-se à “educação bancária.” A visão da leitura da obra de arte vem passando por transformações epistêmicas, com as pesquisas que envolvem a práxis artística e passa a ampliar seus conceitos em relação à leitura da imagem. A leitura de obras de arte, na atualidade, engloba não somente a estética visual, mas um olhar mais amplo em uma ação que contempla tanto a visão do espectador quanto do seu criador. Em outras palavras, há o encontro, a participação do espectador, com a obra a partir da percepção da realidade.

Machado (2017, p. 342) coloca que a leitura da obra de arte expandiu-se em “exercícios perceptivos de variadas formas de realidade”:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”.

O exercício da leitura de mundo a partir da obra de arte oportuniza a participação do educando nos processos do ensino artístico. Promove uma educação libertadora no sentido freiriano de ser. Neste sentido, a Abordagem triangular é contrária ao sistema dominante, promovendo uma educação emancipatória, a partir da cultura visual artística. Barbosa (2019 *apud* ARRIAGA, 2019, p. 262) relata:

Quando Ana Mae diz que o conhecimento e o uso das artes podem cumprir um trabalho de resgate, de reestruturação social, é porque crê na necessidade iniludível de que a população permanentemente marginalizada das periferias, de onde se tomam as decisões importantes sobre sua existência, conheça o jogo das metáforas, dos códigos e os significados usuais entre aqueles que, durante séculos, determinaram seu destino. Esse conhecer não é, por consequência, um conhecer passivo, não é mera

apropriação de conhecimentos, sem mais, é uma oportunidade para ser mais eficiente na tarefa de restaurar uma justiça social.

Segundo Barbosa, o vértice do triângulo que contempla a leitura de obra necessita de uma visão longínqua, pois, epistêmica, em constante diálogo com a percepção da nossa cultura e da cultura do “outro”, e em discursos variados: “[...] nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar da pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária.” (BARBOSA, 2019, p. 736).

O vértice do fazer artístico delinea-se como prática expressiva dos conhecimentos em Arte, influenciada pelas ideias de John Dewey. Para Dewey (2010), a experiência é pragmática,²⁵ requer uma ação interna que conduz a outras ações. Segundo Dewey (2010), a arte proporciona a experiência estética quando construída com as interações e com as vivências que fazem parte do cotidiano, e essas construções expressivas podem gerar experiências significativas para o educando.

Por sua vez, Pimentel (2013), coloca mais um item na baila, a cognição, e observa que a cognição seja uma construção culturalmente corporizada por meio de experiências que interagem com o meio social do educando, com a sensibilidade estética e com a percepção no pensamento artístico. Sendo assim, a “[...] prática potencializa a vivência pessoal e/ou bagagem imagética do aluno, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento.” (PIMENTEL, 2010, p. 224).

Nesse contexto, Marina Machado (2017) observa que a produção artística auxilia na construção do conhecimento em arte, pois, ao iniciar uma experiência artística, há o encontro do indivíduo com a materialidade. Ou seja, a criação artística proporciona o contato, a expressão de tudo que o educando perpassou na história social, cultural e familiar. Durante o processo da produção artística, os caminhos são traçados e as vivências dão lugar ao novo, que surge, absolutamente, em virtude da nova leitura. Esses momentos podem dar lugar às descobertas quando se

²⁵ O movimento filosófico do pragmatismo nasceu nos Estados Unidos e foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, no movimento da Escola Nova. O movimento pragmático se constituía no aprendizado a partir de uma ação experienciada. Confira a publicação de 19 de julho de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Tc-vEXvg1I>. Acesso em: 8 ago. 2017.

reconhecem sujeitos participantes do aprendizado e quando, por exemplo, relacionam o conteúdo com parte do seu cotidiano. Dessa maneira, os educandos se tornam confiantes e abertos às novas descobertas. Nesse sentido, Barbosa (2019, p. 745) coloca que “[...] a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.” “Construímos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.” (BARBOSA, 2019, p. 748).

Por fim, o experimento da expressão artística, ou seja, a construção do educando a partir de materiais e experiências que adquiram significado dentro de um contexto, poderá despertar um conjunto de habilidades e competências que propiciarão uma relação mais íntima e crítica com o fazer artístico. (PIMENTEL, 2010, p. 213).

A Abordagem Triangular propõe um modo de educação flexível, pautado na crítica reflexiva e plural. Requer, assim, uma dinâmica de pensar e refletir sobre a própria prática, pois está em constante transformação a partir da construção do sujeito, partilhada coletivamente. Segundo Barbosa (2017, p. 359), “A Abordagem Triangular foi a primeira abordagem metodológica pós-moderna a ser pesquisada no Brasil.” Ela foi investigada e sistematizada em várias instituições como o MAC (Museu de Arte Contemporânea da Universidade Estadual de São Paulo – USP) e escolas da rede pública e privada de ensino, em diferentes contextos sociais, o que fundamenta, sobremaneira, a investigação. Por ser flexível, dialogal, vai na contramão do sistema hegemônico do ensino. Constitui-se no encontro da história pregressa e futura, no acolhimento das diferenças.

A AT inicia-se, na prática, na década de 90, objetivando o desenvolvimento do ensino de Arte, na busca de um modo de ensino e aprendizado crítico, reflexivo e significativo para o estudante e para o professor. Isso se faz com a mediação do professor em uma troca epistêmica, a partir das vivências do educando.

Segundo Machado (2010, p. 79), “[...] a Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho [...]”.

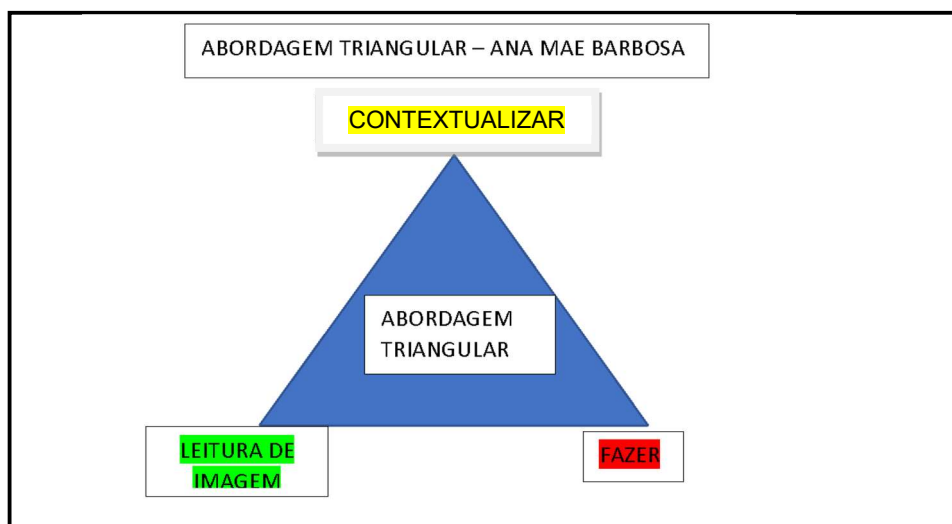
A imagem do triângulo, com seus vértices (ler, fazer e contextualizar) não adota um padrão teórico nem prático, o que torna o desenvolvimento mais flexível, não engessado. Vários autores, como Freire (2008), Azevedo (2016), Andrade (2014),

Cunha (2010), Machado (2010), Rizzi (2017) apontam a importância do ensino que utilize a imagem do cotidiano, da cultura social nas aulas de arte. A imagem na contemporaneidade tem papel fundamental na construção dos sujeitos. A forma como interpretamos as imagens reproduz posicionamentos políticos, sociais e culturais e revela trajetórias, deslocamentos históricos na leitura de mundo, o que Ana Mae Barbosa denomina, na primeira edição do livro, de “A imagem do Ensino da Arte” de alfabetização cultural. Segundo Barbosa (2019, p. 231), a AT:

[...] teve origem em uma visão moderna de apreciação das artes e da leitura da imagem foi consolidado mediante a prática e a experiência de um projeto educativo de feição pós-moderna, bem assentado no repensamento dos conceitos básicos e na hibridização com outras ideias emergentes.

De modo geral, o Ensino de Arte na contemporaneidade tem possibilitado a troca, o pensar, a autorreflexão a partir das análises interpretativas da imagem, seja ela artística, histórica/social ou cultural. Logo abaixo segue a imagem (Figura 11) da representação da estrutura do triângulo.

Figura 11 – Representação da Abordagem Triangular da autora Ana Mae Barbosa



Fonte: Elaboração nossa (2023).

A autora Ana Mae Barbosa sistematizou a Abordagem Triangular em consonância com a práxis artística na atuação do professor. Ela elaborou uma proposta de ensino com a escuta dos arte educadores, tanto os que se mostraram a favor quanto os que se colocaram contra essa teoria. Por isso, a AT é tão rica e vem modificando-se ao longo dos anos a partir da escuta, da prática artística e das

ressignificações das diretrizes pedagógicas, as quais modificam o pensamento crítico. A teoria da AT é movimento, é verbo, é ação. Perpassa a realidade do sujeito e está em constante refazimento na construção do ensino da Arte.

Para Azevedo (2016, p. 2561),

[...] Ana Mae Tavares Bastos Barbosa – ao estudar os trânsitos entre o pensamento Modernista e o pensamento Pós-Modernista, e seus rebatimentos no ensino das Artes e Culturas Visuais, de um ponto de vista aberto, não hesitou em inventar e reinventar a AT; reinvenção sempre em diálogo com os arte / educadores, sejam eles simpatizantes ou não da referida teoria, pois a autora não despreza as críticas, sejam elas positivas, sejam negativas.

A Abordagem Triangular foi inicialmente vivenciada no Festival de Campos do Jordão (1983) e ampliada no Museu de Arte Contemporânea da USP, a partir da fruição das obras originais do museu. Posteriormente, entre 1989 e 1992, foi experimentada nas escolas da rede municipal de São Paulo. Com o apoio da Fundação IOCHPE,²⁶ usou-se o vídeo para a fruição das imagens com turmas de escolas particulares e públicas de Porto Alegre. Nessa pesquisa, havia turmas que se utilizaram da Proposta Triangular e outras com orientação modernista / expressionista. Constatou-se, pelo pragmatismo na pesquisa, que as turmas que vivenciaram a Abordagem Triangular desenvolveram substancialmente os conhecimentos artísticos em relação às turmas que não tiveram a mesma proposta.

Segundo Barbosa (2015, p. 22),

A Arte não é somente a autoexpressão, como fora cultivada no período anterior, surge a Abordagem Triangular, apontando para a necessidade de atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualização com o que se vê, o que se faz, o que se interpreta.

O primeiro evento de arte educação, após vinte anos de ditadura, foi o Festival de Campos do Jordão (1983). O evento foi marcado pelas oficinas ministradas para professores de escolas públicas do estado de São Paulo. O Festival de Inverno de Campos do Jordão marca o início da Abordagem Triangular (fazer, ler e contextualizar). Segundo Barbosa (2019, p. 283), foi no “[...] Festival de Campos do

²⁶ Fundação lochpe faz parte do grupo lochpe, fundado em 1918, no Rio Grande do Sul, com atuação nos setores madeireiro, financeiro e produtivo. A Fundação desenvolve quatro programas, sendo um deles o Projeto Arte na Escola. Disponível em: www.fiochpe.org.br. Acesso em: 11 out. 2021.

Jordão que se rompeu com a crença modernista na virgindade expressiva e se começou a trilhar o caminho de reconquista da arte para a arte / educação.”

Segundo Barbosa (2019), o festival foi um marco para a arte e educação pós-moderna e estreia da Abordagem Triangular. O festival teve grande visibilidade nos jornais, pelo seu contexto inovador. Recebeu críticas positivas e severas críticas negativas da mídia na época. A Abordagem Triangular foi duramente criticada pelos grupos de arte educadores do Rio Grande do Sul que distorceram e limitaram, segundo Barbosa (2019), sua execução.

A princípio, o termo “Abordagem Triangular” era chamado de “Metodologia Triangular”. Em função da má interpretação em sua prática, os educadores limitaram-se a atividades de releitura, e, muitas vezes, cópia pela cópia como em um receituário, seguindo regras sem a participação do aluno na construção do aprendizado. Segundo Barbosa (2019, p. 290), o método é a “[...] construção de cada professor em sua sala de aula.” Por isso, a autora abandona o termo metodologia para utilizar a taxonomia “Abordagem Triangular” ou “Proposta Triangular”. “De uma maneira em geral, a pós-modernidade libertou os métodos, transformando-os em atitudes, propostas e/ou abordagens.” (BARBOSA, 2019, p. 290). Assim, “[...] porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores.” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11).

Alguns pesquisadores, como é o caso do autor Mineirini Neto (2017), utilizam-se do termo Proposta Triangular em vez de Abordagem Triangular. O autor orienta que a taxonomia presente no termo Proposta Triangular se adequa melhor, pois a abordagem é o que o professor faz com seus educandos durante a construção das aulas. Uso neste texto tanto a nomenclatura Proposta quanto Abordagem Triangular, por entender que a autora em sua última edição do livro “A imagem do Ensino da Arte” também faz uso de ambas as terminologias.

Ao rever a reverberação da AT, Barbosa (2019) esclarece que não encontrou falhas interpretativas nas pesquisas que envolvem a Proposta Triangular. Por ser flexível, a Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações, que podem gerar distorções na sua prática como também construções epistemológicas enriquecedoras, como afirmam Barbosa e Cunha (2010). O maior problema encontrado é a má interpretação do professor que não aprofundou na leitura, executando, erroneamente, reduzindo a abordagem a apenas uma atividade de releitura ou cópia, segundo afirma

Barbosa (2019). Na última edição do livro “A imagem do Ensino da Arte”, a palavra *Releitura* é substituída por interpretação. É uma tentativa de evitar com que a AT se reduza na releitura de obras e perca as múltiplas possibilidades de construção dos conhecimentos em arte.

Para Mineirini Neto (2017, p. 263),

Indiscutivelmente, uma das abordagens triangulares mais polêmicas é a calcada na releitura, que agora, além de estar na prática de vários professores, existe (ao menos) uma geração de estudantes formada por esses professores que associam sua formação artística escolar à releitura. A releitura tem aspectos positivos na pós-modernidade, pois muitos artistas revisitaram e continuam revisitando obras de arte do passado e trazendo-as para novos contextos e leituras, apresentados nas obras de arte. Entretanto, a releitura vem sendo muitas vezes banalizada na arte/educação (e na Proposta Triangular) como cópia acrítica e não inventiva de obras de arte.

A título de exemplo, recorde de uma capacitação ministrada para professores da rede pública de ensino, no interior de Minas Gerais (Prefeitura de Pedro Leopoldo), no ano de 2019. As aulas tinham como intuito principal contribuir para a construção do documento normativo “Proposições Curriculares-ARTE”.²⁷ Entre os professores participantes estavam professores formados e outros pedagogos que necessitavam completar a carga horária. Constatou-se, pelas dinâmicas e comentários feitos pelos professores que alguns não sabiam o que era a Abordagem Triangular. Já outros tinham ouvido falar e os que conheciam a desenvolviam seguindo a ordem de execução do triângulo.

Durante o evento, foram desenvolvidas atividades para orientar os professores quanto ao uso da abordagem de acordo com a realidade de cada sala de aula. Ao final do curso, percebeu-se uma construção coletiva do pensamento epistemológico em Arte. Sabe-se que para uma mudança no padrão do pensamento coletivo, em relação à Proposta Triangular e às inúmeras formas de se entender erroneamente, necessita-se de ações mais duradouras, além do empenho do professor na busca de fontes seguras de pesquisa, no auxílio à formação docente. Entende-se que essa capacitação, proporcionada pela prefeitura para professores da educação básica, pode ser um início para a construção de futuras experimentações. É apenas um

²⁷ As Proposições Curriculares são instrumentos para orientar as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico (<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-ensino-fundamental-textos-introductorios-desafios-da-formacao.pdf>).

pequeno caminho a percorrer no diálogo entre a escola e a formação epistemológica da Arte.

A experiência nos mostra que é preciso relacionar as teorias com as práticas escolares na formação do educador em Arte. Necessita-se de uma articulação entre a docência e a formação continuada, por exemplo, nas escolas básicas e nas instituições de ensino. Para Freire (2002, p. 26), “[...] o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.” Nessa perspectiva da ação e reflexão dos diálogos formativos, fundamentadas por Freire (2002), sabe-se que o curso, ministrado para professores, não encerra o ciclo de interpretações errôneas que levam a AT no modo receituário. Todavia, isso pode ampliar o olhar do professor para a diversidade, em futuras experimentações no campo do conhecimento.

Nesse sentido, Andrade (2014, p. 91) observa que:

[...] o campo de conhecimento em Arte é um dos âmbitos mais incisivos para quebrar a ideia de que os códigos regem a experiência do viver. As ideologias podem reger a concepção de alguns movimentos artísticos, mas o universo da Arte e do ensino de Arte são mais extensos e atingem inúmeras instâncias de possibilidades perceptivas a partir de nossos aparatos sensoriais.

Assim, a Abordagem Triangular designa contextualização, a leitura de imagens e o fazer artístico sem uma ordem para sua realização. “Considera-se que essas três ações são impulsionadas por um sujeito individual em compartilhamento com o sujeito coletivo, ora o individual sendo o impulsionador, ora o coletivo preponderando.” (PIMENTEL, 2017, p. 308).

Nas palavras de Salort (2017, p. 183),

Toda la extensa data de aplicación de lo que luego se constituyera en el abordaje o la propuesta triangular tuvo sus inicios no en peroraciones o elucubraciones teóricas, sino en la práctica cultural y educativa con las artes visuales y en las inmediatas repercusiones benéficas de tal mis, claro que cimentadas teóricamente, pero revivificadas en su concreción social.

Entende-se que o ensino de Arte provoca o refletir no estímulo ao uso da imaginação cognitiva do mundo e do universo que cerca os educandos. E esse estímulo utiliza-se do livre exercício da curiosidade, do aprendizado investigativo e da faculdade criativa e mais viva, que desperta o aprendizado cognitivo (MORIN;

CIURANA; MOTTA, 2003). Essa reflexão orienta a construção do ensino de Arte a partir da estética social, da história cultural e familiar. Está em constante transformação, rompendo barreiras de tempo e espaço a partir da construção e participação dos sujeitos. Por conseguinte, a leitura de obra, a contextualização e a prática artística são indissociáveis, um é o alicerce para o desenvolvimento do outro.

Desse modo, a Abordagem Triangular é contemporânea, está em constante transformação, a partir das vivências construídas pelos educandos com a mediação do educador. Por não ser engessada em uma forma específica, possui o inacabamento como característico e está em constante movimento, o que possibilita a apropriação reinventada. Azevedo (2015, p. 172) reitera que a Abordagem Triangular não é uma teoria engessada, uma vez que “[...] gera diferentes interpretações / práxis, pois se distancia da compreensão de método para ser aplicado – sua complexidade exige a reinvenção.”

Na última versão do livro “A imagem do Ensino da Arte”, em 2019, Barbosa enfatiza a “Abordagem Triangular” como uma proposta aberta, flexível, que possibilita um diálogo que perpassa a realidade dos educandos. Entendeu-se, após anos de pesquisa na práxis, que a Proposta Triangular dialoga com o contexto de mundo dos sujeitos, sem, contudo, segregar os códigos hegemônicos dominantes. Por ser dialogal, a Proposta Triangular amplia o universo de possibilidades do educador na construção epistemológica em arte.

Segundo Azevedo (2015, p. 172), por ser dialógica, “[...] não se apresenta, portanto, como teoria fechada, sendo muito mais um portal, que gera diferentes interpretações/práxis, por isso se distancia da compreensão de método para ser aplicado – sua complexidade exige a reinvenção.”

Pode-se dizer, de acordo com Mineirini Neto (2017), que os vértices do triângulo vão além das três estruturas (ler, fazer e contextualizar), elas se multiplicam ao longo do percurso. Por isso, a multiplicidade de termos decorrentes dessa triangulação não se resume aos eixos que estruturam o próprio triângulo. Existem muitas possibilidades contidas no triângulo que não perpassam o pensamento linear (receituário). Nesse sentido, Azevedo (2015, p. 2560) coloca que a Abordagem Triangular é aberta e, assim, convida o arte educador ao gesto (autônomo) de reinventar-se.

A sistematização do ensino e aprendizagem a partir da AT traz uma perspectiva política, quando prioriza ações em conjunto, não fragmentadas, que rompem

fronteiras e emancipam a cultura do outro. Mas o formato do triângulo, apesar de ser o mais utilizado nas vivências educativas, resignificou-se a partir da revisão da autora Ana Mae Barbosa (2019, p. 399):

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à sua estrutura. Nos parece mais adequado representá-la pela figura do zigue-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos CONTEXTO / FAZER / CONTEXTO / VER ou VER / CONTEXTUALIZAR / FAZER / CONTEXTUALIZAR ou ainda FAZER / CONTEXTUALIZAR / VER/ CONTEXTUALIZAR.

Para Barbosa (2019), a imagem da AT é melhor representada pelo zigue-zague, pois entende-se que essa estrutura caminha por todos os vértices do triângulo (ver, fazer e contextualizar), indo e vindo, retornando sempre que se fizer necessário para a construção do aprendizado. Representa, todavia, não somente uma nova imagem para a condução da AT; a figura do zigue-zague amplia a relação da construção do conhecimento com a realidade vivenciada no ensino pós-moderno “como uma teoria aberta”.

Barbosa (2012) explica que os educadores têm modificado sua visão epistemológica do ensino de Arte, a partir das experimentações nas próprias aulas de arte. O que antes era a livre expressão, hoje, deparamo-nos com o ensino que enfatiza a cultura e a sociedade, na tentativa de compreender o aluno como sujeito na construção do conhecimento, influenciando de forma positiva no seu desenvolvimento cultural/artístico.

Pimentel (2010, p. 224) também corrobora esse modo de ensino, colocando que “[...] sua prática potencializa a vivência pessoal e/ou bagagem imagética do aluno, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento.” E o professor, nesse contexto, é tornado mediador/provocador das reflexões que envolvem o ensino de Arte, enfatizando as inter-relações da leitura da obra (apreciação), contextualização (histórica, cultural, social, antropológica e / ou estética da obra).

Segundo Barbosa (2012, p. 20),

O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-Moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc.

É notório o aumento das publicações que envolvem o ensino de Arte e a Abordagem Triangular na práxis e no aprofundamento teórico, como são os casos das teses de doutoramento: Azevedo (2017), Rizzi (2017), Pimentel (2010), Machado (2017), Mineirini Neto (2017) e Cunha (2010). Esses e muitos outros em artigos e trabalhos de pós-graduação têm ampliado os conceitos que circundam a atuação da Abordagem Triangular nos espaços de ensino.

Nesse sentido, a AT vem contribuindo substancialmente para o desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil na pós-modernidade. A história passa a ser contada antes e após a sistematização da Abordagem Triangular. As pesquisas em torno da práxis epistemológica em arte, na atualidade, têm cada vez mais promovido a autonomia nos espaços educacionais e fortalecido o ensino de Arte como disciplina no currículo escolar.

De acordo com Machado (2017, p. 338), a Abordagem Triangular é “[...] um conjunto de ações que circunscrevem modos diversos e complementares de aproximação da arte em suas múltiplas possibilidades de conhecimento.” Machado compreende a AT como a construção de memórias, afetos, pensamentos, intuições e perguntas, o que ela denomina como “teórico poético” que aproxima a Arte dos diversos caminhos epistemológicos de “[...] novas e fecundas frentes de reflexão e ação críticas.” (MACHADO, 2017, p. 339).

A Abordagem Triangular não pode ser considerada um método como foi, em outros tempos, utilizada por alguns autores, o método são os caminhos construídos com cada professor com a participação de cada aluno no aprendizado artístico. Por estabelecer inúmeros caminhos epistemológicos em Arte, cada vértice do triângulo compreende uma experiência única, individual e, ao mesmo tempo, que dialoga coletivamente. Nas palavras de Marina Machado (2017), a AT é verbo! Reflexivo, crítico e estético no qual confluem-se três eixos, aproximação, ação e investigação.

Machado (2017) acrescenta que a maior contribuição da Abordagem Triangular é de não criar um método/receituário:

Ninguém pode ensinar “como” a ninguém. Um arte educador precisa de uma formulação sólida de princípios para guiar seu próprio caminho metodológico. Uma estrutura que delimite os contornos de sua área de conhecimento. Que abra possibilidades de ação a partir da compreensão da natureza de seu objeto de estudo em suas múltiplas relações em diversos níveis de realidade. (MACHADO, 2017, p. 340).

A AT toma, portanto, uma roupagem totalmente moderna e original. Ao chegar ao Brasil se depara com realidades culturais/territoriais e, sobretudo, pensamentos totalmente diferentes. Por ser flexível, a AT pode se adaptar ao contexto de cada escola, de cada sala de aula, o que permite ao professor propositor maior liberdade de experienciar com seus educandos. Assim, o prognóstico do entendimento cognitivo dos estudantes permite ao educador criar estratégias para a elaboração de plano de aula que relaciona-se com o cotidiano dos educandos. A partir do diagnóstico inicial, busca-se um caminho para a construção dos conhecimentos. Para Barbosa (2012), o educador tem fundamental importância no processo de aprendizado. O professor quando mediador dos processos de ensino, caminha com seus educandos, respeitando os tempos de criação de cada um. E os resultados se diferenciam de sujeito para sujeito, respeitando as bagagens individuais advindas das suas histórias pessoais no compartilhar coletivo. Barbosa ancora-se na ideia de ensino de Arte que compreenda o cotidiano escolar e a vida social/cultural dos estudantes.

Conforme Barbosa (2019, p. 379):

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc.

Ao longo dos anos na docência, observei que os alunos aprendem de formas distintas, que as fórmulas de aprendizado “para todos” não funcionam, pois cada educando traz suas vivências culturais, familiares e sociais para as aulas. Cada um carrega suas especificidades, aptidões e atitudes. De uma série para outra, percebe-se o amadurecimento e até mesmo, em uma turma de uma mesma série, é visível que existem características diferentes, pois existe uma construção do aprendizado de forma coletiva e individual. Duas turmas de 7º ano, por exemplo, podem iniciar o triângulo por vértices diferentes, pois cada turma tem suas especificações quanto ao aprendizado.

Por exemplo, em uma atividade artística com turmas de 7º ano sobre a técnica de lápis aquarelado, iniciei com explicações quanto ao uso do material, como a aguada para um resultado com nuances monocromáticas, algumas técnicas de como molhar o lápis antes de usá-lo sobre o papel ou desenhar com o lápis seco direto na folha para, depois, suavemente, passar o pincel molhado sobre a folha. A sequência

da aula foi basicamente essa. Ao ministrar essa mesma aula em três turmas de 7º ano, percebi que algumas turmas estavam com dificuldades para desenvolverem a atividade proposta, mesmo com as orientações no início da aula. Ao observar os estudantes, modifiquei o caminho de ensino com as turmas que estavam com dificuldades para iniciar as atividades. As aulas sucederam-se com imagens das obras de artistas aquarelistas. Estendi o número de aulas para a atividade nas turmas em que os alunos tiveram dificuldades quanto ao uso da técnica. O resultado foi visto no envolvimento dos educandos com a atividade desenvolvida. Com esse evento, pude compreender que o desejo de criar caminhos para proporcionar a curiosidade na construção epistemológica tem de partir do estímulo do educador, que deve instigar o desejo do aluno de se transformar, conforme afirma Charlot (2000).

De certo modo, percebi como a tríplice do triângulo, “ler, contextualizar e fazer”, pode se desdobrar quando o estudante participa da construção do ensino com seu professor. Ampliam-se os vértices que envolvem o triângulo nas diversas possibilidades da Arte, do mundo e da produção escolar. E isso, se deve, segundo Machado (2017, p. 341), à estrutura “[...] flexível, aberta, que convida à invenção de cada prática, em cada momento, em cada situação educativa.”

Nesse evento relatado, foi possível perceber que o envolvimento, o engajamento de todas as partes pode possibilitar ao estudante sentir-se parte do processo de ensino. Segundo Illeris (2013), o incentivo permite uma abertura ao conteúdo em uma simbiose cognitiva e emocional. Para Machado (2010, p. 72), a Abordagem Triangular, “[...] delimita os contornos do conhecimento artístico, estruturando um campo de ações que conduzem processos de aprendizagem, específicos dessa forma de conhecimento humano.” No caso relatado, a abertura foi feita na condução, no tempo de aplicação, na adaptação das técnicas de acordo com o ambiente, com os sujeitos distintos em cada turma.

O aprendizado não é algo homogêneo: mesmo com as mudanças nos direcionamentos das aulas, ainda havia alunos com dificuldade durante a construção da atividade. Porém, foi percebido uma melhora significativa dos estudantes que já conseguiam produzir as aguadas com nuances monocromáticas no papel. O desenvolvimento artístico deve-se a observação e mudanças nos caminhos na experimentação.

3.2 A CULTURA VISUAL DE FERNANDO HERNÁNDEZ

Fernando Hernández é um educador espanhol que tem como base de seu trabalho o autor, pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey, que defende o ensino e aprendizagem a partir de experiências pragmáticas. É preciso falar um pouco das ideias de John Dewey para chegar a Hernández.

A experiência estética, de acordo com Dewey (2010), é um conjunto de interações entre o sujeito e o meio sociocultural do indivíduo, de forma consciente e direcionada ao fazer artístico. Dewey observou que, “[...] por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal.” (DEWEY, 2010, p. 84). Para Dewey (2010, p. 8),

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos.

Nessa linha de pensamento, pautada na experiência, na troca ativa, Hernández (2007, p. 11) observa que “[...] é bom e é necessário que os estudantes tenham aulas expositivas, participem de seminários, trabalhem em grupos e individualmente, ou seja, estudem em diferentes situações.” Desse modo, a experiência não pode ser confundida com a prática somente, ou seja, o estudo, a reflexão são partes do processo pedagógico anteriores à prática.

Fernando Hernández passou um tempo no Brasil. Aqui, ele investigou a realidade do ensino brasileiro. Como resultado disso, publicou o livro “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho”. Sua pesquisa vai além da Cultura Visual, é sobretudo por seus ideais na organização do currículo por projetos de trabalho.

Esse livro de Hernández tem como pressuposto a Abordagem Triangular e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De maneira resumida, o livro objetiva ampliar o olhar do educador para os conceitos relacionados à Cultura Visual como campo de conhecimento artístico na construção identitária dos educandos. Hernández (2007, p. 12) afirma que “[...] em toda essa trajetória, a arte atua como privilegiada mediadora para enfrentar muitos dos temas que, na atualidade, preocupam àqueles que estão interessados pela educação.” Na lista de suas referências, estão Michael

Parsons, Arthur Efland, Pat Sthur e Kerry Freedman para ampliar a discussão do sentido da cultura no ensino de Arte na educação escolar.

Nesse sentido, a Cultura Visual como foco de estudo das Artes Visuais pode ampliar os caminhos na construção dos conhecimentos em Arte, uma vez que tende a englobar conteúdos que abarcam desde a Pré-História até a contemporaneidade; também considera as conexões artísticas presentes no virtual, a cultura popular e a propaganda publicitária. Em suma, a Cultura Visual tem o intuito de estudar a imagem e sua relação com o meio, em um “cruzamento de saberes”.

Segundo Hernández (2007, p. 22), a expressão Cultura Visual refere-se à [...] diversidade de práticas e interpretações críticas das relações subjetivas culturais e sociais.” A crítica nas abordagens educativas, explicitadas pelo autor, compreende o compartilhar de vivências com o outro e relaciona-se com a tangibilidade da cultura, sociedade e cotidiano dos sujeitos.

Como orientação para as vivências práticas, Hernández (2007) sugere:

- trabalhar com imagens variadas para ampliar as possibilidades de reflexões;
- investigar questões que se relacionem ao cotidiano dos sujeitos;
- buscar fontes variadas;
- compreender as produções visuais a partir dos discursos sociais, políticos e econômicos; e
- compartilhar a experiência educativa com os pares.

Apesar de todas as teorias educacionais que protagonizam o aluno como construtor do seu conhecimento, a escola ainda se encontra aquém da realidade social/cultural dos alunos. As instituições de ensino encontram-se isoladas nas bolhas tradicionalistas/progressistas, nas quais o professor, na maior parte das vezes, acredita estar colocando em prática a educação coerente com o seu tempo. O que vemos é que boa parte dos educadores permanecem estanques no passado tradicional que não condiz com a realidade digital experienciada atualmente. Mesmo com as mudanças digitais que perpassam a sociedade, a escola é uma instituição estagnada no tempo e no espaço, continua “ensinando” como há 30 anos.

Para Freire (2002, p. 26), “[...] o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.” Essa é a perspectiva da ação e

reflexão dos diálogos formativos, fundamentados por Freire (2002 *apud* ZITKOSKI, 2010, p. 20).

A instituição escolar é regida por políticas públicas de dominação *bancária*, ensina-se para a sobrevivência social dos indivíduos. O intuito é manter a nobreza e a burguesia contemporânea. As políticas que envolvem as instituições de ensino precarizam as instituições, preparando o sujeito para a mecanização do pensamento capitalista. Segundo Hernández, para modificar o pensamento na “indústria escola,” é necessária uma mudança de paradigmas no ensinar e aprender:

A educação escolar necessita ser repensada, porque as representações e os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando e a escola que hoje temos responde em boa parte a problematização e necessidades do século XIX, e as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVIII. (HERNÁNDEZ, 2010, p. 134).

A Arte como disciplina enfrenta muitos problemas conceituais de espaço epistemológico nos âmbitos sociais. Foi criada por uma elite, com a crença de um dom supremo, iniciada na Idade Média, quando os artistas alegavam conexão divina para a criação de suas obras. O rompimento desse paradigma surgiu com a população que, até hoje, luta pelo direito ao acesso aos bens culturais e artísticos. Como mimese da sociedade patriarcal, a escola reproduz o que a história nos conta, uma Arte voltada para a elite, eurocêntrica e com direitos divinos. Quem nunca ouviu a frase: –“ah, eu não tenho o dom artístico.” A arte como um dom é parte dos conceitos e modos de pensar iniciados há séculos que ainda permanecem na contemporaneidade, desencorajando nossos alunos nas experiências artísticas.

Nas palavras de Hernández (2007, p. 42),

A crença social de que a sensibilidade artística é um dom, ou que as obras “lhe dizem ou não lhe dizem”, pois são mediadoras de uma experiência estética de caráter universal. Portanto, não tem sentido o ensino de arte nem na escola nem nos museus. Mas esse é um ponto de chegada. Há um longo caminho a partir daqui semeado de dúvidas, de incompreensões e de incertezas.

A Cultura Visual tem sido discutida em outros campos de conhecimento, como os da antropologia e da semiótica, sendo recente a sua inclusão no ensino de Arte. Segundo Hernández (2007, p. 22), a Cultura Visual ou Estudos Culturais referem-se a práticas culturais e sociais em diferentes meios, “[...] maneiras subjetivas e intrassubjetivas de ver o mundo e a si mesmo.” Trata-se do ensino que traz o simbólico

do sujeito para as experiências do conhecimento com a imagem. Contudo, na Cultura Visual, são usadas estratégias visuais de ampliação do conhecimento artístico simbólico da internet, da publicidade, dos videoclipes, dos museus, entre outros.

O Ensino da Cultura Visual permite que o aluno tenha um olhar reflexivo, crítico e autoral dos processos de ensino e aprendizagem de Arte. Trata-se de um ensino que questiona as tradições históricas, filosóficas e culturais da Arte e da imagem. Em um aprendizado que permite reconhecer-se no campo da Arte em conexões que dialogam com as vivências cotidianas. “Nesse sentido, a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 52).

O ensino de Arte a partir dessa abordagem cultural pode despertar o indivíduo para o novo, acolher as realidades, desenvolver um estudante que repensa o social e os padrões impostos coletivamente. Assim, os sujeitos passam a reconhecerem-se no processo, na construção dos conhecimentos, de modo a também passarem a questionar o sistema colonizador das imagens midiáticas. Hernández (2007, p. 50) cita um exemplo de um aluno que se encontra nesse estágio: “[...] um aluno de sétima série se perguntava: por que sempre aparecem as mesmas obras nos livros-texto?, quem decide que sejam estas e não outras?, por que não há obras de mulheres?” Esse é um exemplo clássico de um aluno que tem uma formação crítica social, que desenvolveu o pensamento reflexivo. Esse aluno, sobretudo, já consegue observar e relacionar-se com o contexto no qual se encontra e posicionar-se criticamente.

Outro exemplo, desta vez, de minha experiência docente, aconteceu com alunos da E.M.J.S.L.²⁸ Os estudantes foram convidados a participarem de uma excursão, organizada pela professora de Arte, a um concerto de música clássica no espaço cultural da Fundação Clóvis Salgado. Os espaços do concerto musical chamaram a atenção dos alunos que não paravam de cochichar a respeito dos objetos, do *design* arquitetônico e das pessoas que ali estavam como espectadores. Era um concerto dedicado à educação musical para as escolas públicas, oportunizando o ensino musical de qualidade para seus educandos. Os alunos que participaram da excursão estavam muito animados, principalmente quando escutaram músicas do seu cotidiano tocadas no estilo clássico. Sentiram-se parte do universo

²⁸ E.M.J.S.L., sigla da Escola Municipal Josefina Sousa Lima, localizada em Belo Horizonte, MG, no Bairro Primeiro de Maio.

artístico. Um dos alunos (Tales)²⁹ que havia sido escolhido para assistir ao concerto, estudava música com seu tio, que tocava em eventos festivos. Ele conversava com outro aluno (Ailton) quando me aproximei e pude ouvir parte do que falavam. A conversa tinha um tom interessante sobre a orquestra e suas linguagens musicais. De repente, Tales pausou a conversa com Ailton,³⁰ virou-se para mim e perguntou: “Já percebeu que não temos negros na orquestra?” Eu respondi, surpresa: “Percebi, sim!”. Foi, então, que Tales se posicionou criticamente sentindo a falta de representatividade. Após uma pequena pausa, ele se colocou novamente: “Então eu vou ser o primeiro negro a estar nesta orquestra.”

A minha reação foi epifânica. Percebi, naquele momento, o quanto os caminhos direcionados nas aulas de Arte podem proporcionar o desenvolvimento dos educandos na construção de um saber que amplia o olhar do sujeito para o desenvolvimento construtivo. Igualmente, a Arte pode possibilitar a abertura dos caminhos epistemológicos na educação visual que repense a imagem em um contexto mais amplo, entendendo e criticando as entranhas sociais que invadem o universo imagético.

Segundo Hernández (2007, p. 52),

A cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc. Esses significados, como apresentei de maneira mais ampla em Hernández (1997b), contribuem para a construção da consciência individual e social pela incorporação dos índices visuais com valor simbólico produzidos por grupos diferentes (o dos artistas seria um deles) nos processos de intercâmbio social.

Nesse sentido, eu mesma como professora costumava dizer que, para uma excursão fazer sentido no ensino, necessitaria de planejamento para o desenvolvimento do aprendizado antes, durante e após a visita aos espaços culturais. Levava à risca o planejamento para o desenvolvimento das atividades relacionadas à visita. Hoje, com toda teoria e prática no ensino de Arte, percebo com clareza o quanto a flexibilidade possibilita o aprendizado mais leve e natural do estudante. Ressalto que isso não significa um deixar fazer sem propósito consciente. O que se tenho compreendido, ao longo dos anos de docência, é que a mediação precisa junto ao

²⁹ Nome fictício.

³⁰ Nome fictício.

estudante, os imprevistos tornam o conhecimento mais consistente com a realidade, pois permitem ao educando participação no processo de ensino. Os imprevistos não significam falta de planejamento, só flexibilidade na condução do ensino. A observação dos caminhos é a chave para o educador mediador das metodologias de ensino desenvolver suas aulas, promovendo autonomia tanto do aluno no aprendizado em Arte quanto dele próprio. Hernández (2007, p. 52) trata disso com naturalidade: “[...] a arte, como parte da cultura visual, atua, sobretudo, como um mediador cultural.”

Como mediadores culturais, temos de cuidar para que a expressão dos alunos durante as atividades propostas crie subsídios para a construção dos caminhos para o aprendizado em Arte. A imagem nas aulas de Arte é sempre mais que uma imagem, é alguma expressão simbólica cultural dos educandos. E sua identificação e compreensão dependem da dialeticidade, como foi proposta por Freire no método dialogal de aprendizado.

Exemplos simples como esses demonstram que é possível promover o crescimento crítico dos educandos em relação aos contextos sociais. O aprendizado crítico requer troca, olhar imagético para a sociedade que os rodeia. A Arte tem essa função de ampliar o olhar para as minúcias, para o além das imagens. No educar imagético, é preciso ir além do visto e compreendido. Portanto, é fundamental que o professor aponte o ambíguo para a fruição no ensino de Arte que acate posicionamentos implícitos em cada imagem. Para Hernández (2007, p. 51),

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos.

Na atualidade, o ensino de Arte tornou-se primordial para o desenvolvimento social do sujeito, imerso em imagens subliminares que ultrapassam o olhar de quem apenas vislumbra o tangível. Não cabe mais, em pleno século 21, a educação que não se atente ao pensamento reflexivo imagético que, sobretudo, não considere a cultura do outro para a construção social identitária nas instituições de ensino. Pensar e repensar, este é o caminho. A Arte na atualidade é, na visão de Hernández (2007, p. 52), uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que, hoje,

se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público.

Assim, a Cultura Visual está implícita no ensino de Arte contemporâneo a partir dos significados identitários presentes nas obras artísticas, inerentes à cultura, de modo geral. A cultura, segundo Hernández (2007, p. 53), é “[...] a construção e participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas, e o que denominamos Arte seria uma parte dessa cultura.” Portanto, o ensino de Arte medeia os significados implícitos da produção cultural artística. O estudo da Cultura Visual refere-se, pois, à construção e desconstrução dos sujeitos em relação à cultura dos grupos sistêmicos para a compreensão que respeite a subjetividade.

Em outras palavras,

Essa elaboração da realidade não é meramente individual. As inserções do indivíduo em diversas categorias sociais e culturais e sua inserção a distintos grupos (de idade, de bagagens de formação, profissionais, etc.) constituem fontes de determinação que incidem com força na elaboração individual da realidade social e geram visões “compartilhadas” de tal realidade e interpretações similares dos acontecimentos. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 54).

Desse modo, o estudo da Cultura Visual pode auxiliar o reconhecimento da identidade individual e coletiva dos sujeitos. Isto é, pode, de certo modo, proporcionar subsídios para ativar o repensar social das influências etnocêntricas e egocêntricas, a desconstrução da colonialidade do ensino de Arte. Com isso, então, pode haver o reconhecimento do sujeito no processo de ensino, ao ponto de o indivíduo se ver refletido socialmente nos grupos étnicos. Esse ponto é o termômetro do educador, o indício do amadurecimento estudantil dos processos de aprendizado, de criticidade em relação ao que é visto e desenvolvido em sala de aula. Ressalte-se, assim, que todo envolvimento no aprendizado é tão somente uma das conquistas das mediações que envolvem as trocas dialogais dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento epistemológico artístico.

Ainda sobre a cultura que envolve as questões epistêmicas, Hernández (2007, p. 57) assevera que:

A cultura constrói o significado da mente. A partir dessas hipóteses, conhecer não é algo que tenha a ver só com a trajetória para o pensamento abstrato. Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias.

Dessa forma, a Cultura Visual pode ampliar o campo de atuação artística à medida que aproxima diferentes realidades estéticas, tempos e lugares diversos com produções imagéticas diversificadas, de modo que pode aproximar substancialmente o estudante da estesia, da construção e desconstrução de conceitos, de dogmas por meio de analogias, metáforas e empoderamento crítico discursivo.

3.2.1 Epítome: tabela das abordagens

As análises dos livros didáticos PNLD 2020 – Arte indicaram a presença de dois autores teóricos principais: Ana Mae Barbosa, com a Abordagem Triangular/Proposta Triangular, e Fernando Hernández, com a Cultura Visual/Estudos Culturais. Após a sistematização de suas teorias sobre o ensino de Arte, investigou-se como esses autores aportam as abordagens variadas de ensino a partir da leitura (livros, artigos e teses científicas). Foram encontrados pontos em comum entre as abordagens e pensamentos dos autores, que foram dispostos no Quadro 5.

Quadro 5 – Pontos de contato entre a abordagem triangular e a cultura visual

Autores	Abordagem de ensino	Pontos de contato						
Ana Mae Barbosa	Abordagem triangular (2019)	ler, fazer e contextualizar	alfabetização cultural	leitura de imagens	dialógico	refletir a partir da imagem	trans-disciplinar	mediação cultural
Fernando Hernández	Cultura visual, Estudos culturais (2007)	imagem e relação com o meio	alfabetismo visual crítico	leitura de imagens	dialógico	crítica a partir da imagem	trans-disciplinar	mediação cultural

Fonte: Elaboração nossa (2023).

3.2.2 Diálogos: abordagem triangular e cultura visual nos livros didáticos

Nas análises tabuladas no capítulo 2 desta pesquisa, destacam-se a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, e a Cultura Visual, de Fernando Hernández, como referências basilares para as práticas nos livros didáticos. Ambas

as abordagens estão intrinsecamente ligadas, primam, pois, pelo ensino de Arte que perpassa os meios culturais/sociais dos sujeitos.

Nesse sentido, como dito, a Abordagem Triangular é flexível, sendo possível sua reelaboração de acordo com a realidade do contexto escolar. Para Barbosa (2010, p. 100), o ensino de Arte pressupõe que “[...] desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.”

Segundo Rizzi (2008, p. 337), a Abordagem Triangular é “[...] construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula.” A Cultura Visual, por sua vez, também é construtivista, incluyente e dialoga com a cultura das visualidades como subsídio para outros campos imagéticos. No prefácio do livro “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais”, Barbosa ressalta a ligação entre as abordagens, “[...] defendo a Cultura Visual e a Arte na escola, ambas contextualizadas socialmente, historicamente e vivencialmente.” (BARBOSA, 2010, p. 18).

A história do ensino de Arte caminha por linhas e entrelinhas que ultrapassam o linear cronológico das proposições, pensamentos e experiências artísticas. Experiências estas que deixam marcas visíveis nos processos metodológicos do aprendizado em Arte. No final do século 20, o movimento de ensino de Arte toma outros rumos com a “virada cultural”, que compreende:

Virada Pós-moderna (anos 1980 e 1990 – Virada Cultural) Integração das Artes Visuais com as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a web, os Estudos Culturais e Visuais, o Interculturalismo feito por artistas, críticos, historiadores e arte/educadores. (BARBOSA, 2015, p. 17).

Na Virada Cultura Pós-Moderna, as pesquisas acadêmicas contribuíram para o desenvolvimento do ensino de Arte. Os anos de 1980 com seus Festivais de Arte, os seminários e congressos, os cursos de especialização, as pesquisas de mestrado e doutorado revolucionaram o ensino de Arte. Isso ampliou o campo artístico com atividades que interligaram a cultura e as mídias em diferentes contextos sociais e, conseqüentemente, a Arte passou a posicionar-se mais criticamente, mediando a relação com o mundo.

Nesse contexto, a leitura toma novos contornos, a crítica também. Hernández (2000) compreende a leitura de imagem a partir de perguntas que auxiliam os educandos nas conexões com a imagem e o mundo. Nada novo desde Platão e Aristóteles, mas significativo para justificar a leitura de imagens pelo viés da Cultura Visual, Hernández (2007, p. 129) coloca que “[...] a arte é uma forma de conhecer e representar o mundo.”

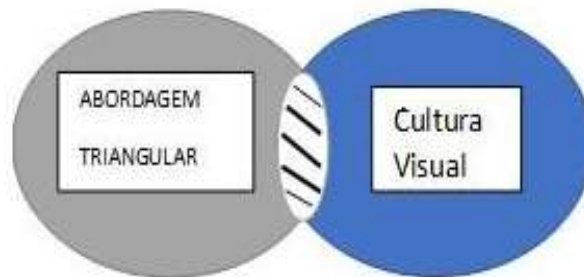
Barbosa (2012) já compreendia a leitura da imagem como uma forma de representar o mundo, o contexto social e suas particularidades a partir de três ações basilares para a leitura: ler, fazer e contextualizar, que implicam o envolvimento do educando com o mundo que o circunda. Então, “[...] o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.” (BARBOSA, 2012, p. 32).

A cultura visual é algo que caracteriza a sociedade na atualidade. O contato com a imagem em movimento e com o som permite muitas possibilidades e modos de pensar a Arte. A imagem em movimento, desde o surgimento da fotografia, do cinema, da televisão e das novas tecnologias da imagem digital, faz parte da sociedade e, portanto, torna-se essencial a reflexão e a criticidade da interpretação de sua leitura. Essa interpretação, visão crítica, contribui sobremaneira para mudança dos paradigmas culturais. O ensino de Arte, portanto, por ser integrador, pode ampliar o modo de pensar, perceber e refletir sobre as imagens circulantes no cotidiano. A Cultura Visual faz parte da sociedade contemporânea. É um campo de estudo que abrange os diversos contextos socioculturais.

Segundo Barbosa (2015), o ensino de Arte na contemporaneidade é desenvolvido com bases que integram as Artes, os meios audiovisuais, os Estudos Culturais, a interculturalidade feita por artistas, críticos, a publicidade, historiadores, pesquisadores e educadores de Arte que medeiam a Arte e o mundo. Morin (2007), por exemplo, aponta princípios que convergem com o ensino de Arte na contemporaneidade: o pensamento complexo é entendido como um conhecimento multidimensional que identifica, mas sem isolar-se para “[...] um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.” (MORIN, 2007, p. 7). O conhecimento não é estático e está em constantes mudanças fenomenológicas da desordem que auto-organizam-se na dialética do fluxo do conhecimento das partes para formar algo mais complexo, princípio homológico. Portanto, os princípios que regem o

pensamento complexo, dialógico, organizacional e homolográfico fluem num ciclo de constantes desordens pelas inúmeras *conexões* culturais na cocriação do sujeito nos espaços de ensino.

Figura 12 – Intersecção entre abordagem triangular e a cultura visual



Fonte: Elaboração nossa (2023).

A Figura 12 ilustra a intersecção entre as abordagens metodológicas presentes nos livros didáticos de Arte. Ambas são teorias pós-modernas, dialogam com a realidade social, cultural e familiar dos educandos em um viés decolonialista. A intersecção pontua que há diálogo nos livros didáticos com as teorias contemporâneas de ensino, ou seja, elas não são, de nenhuma forma excludentes, tampouco totalmente convergentes. No que podemos observar, são complementares, por isso flutuam e se destacam como movimentos teóricos metodológicos em todas as coleções analisadas.

Para Barbosa (2012, p. 20-21), “[...] a Arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.” Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada, podemos, sim, estabelecer conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. Por conseguinte, a Abordagem Triangular e a Cultura Visual buscam estratégias epistemológicas de desierarquização do ensino, em diálogo que respeite as heranças genéticas e culturais dos sujeitos.

Tanto a AT quanto a CV³¹ desenvolvem-se a partir do outro, no lugar de discussão fluida, priorizando o cotidiano cultural dos indivíduos no contexto de ensino da Arte. É o “[...] lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial.” (MIRZOEFF, 1999, p. 4). Para Mirzoeff

³¹ Doravante se referirá a Cultura Visual à CV.

(1999), a Cultura Visual é um campo de conhecimento que leva em consideração a imagem como mediadora da sociedade. Assim, interseção, o diálogo entre as abordagens faz parte do processo do ensino de Arte contemporâneo.

Para Hernández (2007, p. 22),

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo.

Os autores citados nas sete coleções do PNL 2020 – ARTE, Ana Mae Barbosa e Fernando Hernández, desenvolvem conceitos afins, relacionados às práticas culturais e sociais do olhar, como colocou Hernández acima. Um exemplo disso são os conceitos de base para o ensino de Arte como a alfabetização visual a partir da mediação da cultura visual. Para eles, a imagem precisa passar pelo crivo das interpretações críticas, porque é a partir dessa cultura da imagem, na contemporaneidade, especificamente, que o processo de leitura crítica do mundo tomaria corpo e voz. Dito de outro modo, a imagem serviria de instrumento para o desenvolvimento da reflexão crítica (BARBOSA, 2019; HERNÁNDEZ, 2007).

Esse ponto de vista é corroborado por Bolin e Blandy (2003, p. 2),

Reconceptualizing art education as visual culture education would be a relatively comfortable transition for the field to make. Many art educators are already including a broad range of visual images in their teaching and research. The sociological, political, cultural, economic, sexual, and generational concerns inherent to the study of visual culture are long established in our literature. Much of the rhetoric surrounding visual culture proposes a world in which the visual has become dominant. Art educators are thus advantaged over other educators in preparing people to live and learn in a visual environment.

O ensino de Arte entra em processo de expansão do pensamento reflexivo imagético, um passo à frente de outros campos de estudo, segundo Bolin e Blandy (2003). Desse modo, não cabe mais na contemporaneidade um modelo de ensino que mantenha o olhar colonizador. Tampouco ignorar as múltiplas imagens condescendentes que se apresentam nos meios sociais, culturais e digitais. Estamos cercados pela tecnologia virtual, que conecta uma imagem na outra.

A construção do pensamento na atualidade se relaciona ao sentir e conecta-se com o mundo, pois a “[...] experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais do que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto da construção do pensamento.” (HISSA, 2003, p. 20). E o ensino de Arte é um dos caminhos para o despertar do sujeito, do relacionar-se com o meio. Didi-Huberman (2012), ao abordar a reflexão imagética do pensamento efêmero, nos dias de hoje, afirma que:

Nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição. Nunca, portanto, esta impressão se deve sem dúvida ao próprio caráter da situação atual, seu caráter ardente. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 209).

A cultura visual é algo que caracteriza a sociedade na atualidade, bem como o que o autor denota de imposição da imagem nos diversos campos da sociedade. Os avanços tecnológicos mais frequentemente alcançados por todas as parcelas da sociedade, hoje, produzem efeitos, de certo modo, fora do controle se não forem colocados sob o olhar atento e crítico do cidadão. O contato com a imagem em movimento e com o som permite uma multiplicidade de possibilidades e modos de pensar as ações geradoras de rastros/memórias imagéticas. Assim, o surgimento e o aprimoramento cada vez mais rápido e barato das novas tecnologias, na contemporaneidade, têm possibilitado muitos caminhos para a criticidade da interpretação da imagem.

Segundo Bruno (2012, p. 681), o “[...] volume expressivo de rastros de nossas ações é gerado, monitorado e tratado cotidianamente na internet, constituindo imensos arquivos sobre nossos modos de vida.” Percebe-se que a evolução tecnológica na contemporaneidade deixou de ser algo externo para se tornar o próprio sujeito. O sistema máquina faz parte do corpo humano, ela é a extensão do corpo (LEOTE, 2006). As obras produzidas, nos dias de hoje, refletem a interação com a máquina, com o social e o individual. Somos uma parte simples de uma complexa maquinaria desejante, como o diria Deleuze e Guattari, fragmentados e em dinâmica construção identitária a partir das nossas experiências pessoais e coletivas.

Nesse contexto, as Artes Visuais nunca deixaram de caminhar com a história social e cultural da humanidade, de proporcionar conexões entre o presente, o

passado e o futuro, a partir do universo imagético. Portanto, é nesse ponto nevrálgico que temos de contextualizar e nos posicionar criticamente para não cair no erro epistêmico de continuar a restringir o ensino de Arte somente à cultura erudita dominante. O caminho é conhecer-se e reconhecer-se, ampliar as possibilidades do ensino a partir das relações que são trazidas pelos educandos com a mediação do professor propositor, com vias ao profícuo modo de leitura significativa de mundo.

Os livros didáticos PNLD 2020 – Arte trataram de nortear percursos à desconstrução eurocêntrica que pautava os livros utilizados até pouco tempo. As sete coleções aprovadas respaldam e, de certo modo, caso sejam utilizadas na extensão máxima de suas potências, salvaguardam a diversidade.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS MANUAIS DO PROFESSOR E DOS LIVROS DO ESTUDANTE

O ensino de Arte como processo reflexivo permite ao pesquisador/professor observar e refletir criticamente sobre os processos que conduzem a pesquisa. Pensar e repensar as abordagens sobre o objeto de pesquisa faz parte de uma prática pedagógica em que o educador / pesquisador pode buscar metodologias de diálogos para o ensino, visando melhor aproveitamento da aprendizagem sobre e para a Arte. Nessa perspectiva, Tourinho (2012, p. 18) afirma que “[...] é igualmente importante que o/a pesquisador/a se posicione criticamente ao analisar suas vivências, método e dados, problematizando suas escolhas e ideias, e construindo novas indagações para futuros estudos.” É, sem dúvida, uma forma de se colocar no mundo, de entender o mundo e entender-se no mundo, usando uma analogia freireana.

Assim, nesta etapa da pesquisa, analisei as propostas metodológicas do livro do estudante a partir dos referenciais teóricos e metodológicos apresentados nos manuais do professor que acompanham as coleções. Para a amostragem das análises, utilizei os livros do 7º ano das coleções do PNLD 2020 – Arte para as Artes Visuais.

Apoema Arte

Tema: As partes e o todo!

- Capítulo 1 – Somos muitos “outros”
- Capítulo 2 – Plural e singular

O livro didático da coleção “Apoema Arte” dos anos finais, 7º ano, intitulado “Eu e o Outro: diversidade – a experiência de interagir e construir dentro de uma comunidade”, consta de cinco unidades, que apresentam as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes integradas), em conformidade com a BNCC. A linguagem é inteligível tanto nas orientações do professor quanto nas propostas de práxis do estudante, o que contribui para a construção do pensamento artístico. Foca, pois, na construção epistêmica, a partir do diálogo reflexivo com os educandos. As orientações não têm sequência didática rígida, o que permite ao professor provocar novas construções no desenvolvimento do conhecimento artístico

caso seja necessário ou pertinente ao contexto. Na carta de apresentação ao professor, explicita que

[...] o texto do livro é pontuado por orientações para os professores, as quais têm o objetivo de auxiliar a compreensão de conteúdos, competências e habilidades que estão sendo trabalhados. Nas orientações, buscamos também fortalecer seu papel provocador, mediador e articulador e não somente detentor de conhecimento, para que possa fortalecer nos alunos a experimentação e a busca de sua expressão pessoal por meio de observação, de investigação reflexiva e de processos de criação. (BETTINELLI *et al.*, 2018b, p. 6).

O livro da coleção “Apoema Arte” tem como base teórica principal a Abordagem Triangular. Inicia-se o vértice do triângulo pela contextualização a partir das trocas dialógicas, a leitura da imagem com obras artísticas variadas. Em cada unidade têm-se imagens de obras artísticas que conduzem ao tema principal de estudo da unidade. Finda-se o triângulo com a criação artística. As propostas artísticas desenvolvem-se com materiais acessíveis, que se adaptam às diversas realidades educacionais brasileiras. O Manual do Professor faz as referências pertinentes à BNCC: [...] a apresentação de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BETTINELLI *et al.*, 2018b, p. 8). Conforme a Figura 13, foram colocadas em uma caixa de texto, destacada no fim da página, outras referências mais diretas sobre o que a atividade ou a unidade trabalhará com relação às competências, habilidades e a dimensão do conhecimento constantes nas diretrizes da BNCC (Competência geral: 3. Competência de linguagem 1. Competências de arte: 1, 3 e 9. Dimensão do conhecimento em Arte: Fruição. Habilidades: EF69AR01 EF69AR02).

Figura 13 – *Apoema Arte* – Unidade 1 – Manual do Professor – 2018

Fonte: Bettinelli *et al.* (2018b, p. 8-9).

A Unidade 1, intitulada “As partes e o todo”, desenvolve-se a partir da obra do artista Otávio Roth, conforme podemos notar na Figura 13.³² Informações pertinentes sobre as obras e sobre as biografias dos artistas também fazem parte do MP, como pode ser visto no canto da página ímpar (direita). De certo modo, isso dá flexibilidade ao professor de contextualizar ainda mais as obras e os artistas em pauta. Por exemplo, Otávio Roth, o artista, é nascido em São Paulo, desenvolve seus trabalhos artísticos a partir do viés político social. Roth emprega técnicas variadas, como fotografia, xilogravura, desenho e instalação participativa em suas obras. A obra “Face a face” (1992) contextualiza imagetivamente o título da unidade, “As partes e o todo”, o que amplia as possibilidades para uma leitura e contextualização do conteúdo desenvolvido ao longo da unidade.

Em um panorama geral, observou-se que o livro tem estética pueril, com imagens que valorizam a cultura popular brasileira.

Segundo Barbosa (2012, p. 35):

O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola,

³² As imagens do livro *Apoema Arte* foram retiradas por print e são apresentadas em caráter ilustrativo. Para melhor visualização da obra, indica-se consulta ao original.

através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

Ao longo da unidade 1, observei um viés contemporâneo artístico em diálogo com a história e a cultura popular. Por não ter formato cronológico, isso pode ampliar as possibilidades de atuação do professor mediador. A didática conectada, sem uma ordem temporal, viabiliza ao educador liberdade para experienciar as atividades com seus estudantes. O percurso didático das orientações do professor no MP, em relação às atividades propostas no LE, contextualiza a Abordagem Triangular e as conexões da atividade com a BNCC. Isso denota que o percurso não é aleatório, com atividades sem conexão umas com as outras ou desligadas da linha teórica metodológica proposta.

De modo geral, as propostas estimulam a troca de experiências estéticas entre os estudantes a partir de duas obras com o mesmo viés social. Isso oportuniza o diálogo entre as obras artísticas, com referências intertextuais importantes para o arcabouço cultural crítico dos envolvidos. Assim, a informação flui com os direcionamentos pedagógicos do MP e com as instruções ao estudante no LE que permitem com que o conteúdo se aprofunde, podendo tornar a experiência mais significativa. Não foi sem lastro que o pensador espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) serviu de referência para os autores da coleção:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21 *apud* BETTINELLI *et al.*, 2018b, p. 9).

As aulas de Arte, nesse sentido, têm se ser muito mais do que passar informação de um interlocutor a outro. Elas têm de ser pensadas a partir das trocas dialogais, propiciar experiências estéticas e críticas aos educandos, que, ao sentirem-se envolvidos pelo conteúdo experienciado, ressignificam os contextos sociais, culturais e familiares, expressando-se na criação artística. O professor, como ressaltam os autores da coleção, atua como mediador dos processos de ensino, acompanha, respeita os tempos de criação de cada estudante. A criação artística se

realiza, então, de forma singular e os resultados se diferem de sujeito para sujeito, pelas bagagens individuais advindas e fruídas de várias maneiras, pela visão de cada sujeito, a partir das experiências individuais e coletivas vivenciadas.

A coleção *Apoema Arte* tem características para desenvolver no decorrer do livro didático o ensino dinâmico, que prima pela arte contemporânea e popular. Indica a participação coletiva com atividades que propiciam o diálogo e a troca de experiências, visando, segundo as instruções do MP, estimular nos educandos a observação, a investigação e a construção cognitiva no processo criativos.

Em síntese, o livro analisado da coleção apresenta leitura de obras variadas, na contextualização dialogal e na busca pela expressão individual dos educandos por intermédio da reflexão dos processos de criação. Nota-se, sobretudo, nesse processo, a construção da Abordagem Triangular no MP em consonância com o LE.

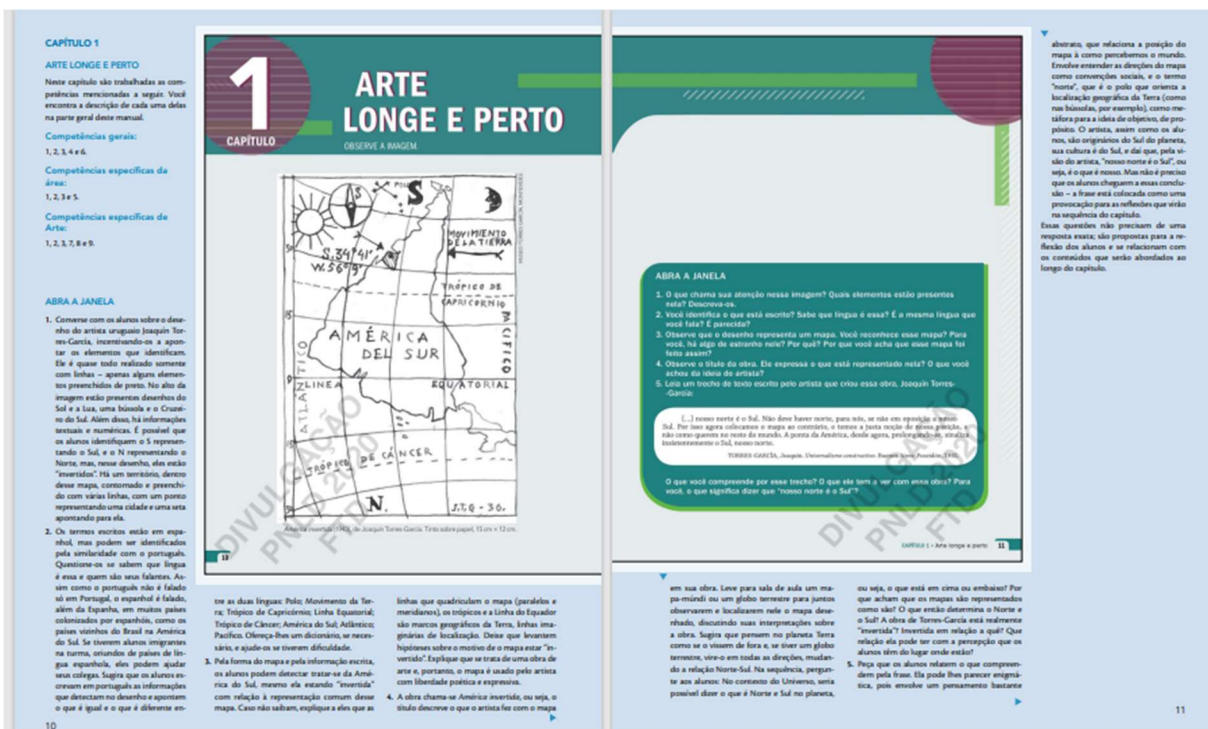
Janelas da Arte

Capítulo 1 – Arte longe e perto

- Tema: Visões do mundo e da arte
 - Ação em foco: Desenhando territórios
 - Arte, cultura e territórios
 - Ação em foco: Padrões visuais
 - Abstração
 - Ação em foco: Padrões e símbolos

O livro da coleção PNLD – 2020 – Arte “Janelas da Arte” conta com quatro capítulos, que apresentam as quatro áreas de atuação: Artes Visuais, Teatro, Música, Dança e Artes integradas em uma mesma unidade. Os temas são desenvolvidos a partir de um eixo central temático, base para a construção epistêmica das áreas específicas de atuação. Como recorte para análise da pesquisa, utilizou-se o capítulo 1, “A arte longe e perto”, em Artes Visuais, conforme a Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Janelas Abertas – Unidade 1 – Manual do Professor – 2018



Fonte: Bozzano; Frenda; Gusmão (2018b, p. 10-11).

O capítulo 1 “A arte longe e perto” é uma introdução que pode ser desenvolvida pelas quatro áreas de atuação artísticas. A apresentação é um núcleo integrador das atividades que serão desenvolvidas ao longo do capítulo. Segundo as instruções ao professor, isso oportunizaria ampliar o tema a partir das reflexões construídas com base na obra do artista Joaquim Torres Garcia, p. 10, à esquerda.

As instruções estão colocadas em colunas, nas bordas da página. Note-se que este é o exemplar para a apreciação e uso dos professores, com instruções e informações pertinentes ao contexto da unidade. Por exemplo, há informações sobre a obra de arte “América invertida”, do artista Joaquim Torres Garcia, que, em outras palavras, diz que ela é um convite às múltiplas possibilidades do pensamento cognitivo em arte. A obra dialoga com outras disciplinas, criando conexões intertextuais com outras áreas de conhecimento, como o Espanhol e a Geografia.

As orientações conduzem ao ensino das Artes Integradas com as habilidades orientadas no MP (EF69AR31, EF69AR32, EF69AR33, EF69AR34), seguindo as diretrizes da BNCC. Entre as orientações dos autores para os professores, está a de não tentar concluir a análise em um primeiro momento: “[...] não é preciso que os alunos cheguem as essas conclusões – a frase está colocada como uma provocação para as reflexões que virão na sequência do capítulo.” (BOZZANO; FREANDA;

GUSMÃO; 2018b, p. 11). O sentido dessa sugestão é de manter o questionamento dinâmico, porque na sequência das atividades haverá outras conexões com o tema e com outras áreas de atuação. O importante, no caso, é o diálogo com outras áreas não somente artísticas, ou seja, a interdisciplinaridade, cara ao projeto teórico metodológico em pauta.

A Figura 14 apresenta que o capítulo “Arte longe e perto” proporciona um encontro com várias áreas de conhecimento interdisciplinar, a saber: Geografia, Língua Espanhola e Arte. Mesmo sem uma referência explícita no MP, nem no LE, a atividade remete aos “Temas Geradores”, propostos por Freire (2020). A ideia é de instigar os alunos a trazer para a discussão seu “conhecimento de mundo”, quais conexões eles conseguem fazer a partir de um tema.

Segundo Freire (2020, p. 165),

[...] escolher alguns temas básicos que funcionariam como “codificações de investigação”. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas.

Na diretriz freireana, o Tema Gerador, desenvolve-se a partir do diálogo com outras áreas de conhecimento e propõe o ensino que amplia o conhecimento produzindo conexões plausíveis. Na prática, desenvolve-se um tema central e, a partir desse núcleo, conectam-se outros saberes, o que evita, certamente, a fragmentação do ensino. Assim, experienciam-se os saberes, ampliando a reflexão crítica, articulando-os com várias áreas de conhecimento, com o intuito de promover a tão almejada aprendizagem significativa. Desenvolve-se, então, a Cultura Visual como eixo do capítulo.

Nesse sentido, o capítulo 1, em pauta, articula a Abordagem Triangular e a Cultura Visual como bases para o desenvolvimento cognitivo das atividades. Assim, a depender do modo como as questões geradoras serão conduzidas, pode proporcionar percursos epistêmicos ao professor que procura um diálogo com a realidade do educando, com o seu conhecimento de mundo, de modo a ampliar sua visão, seu arcabouço cultural. As instruções aludem à possibilidade, a partir do tema gerador, de se desdobrar as aulas em atividades que estimulem os educandos para um ensino que dialogue com a práxis cotidiana. Nesse caso, o livro didático é capaz

de proporcionar estímulo ao educador e o desejo aos participantes do processo de ensino e aprendizagem (CHARLOT, 2000), ao aprendizado.

O tema gerador do capítulo é o núcleo que convida o estudante a construir outros temas a partir das indagações propostas, isto é, essa atividade visa contextualizar as informações e transformá-las em experiências discursivas. Ao adentrar no componente curricular de Artes Visuais, o aluno pode ampliar as construções epistêmicas do núcleo gerador em questão e, conseqüentemente, proporcionam-se inúmeras conexões com o ensino das Artes.

Figura 15 – Seção Artes visuais

ARTES VISUAIS

Artes visuais

VISÕES DO MUNDO E DA ARTE

O lugar de origem de um artista ou de um povo influencia sua arte? E suas relações com suas experiências, as culturas das que vivem aqui? O que faz com que algumas manifestações se tornem mais conhecidas para nós e outras, mesmo que próximas, não sejam?

Atividade em grupo

Desenhando territórios

Dentro da mapa de outro artista brasileiro, há um barbante contornado e preenchido com várias linhas, com as pontas representando uma cidade e sendo apontado para ela. É conhecido e é o lugar, não pode ser outro lugar. Torres-Garcia, o artista que criou esse desenho. O grupo, então, usa um barbante, um pedaço de papel e um lápis de cor para desenhar o mapa de seu país e localizar o cidade onde vivem. Sigam as instruções da professora.

Preparação:

O professor vai entregar para cada grupo um pedaço de barbante, uma bolinha de papel e uma fita adesiva amarela de outro artista brasileiro, de Torres-Garcia.

Etapas:

- Cada grupo deve desenhar com o barbante, de memória, o mapa do Brasil sobre o mapa da América do Sul no livro de Torres-Garcia. Depois, vão precisar sobre cada cidade do mapa do Brasil, mas devem fazer desenhos de forma espontânea, a que mostrar do contorno do mapa sobre a reprodução da obra.
- Depois de desenhado o mapa com o barbante, colar a bolinha de papel dentro do contorno do Brasil, onde o grupo quer a cidade onde vive.
- Com cuidado para não rasgar as linhas e a bolinha, colar o mapa de cada grupo próximo a um outro e se distribuir para falar um pouco sobre o mapa. O objetivo é apresentar sua cidade. Eles fazem perguntas? Talvez digam: Como foi a experiência de fazer o mapa do Brasil? Como foi sua localização dentro do mapa de Torres-Garcia? E a apresentação do trabalho, mostrando sua cidade? Há muitas diferenças entre os mapas?

Artes, culturas e territórios

Os mapas que você viu e a seguir são origens bem diferentes. Alguns são feitos pelo povo indígena Wajãpi, que habita em uma região do Brasil, e a seguir, pelo artista uruguaio Joaquín Torres-García, o primeiro que fez a América mundial, que viveu na sua cultura indígena. São expressões artísticas que revelam formas bem particulares de ver e compreender o mundo.

Atividade em grupo

Em outros lugares e países que, fazendo mais bolinhas de papel, tenham localizar no mapa o lugar de onde vivem. Caso esse lugar esteja fora do mapa, em outro continente, por exemplo, peça que tentem pensar em que direção está e colar no mapa.

Mostre então a eles um mapa no globo terrestre em que se veja o Brasil dentro da América do Sul, e se possível, sua cidade (se não, aponte para eles no mapa aproximadamente onde ela está).

Questões de reflexão

1. Como é o mapa do Brasil? O que ele representa para os brasileiros? 2. O que eles têm em comum? E, para nós, qual a principal diferença entre eles? 3. Onde já viveu Torres-García? O que conheceu sobre a arte e a cultura brasileira e de outros povos indígenas?

Questões de reflexão

1. Analise primeiro cada imagem com os alunos. Estimule-os para verem o todo e os detalhes de cada uma. Peça que observem os elementos visuais que compõem as obras e sua organização no espaço, como o predomínio da linha, o uso ou não de cor, a repetição de padrões, a estrutura em grade (linhas verticais e horizontais), o preenchimento de todo o espaço, a presença ou não de figuras reconhecíveis.

2. Diga que os alunos expressem o que cada mapa chama a atenção na comparação entre os dois mapas. É possível que notem que ambos possuem como base de sua criação o uso das linhas, que separam e organizam a composição em áreas menores, retângulos. Na primeira imagem, não há formas arredondadas, somente linhas retas e pontos, com algumas áreas preenchidas em vermelho ou preto. Na segunda imagem, há a presença de algumas formas curvas, figuras reconhecíveis, como pato, corações, casas, pessoas e outros e algumas palavras. Além disso, a distribuição das retângulos pelo espaço é mais irregular, o que na primeira imagem, onde é mais uniforme.

3. Converse com os alunos sobre o que conhecem sobre os povos indígenas que habitam o território brasileiro e suas manifestações artísticas. Já tinham ouvido falar dos Wajãpi? Se sim, quem são indígenas na América, para que relacionar um pouco sobre aspectos culturais de seu povo e suas manifestações artísticas. Incentive a participação sobre a diversidade dos povos indígenas e suas manifestações artísticas, que refletem sua diversidade. Mostre no momento familiaridade com a diversidade cultural dos povos indígenas dependendo da realidade dos alunos e do momento anterior que já tiveram a eles, incentive na própria mídia.

Fonte: Bozzano; Frenda; Gusmão (2018b, p. 12-13).

A articulação das atividades na coleção *Janelas da Arte* visa estimular discussões entre os estudantes, de modo a ampliar a sua participação. Cada atividade, oferece oportunidades de o aluno trazer à baila o seu conhecimento prévio e o instiga a compartilhar suas vivências sociais, culturais e familiares. No escopo freireano, o conteúdo e a forma apresentados podem proporcionar a educação libertadora.

A seção das Artes Visuais dá continuidade ao tema gerador, elucidado anteriormente. As práxis artísticas no decorrer do capítulo ampliam as discussões a

partir da obra do artista Joaquim Torres Garcia. É perceptível a amarração teórica metodológica proposta por Hernández (2000). No caso em questão, as culturas indígenas e europeia foram confrontadas para provocar o contraponto entre os olhares sobre esses dois eixos paradigmáticos, integradores.

A Abordagem Triangular também perpassa a seção das Artes Visuais, construída a partir do tema gerador e ampliada durante os diálogos pelas leituras das obras acrescentadas ao longo do capítulo, sempre tendo como princípio norteador duas obras que dialogam entre si, isto é, duas obras que se referenciam de alguma forma, podendo ser pela temática, pela paródia, pela metonímia (por contiguidade). A contextualização ocorre pelas perguntas e discussão, a leitura elucida e pode gerar mais aprofundamento à contextualização e o fazer artístico finda o processo criativo do triângulo.

Mosaico – Arte

- Introdução: A arte e a cidade
- Tema: A paisagem urbana
 - Aprender com os sentidos
 - Começando por você
 - Painel – Imagens da cidade
 - Conversa de artista – Tuca Vieira
 - Pensar com a História – A cidade planejada
 - Debate “ –A cidade é de todos?”
 - Teoria e técnica
 - Atividades: reconhecendo um percurso com a fotografia. Exposição de fotos da cidade (MEIRA *et al.*, 2018b).

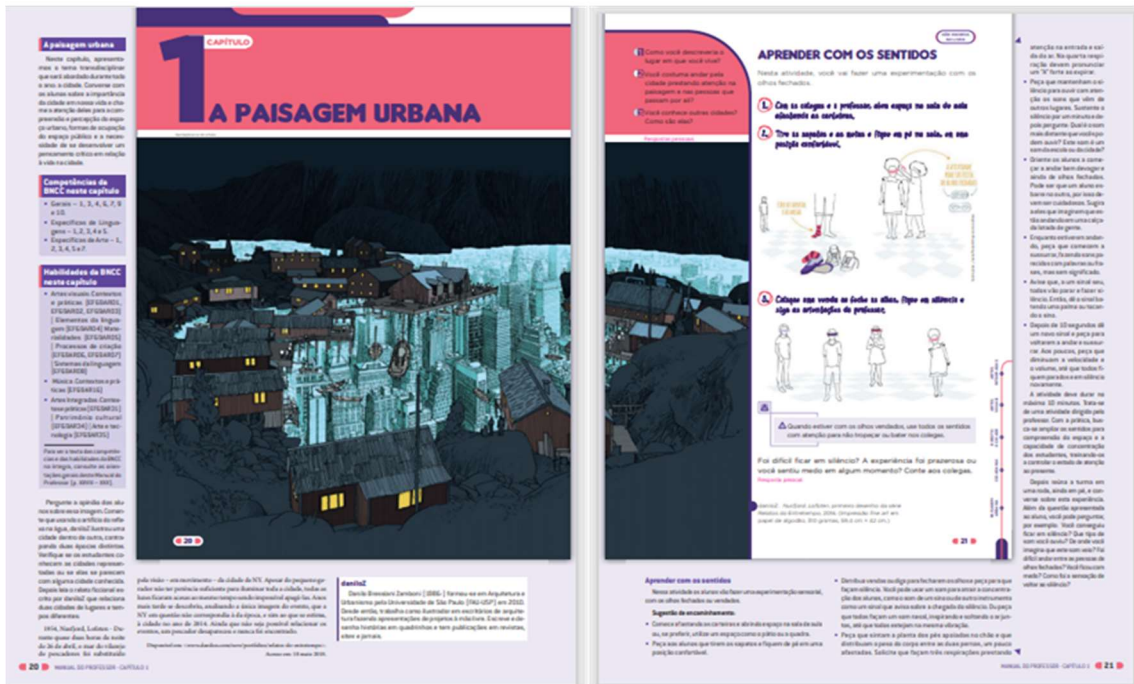
A introdução do MP da coleção “Mosaico – Arte”, do 7º ano, abre destacando que seu objetivo central é ampliar o repertório artístico dos educandos a partir das obras, da práxis criativa e das reflexões da Arte no cotidiano. Para isso, conta com seis capítulos, os quais são também norteados por um “Tema Gerador” na introdução: A arte e a cidade. As atividades dos capítulos são construídas por um tripé do conhecimento da área: conhecer a arte, estimular a criatividade e a reflexão pelos debates artísticos, fazendo referência à Abordagem Triangular.

Em linguagem contemporânea, a coleção “Mosaico – Arte” alinha-se às bases curriculares da BNCC de forma transdisciplinar em perspectiva intercultural crítica social. Ao abordar temas contemporâneos cotidianos, que envolvem as habilidades artísticas das cinco áreas de atuação (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e Artes Integradas), tem a intenção, segundo consta do MP, de estimular o protagonismo do educando na construção do aprendizado. É perceptível que as atividades propostas primam pelo respeito e pela valorização da diversidade cultural. Com isso, pode fruir o pensar, criar hipóteses, experimentar e ampliar a visão de mundo a partir dos conhecimentos artísticos.

A coleção “Mosaico – Arte”, por ter uma linguagem cotidiana, pode contribuir para a mediação do professor nas atividades propostas, uma vez que enfatiza o respeito ao arcabouço, social e familiar de cada estudante, o que torna os processos de ensino mais ricos e significativos no desenvolvimento da autonomia do estudante e na expressão artística.

No capítulo I, “A paisagem urbana”, conforme a Figura 16, a atividade é construída a partir dos diálogos com as Artes Visuais, a Música e as Artes Integradas, o que remete ao multiculturalismo e à interculturalidade assumidos como proposta da coleção. A temática do capítulo inicia-se com perguntas conectadas à obra do artista/arquiteto DaniloZ. O MP conecta-se ao LE com sugestões de perguntas que provocam o diálogo, com a realidade dos educandos. A primeira proposta prática convida os estudantes a perceberem o entorno (lugar), a partir dos sentidos (visão, audição, tato, olfato). Os sentidos percorrem os outros capítulos também, no intuito de colocar o aluno o mais próximo possível do conteúdo proposto, ou seja, na tentativa de transformar a sala de aula em uma experiência de aprendizagem.

Figura 16 – Mosaico – Arte, capítulo 1 – A paisagem urbana e os sentidos



Fonte: Meira et al. (2018b).

O tema “cidade” é colocado de forma diversificada como deve ser, pois a cidade é um paradigma da ideia de diversidade. Dessa forma, as atividades procuram ampliar a temática a partir de artistas e obras com técnicas variadas, como: aquarela, fotografia, gravura, desenho e maquete. O tema norteador perpassou a história progressa e futura da própria cidade e seu dinamismo, das obras em pauta e dos alunos, em contextos variados de modo a trazer o cotidiano dos educandos à baila na intenção de ampliar seu escopo de percepção do mundo via arte, via diálogo intercultural.

Esse confronto provocador pode ser observado no exemplo de abordagem interdisciplinar que pode colocar em foco a Arte, a História e a Geografia, em uma mesma atividade – como apresenta as Figuras 17 e 18 a seguir.

Figura 17 – Interdisciplinaridade em foco: Arte, História e Geografia - *Antes*

Johann Jacob Steinmann, gravado por Friedrich Salathé, Vista de Nossa Senhora da Glória e da Barra do Rio de Janeiro, álbum Souvenirs du Rio de Janeiro, 1839. (Gravura água-tinta, 12,1 cm x 16,7 cm. Coleção Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.)



Johann Jacob Steinmann, gravado por Friedrich Salathé, Morro do Castelo & Praia d'Ajuda, álbum Souvenirs du Rio de Janeiro, 1839. (Gravura água-tinta, 11,8 cm x 16,7 cm. Coleção Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.)



As duas vistas do Rio de Janeiro reproduzidas acima são de autoria do desenhista suíço Johann Jacob Steinmann (1804-1844) e fazem parte de um álbum composto de doze gravuras feitas na década de 1830, época em que ele viveu na cidade. A primeira paisagem mostra a região da baía de Guanabara a partir do centro histórico. A outra retrata o largo do Paço, onde atualmente fica a praça XV. Esse tipo de ilustração é chamado de *souvenir*, palavra francesa que significa "memória" e pode se referir a objetos vendidos como lembrança de algum lugar. Essas imagens recebiam esse nome pois eram vendidas como cartões-postais.

Graças a seu cenário natural exuberante, o Rio de Janeiro atraiu muitos artistas estrangeiros que registraram sua paisagem, com diferentes olhares e técnicas. Depois de Paris, a cidade foi a mais retratada do século XIX.

Você conhece o Rio de Janeiro? Já viu paisagens dessa cidade na televisão, em sites, em filmes ou em cartões-postais?



EXPLORE

Brasileira Iconográfica. Disponível em: <www.brasileiraiconografica.art.br/obras/rei_content_id/19422/johann-jacob-steinmann>. Acesso em: 18 jun. 2018. Portal que reúne imagens de acervos de diferentes instituições brasileiras, como a Fundação Biblioteca Nacional, o Instituto Moreira Salles, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Instituto Itaú Cultural. Nesse endereço, é possível ver outras obras de Johann Jacob Steinmann.

Figura 18 – Interdisciplinaridade em foco: Arte, História e Geografia – *Depois*



Autoria coletiva, Projeto Morrinho, comunidade de Pereira da Silva, Rio de Janeiro (RJ), 2017.

O Projeto Morrinho, instalado na favela Pereira da Silva, no Rio de Janeiro, foi criado em 1997, quando Cirilan Souza de Oliveira (1982-), aos 14 anos, começou a representar a favela usando tijolos e outros materiais recicláveis. Com o tempo, outros jovens se uniram ao projeto e, para documentá-lo, organizaram uma produtora de vídeo: a TV Morrinho.

Hoje, a maquete mede 350 metros quadrados e recebe visitas diárias. Uma parte da maquete está no acervo do Museu de Arte do Rio (MAR). O trabalho é um processo contínuo, está sempre em construção, como uma verdadeira cidade: sempre existe alguma coisa nova para ser acrescentada ou modificada.

Você já brincou de construir cidades? Com que material e com que elementos?



EXPLORE
Projeto Morrinho.
Disponível em: <<https://www.projeto-morrinho.org/>>. Acesso em: 3 jul. 2019.
No site oficial do projeto é possível encontrar diversas informações, fotos e vídeos.

Fonte: Meira *et al.* (2018, p. 25).

Nesse sentido, o livro didático do 7º ano da coleção “Mosaico – Arte” articula a teoria e a prática no LE, fundamentados pelo MP, com referências explícitas ao diálogo interdisciplinar e intercultural. Os capítulos que seguem procuram desenvolver várias áreas artísticas, visando fazer conexões com a realidade cotidiana, como no exemplo da Figura 18 do Rio de Janeiro hoje em dia. Inquestionavelmente, a Abordagem Triangular é a base para o desenvolvimento metodológico das atividades propostas. Cada seção inicia-se pelas reflexões cotidianas e finda com atividades híbridas, deixando a cargo do professor a escolha do vértice do triângulo que queira enfatizar.

Segundo as instruções do MP,

A distribuição das linguagens artísticas na coleção procura oferecer um repertório amplo de possibilidades didáticas em todas as linguagens artísticas para que cada professor possa desenvolver as propostas de acordo com seu contexto de atuação, privilegiando as obras e as linguagens com as quais perceber maiores possibilidades de trabalho. (MEIRA *et al.*, 2018b, p. 23).

A Cultura Visual, explicitada no MP, dialoga com as discussões presentes no LE e promove discussões sociais a partir dos trabalhos de Arte, como se pode observar na atividade do “Projeto Morrinho” (Figura 19). Sendo assim, os educandos são levados a pensar a cultura e a arte de forma ampla. Compartilha-se o repertório regional, cultural, social e familiar pelo viés da arte.

Por toda a parte
Arte e linguagem

- Tema 1 – Mundo linguagem, mundo imagem
- Arte em Projetos – Artes visuais

A primeira atividade do capítulo 1, 7º ano, apresenta a obra do artista Clovis Paulo Stocker, que é cartunista e desenvolve seus trabalhos a partir do desenho e da fotografia. O MP relacionado a esta seção traz informações biográficas sobre o artista e sobre a obra em pauta. Além disso, as orientações teóricas e metodológicas contidas no MP são bastante pertinentes no LE, mostrando que o conjunto propõe um diálogo entre as partes. Os termos discutidos no MP, como Abordagem Triangular, mediação cultural, abordagem dialógica, metalinguagem e nutrição estética, estão referenciados, oportunamente, nas atividades propostas no LE. Tudo é muito bem explicado em linguagem inteligível para o professor especialista ou não, visando também a realidade das variadas escolas da educação brasileira.

A Figura 19, por exemplo, apresenta a atividade e as orientações para o professor, nas bordas das páginas.

Figura 19 – Por toda a parte – Arte e linguagem – MP



Fonte: Utuari *et al.* (2018b, p. 10-11).

A análise das orientações do MP (nas bordas das páginas) constatou que há um “roteiro”, não fechado, para os momentos de “nutrição estética” (UTUARI *et al.*, 2018a, p. 10). A nutrição estética, segundo a introdução das diretrizes teóricas e metodológicas do próprio MP (UTUARI *et al.*, 2018b, p. 8), é o nutrir esteticamente o educando para produções artísticas com diferentes linguagens e contextos culturais. Isto é, os autores colocam que o nutrir:

[...] não se restringe às artes visuais, pode abarcar produções muito variadas, como vídeos de espetáculos de dança, teatro, áudios de músicas, filmes, animações e imagens das mais variadas, mostrando a produção de artistas de diferentes linguagens e contextos culturais (grupos étnicos, comunidades indígenas, africanas e afrodescendentes ou, ainda manifestações populares, patrimônios culturais materiais e imateriais, entre outras possibilidades). (UTUARI *et al.*, 2018b, p. 8).

Desse modo, a nutrição estética trata de abordar os elementos conceituais da Cultura Visual, proposta por Hernández (2007). No LE da coleção, além de dialogar com as habilidades da unidade temática Artes Integradas, da BNCC, “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2018, p. 197).

Nesse sentido, o roteiro da coleção orienta desde as possibilidades conceituais a seus desdobramentos, o que não impede o professor de ampliar esse mesmo roteiro com propostas que dialoguem com a realidade dos educandos. O método, aqui, é entendido, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), como a construção coletiva de estratégias cognitivas que interagem com os educandos. O professor tem, portanto, abertura para criar abordagens de ensino para adaptar-se à realidade (cultural, social...) de seus alunos. O MP ativa, assim, o desejo de criar propostas que instiguem a curiosidade na construção do saber. Dito de outro modo, o educador tem a possibilidade de instigar o educando a se transformar e, daí, transformar a realidade a sua volta (FREIRE, 2020; CHARLOT, 2000). Na mesma linha de pensamento, Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 29) observam que “[...] não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito.” No MP, constata-se que a diretriz central é a possibilidade de criação, de diálogo.

A Abordagem Triangular é referenciada ao longo de todo o MP. Inicia-se sugerindo a leitura de uma imagem, visando a fruição e a estesia baseadas na BNCC. Por exemplo, para a leitura de imagem, o MP sugere que o professor faça perguntas exploratórias, simples e objetivas:

- O que vocês veem na imagem? O que ela nos conta? O que o artista ministra ao escolher linhas, cor e formas?
- Quais materiais são utilizados na construção da imagem?
- Que linguagem da arte está sendo apresentada? Como essa imagem foi feita? Quais processos de criação foram usados? (UTUARI *et al.*, 2018a, p. 10).

Desse modo, as perguntas servem para ativar o conhecimento prévio dos alunos, colocá-los em paralelo com o aprendizado, leva-los à compreensão de que eles mesmos sabem muito sobre o assunto. A Abordagem Triangular é colocada, então, na linha de frente para iniciar o desenvolvimento do pensamento artístico, e a metalinguagem para a nutrição estética (fruição/estesia). A metalinguagem, segundo Utuari *et al.* (2018b, p. 11), é “[...] quando utilizamos os elementos de uma linguagem, ou seja, usamos códigos para discursar sobre o próprio código.” Em outras palavras, trata de uma linguagem expressando-se por meio de outra linguagem ou mesmo explicando uma outra linguagem. Não foi por acaso que o Clovis Stocker é trazido para a cena, uma vez que seus trabalhos fazem bastante uso do recurso da metalinguagem, isto é, seus cartuns “denunciam” o que se passa com as personagens

é uma representação, uma linguagem apontando para ela mesma como linguagem. Para fechar o triângulo conectivo, o MP sugere o fazer, atividades com materiais diversos (nanquim, guache, pincéis), a partir do conceito da metalinguagem presente na obra do artista Clovis Stocker.

O MP também sugere a imersão na experiência artística a partir do diário de arte. De acordo com as orientações na página 11 (Figura 19), o diário de arte possibilita ao aluno “[...] refletir e produzir textos com análises críticas que expressem suas percepções, hipóteses e opiniões, que podem ser registrados.” Além disso, o diário também serve como forma de autoavaliação, orientada no MP (diário de arte do professor e do aluno, p. 21). Assim, o MP propõe ao professor a criação do diário tanto do professor, para o “registro dos percursos de seu trabalho docente”, quanto do aluno, para a sua autoavaliação: “Incentive os alunos a exercerem a autoavaliação também ao falarem sobre como percebem as produções dos colegas. Pensar sobre seus próprios percursos é um jeito de ‘aprender a aprender’, de se apropriar dos processos.” (UTUARI, 2018b, p. 21).

Nesse contexto, o diário de arte do professor pode ser um instrumento de auxílio para as reflexões cotidianas e para os caminhos metodológicos pelos quais o professor mediador dos processos de ensino conduz suas aulas. O diário do professor pode ser feito com palavras, colagens, *emoticons*, aplicativos, *podcast* ou por gravação de áudio ou vídeo. Segundo os autores da coleção, o importante é o refletir sobre a prática e orientações na construção pedagógica das aulas. O diário de arte / bordo é um instrumento reflexivo para o professor pesquisador no registro durante a criação das suas aulas. O diário não precisa seguir uma orientação específica, rígida, pois dialoga com a realidade vivenciada de cada professor com seus alunos. A sua construção não necessita de uma ordem linear e, por vezes, pode até ser caótica. O resultado dos registros no diário são relatos de experiências, o que Marcondes (2017, p. 262) chama de experiência pré-reflexiva, um recurso metodológico:

Um diário de Bordo bem realizado é, portanto, algo que documenta processos de criação, e que acaba por ganhar, como texto, ‘vida própria’, funcionando como ferramenta de concomitantes aproximação e distanciamento do trabalho processual.

Assim, segundo as orientações do MP, o diário de arte do professor pode ampliar a sua visão de educador para os caminhos construídos a partir dos diálogos,

das trocas e vivências durante as atividades artísticas. As reflexões que envolvem as anotações podem permitir o ressignificar das aulas. “O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 12).

Rumos da arte

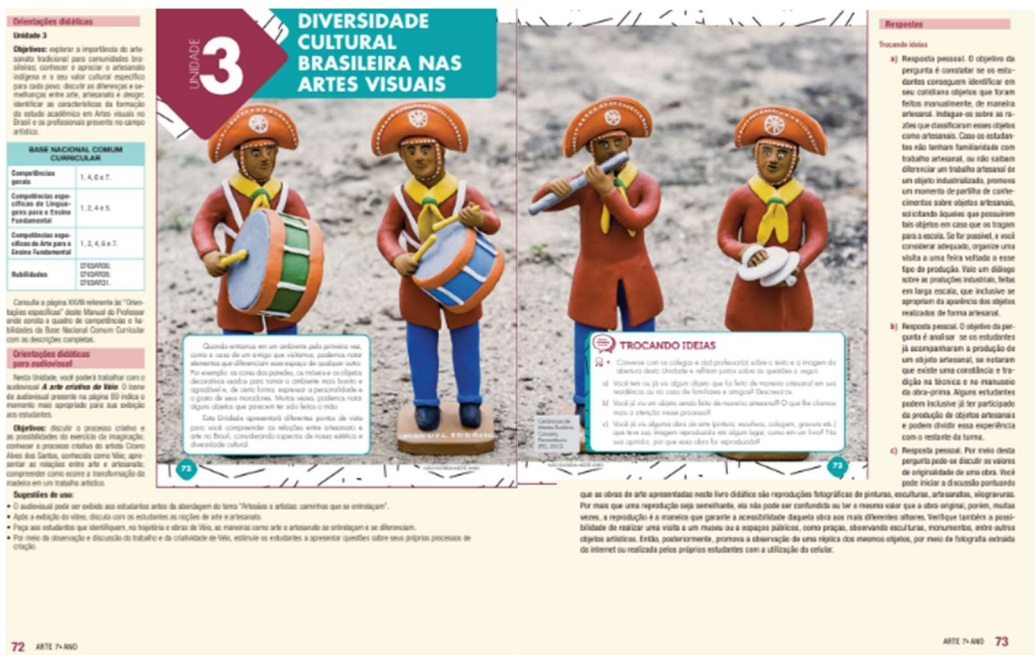
- Tema: Diversidade cultural brasileira nas Artes visuais
 - O artesanato tradicional no Brasil
 - Artesãos e artistas: caminhos que se entrelaçam
 - A formação do campo artístico brasileiro

O livro didático da coleção PNLD 2020 – ARTE “Rumos da Arte” é dividido em quatro capítulos. O primeiro é sobre Música (Origens da musicalidade brasileira), o segundo sobre Dança (As danças populares brasileiras), o terceiro sobre Artes Visuais (Diversidade cultural brasileira nas Artes visuais) e o quarto sobre Teatro (A teatralidade brasileira). O ensino de Dança, Música, Artes Visuais e Teatro, do sétimo ano, é desenvolvido a partir das raízes culturais brasileiras. O livro valoriza o diálogo com a cultura regional, primando pelas conexões culturais no aprendizado artístico. Assim, respalda as habilidades explicitadas na BNCC:

(EFAR6906) - Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais; (EF69AR08) – Diferenciar as categorias de artistas, artesão, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. (EF69AR31) - Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (BRASIL, 2018, p. 206).

As análises da investigação foram pensadas a partir do componente curricular de Artes Visuais, inserido no Capítulo 3 da coleção, intitulado “Diversidade Cultural Brasileira nas Artes Visuais” (Figura 20).

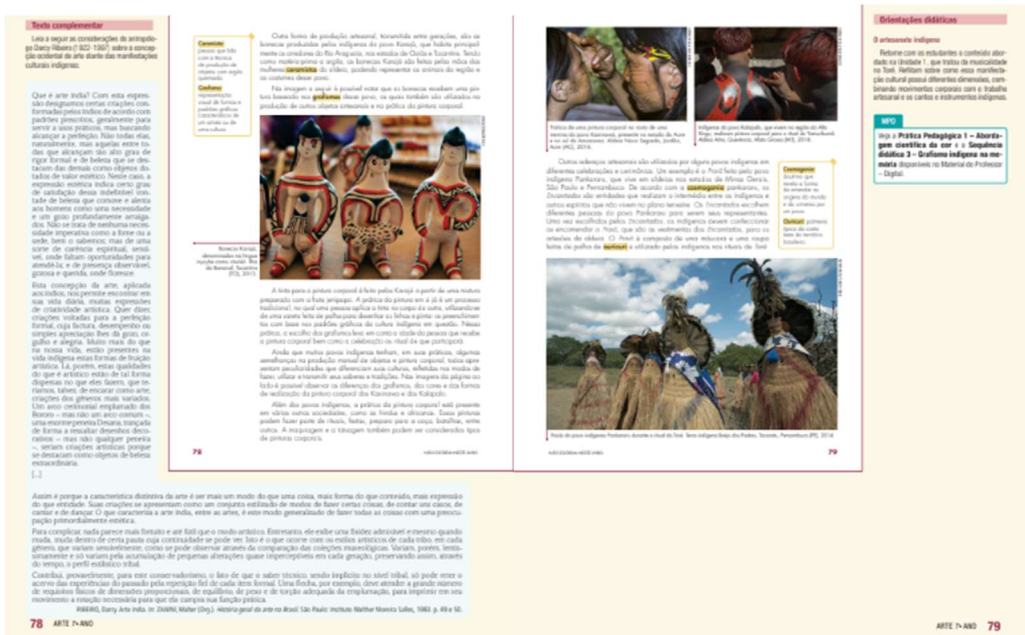
Figura 20 – Rumos da Arte, capítulo 3: Diversidade...



Fonte: Muniz et al. (2018b, p. 72-73).

A unidade em destaque na Figura 21 procura valorizar a cultura Indígena e afro-brasileira, constantes das diretrizes da BNCC. O livro tem uma linguagem acessível que chega ao estudante de realidades diversas. Tal fato representa um ponto muito positivo de toda a coleção didática, tendo em vista a defasagem cognitiva, o amadurecimento heterogêneo e a realidade histórica e social dos estudantes da rede pública brasileira. Além disso, a forma como é descrita cada linguagem artística permite ao professor propositor ampliar os caminhos a partir das trocas dialogadas em sala.

Figura 21 – Rumos da Arte - Instruções e linguagem – Unidade 3



Fonte: Muniz et al. (2018b, p. 78-79).

As orientações didáticas da Unidade 3 – Artes Visuais, para o professor, explicitam de modo claro e conciso os objetivos que o capítulo pretende alcançar: “[...] discutir as diferenças e semelhanças entre arte, artesanato e *Design*. Identificar as características da formação do estudo acadêmico em Artes Visuais no Brasil e os profissionais presentes no campo artístico.” (MUNIZ et al., 2018b, p. 72). O livro tem como base a BNCC e utiliza-se da Abordagem Triangular como metodologia para as atividades artísticas. O MP sugere a exibição de audiovisual, momento discursivo após o vídeo, findando com atividade plástica. Os diálogos com a cultura Indígena, os entrelaçamentos do artista brasileiro, Josafá Neves, e o artesanato da artesã Maria José Gomes da Silva (a Zezinha) contribuem para a construção epistemológica das aulas, denotando que essa construção preza pela diversidade e conexões intertextuais. Além disso, os diálogos com o *Design* ampliam sobremaneira o componente curricular estético das aulas.

Segundo Barbosa (2012), 25% das profissões estão relacionadas à arte, por isso sua importância no currículo escolar. “O contato com a arte é essencial para várias profissões ligadas à propaganda, a arte é essencial para várias profissões [...]” (BARBOSA, 2014, p. 32).

As atividades são simples, seguem uma linha de sequência didática que muitas vezes pode ser mal utilizada, induzindo a um receituário de atividades. Todavia, essa

sequência didática auxilia o professor não especialista a executá-las – isso nos remete à realidade estrutural e de corpo docente da escola pública brasileira nem sempre pode-se encontrar especialistas para uma disciplina determinada, principalmente em áreas mais distantes das grandes cidades.

A partir dessas observações, alguns questionamentos que envolvem o livro didático e o componente curricular Arte ressurgiram na pesquisa. Os autores da obra didática, ao produzir uma coleção, devem pensar na realidade do professor não especialista? Será que ao pensarmos na realidade brasileira para a criação de didática, estamos reduzindo a importância de um professor formado para atuação em sala? Será que os autores de outras disciplinas, como na Matemática, História, precisam pensar nessa realidade da escola pública? Essas e outras provocações ressoaram durante a pesquisa e precisam ser aprofundadas em futuras investigações.

Para Saviani (2007, p. 77), “Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessão da ação pedagógica.”

Se liga na arte

- Tema: O lugar da arte
- Sobrevoo/ Arte e espaços - Foco na História: Banda de pífanos de Caruaru
- Processos de criação
- Organizando as ideias

O livro da coleção “Se liga na arte”, do 7º ano, está dividido em 8 capítulos, com atividades que procuram promover o diálogo integrado com as áreas de atuação das artes (Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Arte Integrada). Sua estrutura, dialógica, permite ao educador fazer conexões com as produções culturais contemporâneas diversas, como direciona a BNCC:

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2016, p. 205).

As orientações do professor a partir das atividades do LE conduzem à autonomia do educador no explorar as metodologias para ativar o aprendizado dos

educandos. Por não induzir um receituário de atividades, pode, sim, estimular a troca epistemológica, deixando espaços para a crítica reflexiva, a expressividade e a construção do conhecimento coletivo, virtudes caras ao projeto pedagógico que o MP corrobora.

Nesse sentido, a coleção é desenvolvida também a partir de um Tema Gerador, que remete às cinco áreas de atuação, em consonância com a BNCC. O livro do 7º ano tem como tema norteador a paisagem na Arte e explora a temática “paisagem” em diferentes contextos: regional, nacional e internacional. Estimula, além disso, o pensamento reflexivo sobre os espaços ocupados pela arte (Figura 22).

Figura 22 – Se liga na arte – Capítulo 1 - Manual do Professor

Este capítulo, "O lugar da arte", relaciona-se às Unidades Temáticas da BNCC: Artes visuais; Dança; Música; Teatro; Artes Integradas.

De acordo com os Componentes específicos do Componente Curricular Arte, os conteúdos trabalhados neste capítulo buscam levar os estudantes a:

1. Explorar, conhecer, criar e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos países indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as paisagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestadas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, investigando espaços da escola e do fora dela no âmbito da Arte.
5. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
6. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

CAPÍTULO 1

O LUGAR DA ARTE

No primeiro livro desta coleção, você refletiu sobre como a arte está mais próxima de sua vida do que imaginava. Conheceu obras e artistas que criaram e criam arte ao seu redor e, nas criações artísticas que desenvolveu junto com a turma, descobriu que a arte também está presente dentro de você.

Conseqüentemente, a seguir deste novo ano com as perguntas: Qual é o lugar da arte? Quais são os espaços onde a arte geralmente acontece e onde ela pode acontecer? Como a arte interfere nas paisagens do mundo e como é influenciada por esses espaços?

1. Observe a imagem do happening do artista Tadeusz Kantor (1915-1982), ao lado. Você diria que se trata de um espetáculo de música, de dança ou de teatro? Quais elementos das linguagens artísticas você identifica na cena?
Responda pensando:
2. Como a ação do artista em relação ao mar pode mudar a maneira como pensamos e vivenciamos esse espaço? De que forma uma paisagem pode se tornar um lugar para a arte?
Responda pensando:

Neste capítulo, convidamos você a realizar um passeio por diversos lugares nos quais a arte também se manifesta. Transitaremos por centros de grandes cidades e também por suas periferias; por regiões interiores de alguns países e continentes, inclusive, como a arte pode estar presente em locais inusitados como a superfície de fios e até mesmo no fundo do mar.

Para refletir

Refletir sobre as seguintes questões e compartilhe suas respostas com os colegas e com o professor. **Responda pensando:**

1. Você já foi a algum espaço artístico convencional, como um teatro, um museu, uma casa de shows, um sambódromo, um centro cultural etc.? Como foi a experiência?
2. Quais foram os lugares mais inusitados em que você presenciou ou realizou alguma manifestação artística?

Sobre o capítulo

Este capítulo introduz o tema do livro do 7º ano: "Como as artes literárias, representativas e integradas com as paisagens?". Para aprimorar o entendimento, apresentaremos alguns exemplos nacionais e internacionais de maneira breve e panorâmica. O conceito de paisagem será explorado em diferentes contextos: urbano e rural, campo e floresta, centro e periferia etc.

Além disso, os estudantes serão incentivados a refletir e a respeito dos lugares onde a arte se manifesta. A intenção desse livro é levar o estudante a explorar, conhecer e experimentar a materialidade presente nos modos de se fazer arte. Além, o mundo material, suas formas, lugares, paisagens, arquiteturas, objetos, instrumentos etc. serão privilegiados do estudo ao longo de todo o ano.

Incentivamos os estudantes a pensar sobre como poderiam identificar e usar o potencial do espaço e da paisagem em suas criações artísticas: pode ser como palco, como instrumento de produção, como cenário ou de tantas outras formas que a imaginação permitir.

Sobre Tadeusz Kantor

Pintura, cenografia, encenação e criação de happening e performances: essas foram as atividades artísticas do polonês Tadeusz Kantor. Ele nasceu, em 1915, na região de Cracóvia, e compôs o Teatro Zdzisława, o Teatro Happening e o Teatro da Morte. Sua prática apresentava como ator/espectador anti-convencional e formalista. E com a presença de muitos bonecos em uma. Kantor sempre esteve envolvido com o público, respondendo a exigências das peças em todos os dias de apresentação, como um músico.

Atividade complementar

Com base na observação da imagem e em conexão com os estudos sobre performance no livro do 6º ano desta coleção, experimente criar com a turma uma ação semelhante ao "Concerto do mar", de Tadeusz Kantor. Para realizar a atividade, divida com a turma em grupos amplos da escola no qual os seus se propagar com facilidade. Podem ser escolhidos o palco ou a quarta

esportivo de escola, por exemplo. Solicite aos estudantes que levem caducas para esse espaço a fim de compor uma platéia. Eles podem se alternar na função de repórter, fotógrafo e estudante repórter e se sensibilizar com os sons que ecoam conforme cria sua regência. Essa ação coincide os frequentadores da escola a observar de modo diferente os lugares e seus cotidiano do espaço escolar.

1º BIMESTRE

10 11

Fonte: Coutinho et al. (2018b, p. 10-11).

A Figura 22 apresenta a obra “PANORAMIC Sea Happening” (tradução: Concerto do mar), de 1967, do artista polonês Tadeusz Kantor. O MP indica que a obra dialoga com várias áreas artísticas de atuação e tem por isso o objetivo de proporcionar ao educando o contato com novos conceitos artísticos, como o movimento “Happening”, que significa acontecimento, que começou nos idos 1960. Dessa feita, a atividade transdisciplinar pode ampliar as possibilidades de transcender o triângulo, explorando a arte em diversas vertentes cognitivas.

A introdução do capítulo I do LE faz uma referência de retomada do componente curricular desenvolvido no 6º ano. O uso dessa medida tem um ponto a favor, pois permite a interlocução dos conceitos desenvolvidos anteriormente; todavia, se o aluno não tiver experimentado esse conteúdo, pode se sentir “solto” e despreparado para o diálogo. Essas articulações são de interesse e responsabilidade do condutor do conteúdo. A triangulação, portanto, tem início com perguntas para estimular o interesse do estudante ao contexto de aprendizagem. A atividade sugere a prática de criar um Happening a partir da obra artística estudada no capítulo, “PANORAMIC Sea Happening”. Talvez tenha faltado uma informação mais precisa sobre o movimento de *happening*, para os dias atuais, que são as *flashmobs*, hoje, em que artistas surgem no meio de um apanhado de pessoas e produzem uma performance, geralmente musical ou teatral. As orientações tanto para o professor quanto para o estudante não seguem uma linearidade cognitiva, deixando a cargo do professor propositor a condução, de acordo com as experimentações vivenciadas. A Abordagem Triangular, desse modo, se faz presente na construção epistêmica. As instruções contidas no MP, visíveis nas bordas do livro, e para o estudante no LE primam pela clareza e concisão de linguagem, tornando a interlocução e compreensão mais acessíveis. O lugar da arte é questionado ao longo de todo o livro e pode produzir muitas conexões entre o ensino e a aprendizagem significativa.

Teláris – Arte

- Introdução: A arte pode estar em que locais?
 - Experimentação: Como é a paisagem local? Vamos imaginar uma travessia?
 - Reflexão: A arte está presente no local onde vivemos? Fio da meada.

Tema: Arte e espaços urbanos

- A arte de Witch
- Mais perto do grafite de Witch
- Por dentro das artes visuais
- Mais perto de Witch

O livro didático da coleção “Teláris Arte”, 7º ano, apresenta duas sessões temáticas. Na Unidade 1, encontram-se os capítulos 1 e 2 e, na Unidade 2, os

capítulos 3 e 4. Em cada unidade, há um tema integrador para nortear todo o desenvolvimento artístico que se espera da unidade.

No capítulo de apresentação, reflete-se sobre os espaços ocupados pela arte. Utiliza-se da experimentação para iniciar a construção epistêmica, com o objetivo de conduzir o educando para os espaços ocupados pela arte e sua relação com o seu cotidiano.

A coleção é construída com bases teóricas que exploram a Abordagem Triangular e a Cultura visual por meio de projetos que auxiliam o professor na mediação do ensino e aprendizagem de Arte. A linguagem utilizada tanto no MP quanto no LE é contemporânea, com repertórios artísticos que atingem a cultura juvenil, focando em artistas e obras artísticas de diversos contextos sociais. Desse modo, remete às diretrizes da BNCC, dialogando com o conteúdo desenvolvido nas séries anteriores.

Conforme apresentam os autores:

Vale lembrar que, se no volume do 6º ano discutiu-se a descoberta da identidade e a relação com o outro nos ambientes privados nos quais se convive, aqui essa temática se amplia ao seu entorno, trazendo questões que discutem o caráter público dos locais e como a arte acontece neles. (POUGY; VILELA, 2018b, p. 9).

O capítulo 1, “Arte e espaços”, aborda duas áreas artísticas, em consonância com a BNCC (artes visuais e artes integradas). Segundo as informações do MP, os temas são desenvolvidos para facilitar tomada de inúmeras conexões que podem ser feitas de forma criativa. O tema grafite como arte inicia-se pelo estudo da artista contemporânea *Witch* (do inglês: bruxa, alguém que possui magia). O capítulo explora o grafite de formas variadas e traz discursões sociais bastante pertinentes para o contexto escola, instigando reflexões sobre o mercado da arte e a mão de obra feminina nesse mercado, por exemplo. Com isso, dialoga com a história pregressa e futura, como é o caso da origem do grafite (pintura na parede) e os afrescos. Dialoga com a história da Arte em contextos que podem ampliar o conhecimento do educando, levando-o a perceber a diferença entre arte e pichação, entre manifestação contra poderes instituídos e vandalismo. Em outras palavras, há bastante espaço temático para o professor conduzir o diálogo e trazer para a sala de aula o tão sonhado aprendizado significativo. A linha didática do livro é análoga às navegações na internet. Esse é um ponto positivo, pois aproxima o livro, ferramenta estática analógica

ao universo da cultura digital, como o “pensamento complexo (conhecimento multidimensional, distinguir, mas não isolar para criar e recriar no próprio caminhar)” proposto por Morin (2007).

A linha de pensamento de Morin (2007) pode ser percebida nos princípios que convergem com o ensino de Arte na contemporaneidade: o pensamento complexo é entendido como um conhecimento multidimensional que identifica, mas sem isolar-se, como “[...] um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.” (MORIN, 2007, p. 7). Nesse caso, a aproximação do livro analógico com o universo digital é bastante pertinente para proporcionar diálogos e conexões.

A tecnologia faz parte do cotidiano dos educandos na contemporaneidade, mesmo daqueles que são advindos de comunidades socioeconomicamente menos favorecidas. O contato e o alcance da era digital são ilimitados. As constantes mudanças na era digital têm refletido na cultura escolar/popular. O ambiente de aprendizado somente analógico já não estimula os educandos, pois não reflete a realidade da era em que eles estão experimentando a busca do saber, de compreender o mundo. Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³³ (IBGE), realizada em 2019, 78,3% brasileiros com 10 anos ou mais de idade utilizam a internet. E a escola, como parte do sistema social, necessita acompanhar a construção do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, na atualidade. A arte não está isolada de nosso cotidiano em uma bolha histórica intransponível, ou economicamente inviável ou intangível, de nossa realidade sociocultural. E o pensamento digital faz parte da sociedade contemporânea, já faz parte do corpo dos indivíduos, é extensão do corpo (LEOTE, 2006).

As Figuras 23, 24 e 25 apresentam exemplos das conexões desenvolvidas na coleção didática.

Figura 23 – *Teláris Arte* – Capítulo 1, Arte e Espaços urbanos

³³ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

Capítulo 1
Arte e espaços urbanos

Habilidades da BNCC (p. 14-15)
Área visual
Compreender as linguagens visuais.
Área imagética
Compreender as linguagens visuais.

1 **Arte e espaços urbanos**



Para começar

Se você prestar atenção nos locais que frequenta, provavelmente vai perceber que a arte está presente ao seu redor. Uma amostra localizada, um desenho em um muro, bordões típicos do lugar onde vivemos... essas são as manifestações artísticas estão presentes em nosso cotidiano e, muitas vezes, têm como objetivo nos provocar e nos alertar sobre questões diversas. Neste capítulo, vamos conhecer uma a temutudo comum em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.1 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.2 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

Fonte: Pougy e Vilela (2018b, p. 9).

1 **Arte e espaços urbanos**

1.1 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.2 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.3 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.4 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

Fonte: Pougy e Vilela (2018b, p. 9).

1 **Arte e espaços urbanos**

1.1 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.2 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.3 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.4 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

Fonte: Pougy e Vilela (2018b, p. 22-23).

1 **Arte e espaços urbanos**

1.1 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.2 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.3 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

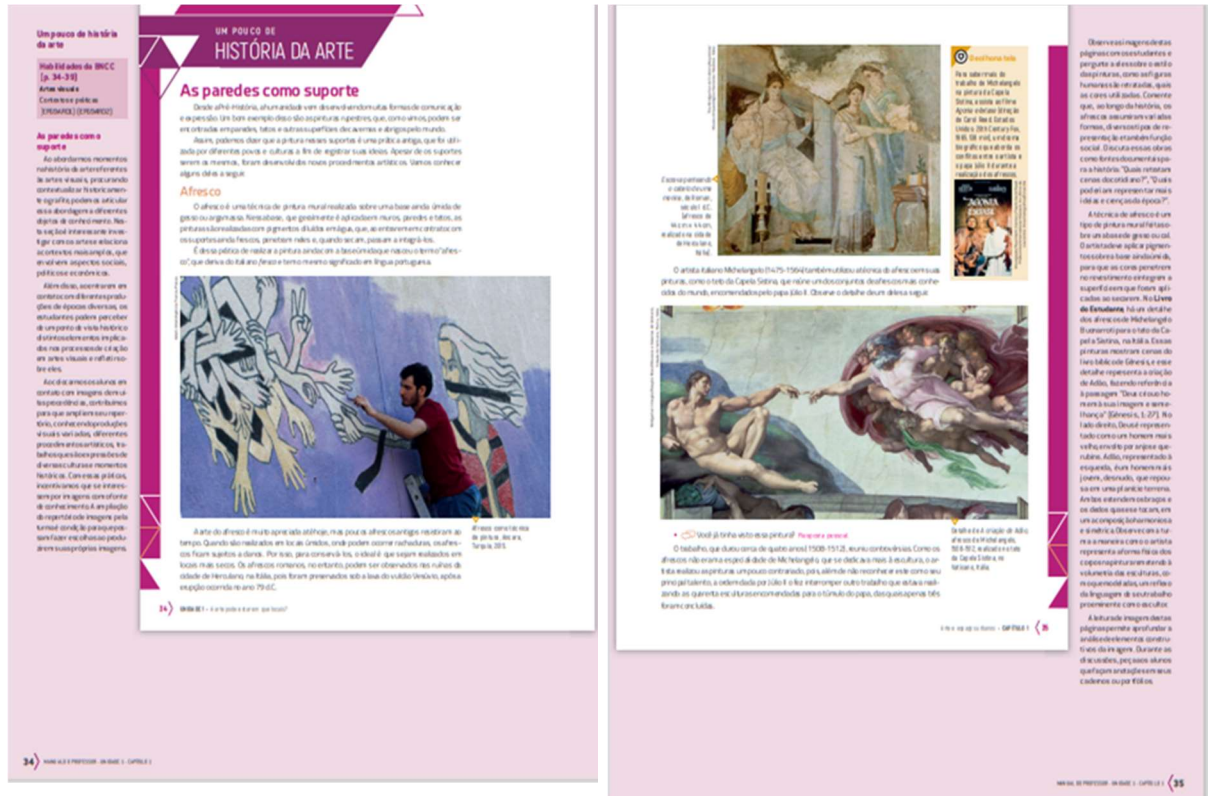
As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

1.4 Arte de Wlch

Nesta seção, vamos analisar a arte de Wlch, pesquisando, por exemplo, as obras de alguns artistas que trabalham em espaços urbanos.

As primeiras análises em arte de Wlch são feitas em espaços urbanos, como as grandes cidades, e refletir sobre questões importantes de sociedade por meio dela.

Figura 25 – *Teláris* – Arte - História da Arte



Fonte: Pougy e Vilela (2018b, p. 24-25).

O MP e o LE da coleção *Teláris Arte* apresentam conexões claras com a Abordagem Triangular, presente nas atividades e orientações ao professor. A primeira atividade da Unidade 1 (introdução) desenvolve-se a partir da práxis artística e finda com reflexões artísticas. Explora-se o tema “Grafite” em diversas vertentes, inter cruzando saberes referentes à Cultura Visual, produzindo a transdisciplinaridade, isto é, promovendo conexões tanto no contexto escolar quanto fora dele, com questões sociais pertinentes à formação cidadã que também preza a BNCC.

4.1 EPÍLOGO INVESTIGATIVO: EXISTE UMA PEDRA PARA CADA SAPATO

O livro didático de Arte no Brasil estagnou-se metodologicamente por muitos anos, desde a sua concepção na obra “Geometria Popular”. A Arte nos livros didáticos era apenas uma ferramenta para o conhecimento de outros conteúdos. A luta para manter a Arte no currículo, junto de outros muitos desafios que o ensino de Arte tem enfrentado, possibilitou mudanças significativas que trouxeram benefícios para o

componente curricular Arte na educação escolar. E o PNLD 2020 - Arte, não resta dúvida, deu uma roupagem contemporânea para o ensino de Arte nas escolas, um salto de qualidade e competência.

A análise dos livros PNLD 2020 – Arte conclui que as obras didáticas têm uma padronização no componente curricular didático em um formato que se limita ao edital de convocação. Entende-se que essa padronização é respaldada constitucionalmente no princípio da legalidade do direito de todos à educação de qualidade (e competência) que respeite as individualidades de cada sujeito inserido socialmente no processo. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

Em conformidade com isso, cada coleção mantém uma estética individualizada, de acordo com a linha de pensamento e elucidação de seus autores, tendo como base as teorias educacionais contemporâneas. A Abordagem Triangular e a Cultura Visual, convergentes com o pensamento freireano, nortearam as coleções didáticas, de modo geral, conforme observa-se no capítulo 2 desta tese. As coleções didáticas PNLD 2020 - Arte dialogam com a Cultura Visual de maneiras variadas, mesmo que não estejam referenciadas como base teórica no MP.

Como pesquisadora e professora, percebi o avanço significativo nos livros didáticos em relação aos que antecedem a coleção. A coleção PNLD 2020 - Arte modifica os parâmetros históricos até então perpetuados pelo modelo de ensino bancário do primeiro livro didático “Geometria Popular”, de Abílio Borges (1958). Nesse sentido, contamos agora com obras didáticas que respeitam a diversidade e as normatizações, sem, por isso, perder a essência de cada obra: alcançar a arte de modo significativo. Cada coleção tem seu estilo de trabalho, suas escolhas temáticas, o que permite ao professor opções epistemológicas que se adequem à realidade de cada escola, que permitem também o diálogo, as conexões com mundo dentro e fora da arte.

Uma das características da Pós-Modernidade, explicitada por Ana Mae Babosa (2015), é o crescimento da pesquisa acadêmica no âmbito artístico. Isso tem

contribuído para a criticidade e o desenvolvimento das aulas de Arte. O livro didático de Arte, do PNLD, também passou por essa mudança paradigmática e, em consequência, traduz as conexões culturais, sociais e artísticas em um diálogo que atinge o estudante, aguçando a criticidade e ampliando discussões artísticas. Houve progresso e o livro didático de Arte tornou-se um importante suporte ao professor mediador dos caminhos epistemológicos.

Sabe-se que livro didático é uma ferramenta inerte em sua essência, mas que ganhou “vida” depois das normatizações, especialmente a da Constituição de 1988, que reza a qualidade de ensino, e as subsequentes dessa linha. O PNLD, por exemplo, oportuniza a escolha por parte das escolas das obras, das coleções. Portanto, torna-se primordial uma escolha do material mais talhado à realidade de cada instituição de ensino, que preze pelas potencialidades de seu alunado. Em outras palavras, o professor (que, de certa forma, detém o poder de voto, de escolha) precisa pensar nas vivências tangenciais que circundam o dia a dia das suas aulas, de forma que o livro didático se encaixe com o cotidiano escolar dos educandos.

O Brasil é um país diverso, de realidades socioeconômicas distintas, por isso é importante a oferta de livros que abranjam a estética e as propostas curriculares diferentes em cada coleção, possibilitando ao professor mediador uma escolha mais consciente e mais informada. Pensar o livro didático na atualidade é pensar no desmantelamento dos códigos hegemônicos existentes, na luta por um ensino que atinja o aluno do sul ao norte do país. Isso é o que permite a educação nos moldes freireanos, de acordo com realidade de cada escola, de cada série, entendendo que o livro é uma ferramenta estática que ganha vida pelas mãos de quem a usa. A forma como o livro didático é utilizado faz toda a diferença na construção e no desenvolvimento do conhecimento artístico do estudante. Assim, o foco na escolha do livro deve ser o estudante e sua realidade, lembrando sempre que isso não significa segregar e, sim, ampliar o universo artístico dos estudantes. O aluno, segundo muitos autores como Barbosa (2019), Freire (2020), Morin (2003) já diziam, não é uma folha em branco, ele traz registros familiares, sociais, políticos e culturais para o desenvolvimento cognitivo. As trocas dialogais ampliam sobretudo o âmbito artístico do estudante, trazendo contribuições relevantes para o desenvolvimento das aulas. Entende-se que “a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas” (BARBOSA, 1998, p.14).

Dessa forma, ressalta-se a importância da formação inicial e continuada dos professores atuantes, especialistas ou não. O professor necessita ampliar sua visão epistêmica (teórica e prática) em um processo contínuo. Para Carvalho (2005, p. 20), a:

[...] mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que 'pensar a prática' é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação.

Por isso, é importante uma escolha consciente do livro didático, pois é a forma como o professor relaciona-se com o componente curricular de Arte, aliada ao dia a dia com os estudantes, que fará com que sua escolha seja pontual e assertiva.

Na atualidade, o livro didático tem sido objeto de reflexões nas discussões do ensino de Arte. As inquietações relacionadas ao livro didático e sua escolha dentro do ambiente escolar têm proporcionado momentos de diálogos entre os pares. E esses diálogos demonstram o quanto o livro didático faz parte do sistema escolar, mesmo atuando de forma secundária.

Para Souza (2008, p. 11),

Problematizá-los enquanto objetos sociais e culturais impõe-se como questão fundamental à medida que eles instituem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados, às vezes, como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem.

O livro didático em papel faz parte do ambiente escolar é uma tecnologia de fácil acesso. O que antes era um receituário, hoje, vem com uma roupagem totalmente conectada com a realidade contemporânea. As imagens coloridas aguçam o olhar do aluno para o conteúdo artístico. E o toque de transdisciplinaridade possibilita um universo de possibilidades na construção de aulas que dialoguem com a realidade dos educandos. Segundo Maturana (2009, p. 29), “[...] a educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.”

As trajetórias históricas educacionais têm nos mostrado o quanto os atos políticos (internos e externos), no ambiente escolar, têm proporcionado mudanças significativas na postura da escola no conteúdo de Arte. O ensino de Arte necessita

dos atos políticos que as instituições / associações de arte educadores têm promovido para o crescimento do ensino de Arte nas escolas, mas também precisa dos pequenos atos políticos cotidianos que vão sustentar a Arte como conhecimento no ambiente escolar.

Segundo Hernandez (2007, p. 33), “[...] não se deve falar da educação escolar sem uma visão de contexto social e político, sem considerá-la como uma experiência que possa ser conceitualizada e sobre a qual seja possível refletir e interpretar.” E esses atos começam pelo professor que se encontra na base, na luta por igualdade de conteúdo dentro da escola. A docência requer um repensar cotidiano nas políticas que envolvem a instituição escolar. As políticas educacionais interferem diretamente nas relações, no conhecimento junto aos educandos. Há uma consciência ampliada para o professor que procura entender os caminhos educacionais politizados, que, sobretudo, antecedem a construção do conhecimento junto aos alunos.

Nesse sentido, Maturana (2009, p. 24) afirma que:

[...] só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição.

O livro didático só será um referencial para o ensino se for entendido como um instrumento para chegar ao conhecimento. Não adiantam programas que gastam milhões em investimentos nos livros se o professor não sabe como utilizá-los, assim como sistemas digitais em escolas que não possuem recursos tecnológicos. A luta inicial deve ser pelo acesso aos livros didáticos de qualidade para todos os estudantes. Se não pararmos para pensar e refletir sobre a dinâmica do livro dentro das instituições, estaremos somente sendo engolidos pelo mercado capitalista sem adequação para a realidade escolar. É preciso a pausa, o ócio criativo, o folear das páginas, o saborear as imagens e o imaginar-se com os seus alunos, experienciando a troca, o diálogo com os conteúdos propostos, para então escolher uma coleção didática que se adeque à realidade pedagógica cotidiana.

Dessa forma, é preciso buscar as ferramentas que atuem segundo a visão de educação de Freire (2020): 1) problematizadora, que promova a triangulação dos temas para estudo, que levem em conta a realidade social vivida pelo aluno; e 2)

crítica, no sentido de ser formadora de cidadania, que forme cidadãos conscientes de sua responsabilidade social e política. Para alcançar tais objetivos, é preciso pensar em uma educação engajada, não apenas buscando questionar o aluno, mas, principalmente, provocando-o a se reconhecer como parte de sua realidade no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha que melhor se adequa à realidade da escola faz toda a diferença quando se pensa nos caminhos para o conhecimento de Arte. O livro só é uma ferramenta de auxílio se for pensado de acordo com cada realidade de sala de aula. O professor, quando escolhe um livro didático, está também escolhendo um caminho didático para suas aulas. Resta saber quais caminhos podem dar suporte às especificidades de cada escola, cada turma. Reitero que a escolha consciente do livro didático amplia as possibilidades das experiências epistemológicas em Artes.

Preparar os docentes que estão na lida do dia a dia para utilizarem o livro didático é um dos passos de muitas outras ações necessárias para que a escola deixe de ser uma instituição ultrapassada em seu próprio tempo. Para isso, é preciso promover a formação para o entendimento pedagógico do próprio livro. Para que o educador se sinta seguro na atuação pedagógica, tendo em vista que muitos professores não são especialistas em Arte. A consciência do papel do professor na mediação das aulas é fundamental na construção cognitiva, nas relações que envolvem a mediação do educador / educando. A formação continuada se torna cada vez mais necessária para o crescimento pessoal / profissional dos educadores, tendo em vista que eles são sujeitos neste processo de ensino, na condução de aulas que estimulem cada vez mais o desejo do aluno para o aprendizado em Arte.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A escolha do livro didático nas escolas era para ser um momento único, no planejar e no refletir sobre o conhecimento dos educandos, averiguando as possibilidades didáticas e pedagógicas do livro com a vivência dos alunos. Contudo, a realidade da maior parte das escolas é a escassez de tempo e de diálogo com os pares (quando têm, normalmente as escolas só possuem um professor de arte para

todas as séries). O livro didático sistematiza didaticamente a Arte e, por isso, deve ser visto entre educadores como uma ferramenta de auxílio na mediação do ensino.

O livro didático nasce “morto”³⁴ se for concebido apenas como ferramenta sistematizada, com parâmetros que seguem à risca os documentos normativos que visam um contexto, um padrão, uma escala e um controle social na “indústria escola”. O livro abrange um mundo de possibilidades conteudistas, o que dificulta a escolha do professor que não sabe lidar com a troca dialogal, quase inexistente entre os pares e com o caminho construído junto aos estudantes no aprendizado em Arte. Há argumentos contundentes para dizer que a formação continuada se faz necessária, e é fundamental para trocar conhecimentos sobre a atuação no cotidiano escolar e sobre as realidades existentes em cada localidade.

Um dos caminhos para o aprendizado em Arte, segundo Dewey (2010), é a experimentação, que torna vivas as relações do sujeito com meio social. O livro didático necessita ser a ponte de diálogo, a ponta do iceberg para as reflexões nas abordagens metodológicas.

Para Tomasello (2003), o conhecimento relaciona-se aos produtos produzidos pelo grupo social. O educador que respeita e leva em consideração as vivências sociais e culturais dos educandos proporciona a experiência também cognitiva em Arte. Nesse sentido, Pimentel (2013) pontua que a cognição é uma construção culturalmente corporizada por meio de experiências que interagem com o meio social do educando, com sensibilidade estética e com a percepção no pensamento artístico. Afinal, a escolha do livro didático é um desvendar sistematizado da Arte pelas coleções PNLD.

Ao longo desta pesquisa, deparamo-nos com lacunas empíricas, metafóricas como as pedras do caminho de Drummond, e literais como a proposta de educação libertadora de Freire num contexto socioeconômico de tanta disparidade. O livro didático de Arte no PNLD – 2020 é um sopro de vida que faltava para colocar em prática a trindade da Abordagem triangular.

Claro que faltam mais pesquisas que incluam a voz do professor de Arte, do aluno que está sendo formado nessa nova esteira, enfim, dos que se encontram no cerne de toda a função metodológica e construção de paradigmas educacionais mais inter-, mais trans-, e mais dialógico. Desse modo, percebe-se, ao fim de uma etapa

³⁴ A palavra “morto”, no texto, não tem sentido negativo e sim de inerte, pois, o formato do livro não permite modificações do conteúdo.

de trabalho, que novas possibilidades para a continuidade de futuras pesquisas empíricas têm de envolver o próprio livro didático, seus parâmetros de escolha entre pares e sua relação nas aulas de Arte.

Ainda há muito para investigar a respeito do livro didático e seus caminhos históricos, sociais, políticos e culturais. Espera-se que esta tese inspire outras pesquisas nos âmbitos educacionais em Arte.

Neste ponto, posso dizer, com todas as letras que caberiam numa interpretação de uma imagem, que “tinha uma pedra no meio do caminho...”

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701617>
- ANDRADE, Fabrício. **Arte/educação: Paradigmas do século XXI**. São Paulo: Annablume, 2014. 152 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem triangular como teoria hiante: o agora-já é história. **Revista Debates Insubmissos**. v. 5, n. 16, p. 144-158, jan.-abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.32359/debin2022.v4.n16.p144-158>.
- AZEVEDO, Fernando. O aqui e agora já é história. *In*: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 25, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: FAEB/IFCE, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 199p.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporâneas: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Debate**: Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lazonZslwWg&t=2772s>. Acesso em: 24 maio 2021.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 143-159, mai./ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819869>.

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**: 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941.

BASSO, Lucimara Del Pozzo Basso; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos de ciências recomendados pelo PNLD 2013 em escolas de educação básica. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, 2015.

BETTINELLI, Auber; BOMFIM, Camila Carrascoza; RAMOS, Stella; VINAGRE, Talita; OLIVEIRA, Tiago Luz de. **Apoema – Arte**. Livro do Estudante. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 2018a. 160p.

BETTINELLI, Auber; BOMFIM, Camila Carrascoza; RAMOS, Stella; VINAGRE, Talita; OLIVEIRA, Tiago Luz de. **Apoema – Arte**. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 2018b.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIN, Paul E.; BLANDY, Doug. Beyond visual culture: seven statements of support for material culture studies in art education. **Studies in Art Education**, v. 44, n. 3, p. 246-263, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1321012>. Acesso em: 24 out. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.: João W. Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 21-22, jan./fev./mar./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BORGES, Abílio Cesar. **Desenho linear ou elementos de geometria prática popular**: Primeira parte. Rio de Janeiro: Typografia Aillaud, Alves & Cia., 1958.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Janelas da arte**. Livro do Estudante. São Paulo: IBEP, 2018a.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. **Janelas da arte**. Manual do Professor. São Paulo: IBEP, 2018b.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Introdução Transdisciplinaridade. *In*: PAULA, João Antônio (org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 17-39.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019**: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. 236 p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: arte – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**. 2022. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 187. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.099**, de 31 de julho de 2017. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte. *In: Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNO, Fernanda. Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Revista FAMECOS**, v. 19, n. 3, p. 681-704, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2012.3.12893>

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. pp.15-44.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Metodologia científica fundamental e técnicas: construindo o saber**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CARVALHO, Edvaldo do Nascimento. O componente curricular Arte nos livros didáticos do novo Ensino Médio: uma análise da abordagem nos livros de Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 21, 8 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10-18264/REP>.

CAVALCANTI, Taíza Ferreira de Souza; SILVA, Alessandro da. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? *In: SOUZA, Fábio Marques de; ARANHA, Simone Dália de Gusmão (org.). Interculturalidade, linguagens e formação de professores* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. pp. 67-102. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-06.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [s. l.], v. 14, n. 27, jan/jul, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795/3695>. Acesso em: 3 jun. 2022.

COUTINHO, Rejane Galvão. Tecendo histórias do ensino de artes: conversas com Ana Mae Barbosa. **ARJ – Art Research Journal**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 123–140, 2015. DOI: <https://doi.org/10.36025/arj.v2i2.7619>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/7619>. Acesso em: 2 set. 2021.

COUTINHO, Rejane Galvão; FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral; BRONIZESKI, Camila; COUTINHO, Christiane; PIMENTEL, Luiz. **Se liga na arte**. Livro do Estudante. São Paulo: Moderna, 2018a.

COUTINHO, Rejane Galvão; FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral; BRONIZESKI, Camila; COUTINHO, Christiane; PIMENTEL, Luiz. **Se liga na arte**. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018b.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573101402021e0206>

CUNHA, Fernanda Pereira. E-Arte/Educação Crítica. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. pp. 259-295.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELIZOICOV, Nadir Castilho. **O professor de Ciências Naturais e o livro didático**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 1995.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 4 maio 2022.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Laura Paola. **Máscaras sociais: construindo os caminhos para o aprendizado em Arte**. 2018. 90 p. Dissertação (Mestrado em Arte) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33868>. Acesso em: 01 ago. 2020

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Hiannay Tupyara Jovem de. O livro didático de arte no PNLD 2017. Encontro Regional de História – Tempos de Transição, 26, 2018. **Anais [...]**. ANPUH, 2018. Disponível em: <http://www.encontro2018.pr.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjM6IjZzOSI7fSI7czoxOi>

JoIjtzOjMyOilwNTdiMGM1MWI1NTg5MDI5NmNjOTg1ZTI0YTdmYmJmOSI7fQ%3D%3D. Acesso em: 5 jun. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007. pp. 72-73.

GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

HERNÁNDES, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por projetos de trabalho** – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: propostas para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998. 238 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

ILLERIS, Knud. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira. Arte nos livros do PNLD para o ensino fundamental I. *In.*: MIGLIORINI, Jeanine Mafra. (org.). **Reflexões sobre a arte e seu ensino** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. p. 52-61.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEOTE, Rosangella. Interfaces na relação Arte e Tecnologia. *In.*: OLIVEIRA *et al.* (org.). **Território das artes**. São Paulo: EDUC, 2006.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. 2016. 115 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, 2002, p. 260-263. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p260-263>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089>. Acesso em: 31 mai. 2022.

MACHADO, Regina. Abordagem Triangular. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2017.337. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.75212>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/75212>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MARTINS, Raimundo. Abordagem Triangular e Cultura Visual: possibilidades no ensino da arte complementares ou excludentes? **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, edição 76, maio/jun. 2015. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>. Acesso em: 7 set. 2022.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das imagens**. Santa Maria: UFSM, 2016.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: UFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação**. Coleção Desenrêdos, 3. ed. Funape: Goiânia, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MEIRA, Beá; PRESTO, Rafael; SOTER, Silvia; MACHADO, Tatiana; ELIA, Ricardo. **Mosaico da arte**. Livro do Estudante. Rio de Janeiro: Scipione, 2018a.

MEIRA, Beá; PRESTO, Rafael; SOTER, Silvia; MACHADO, Tatiana; ELIA, Ricardo. **Mosaico da arte**. Manual do Professor. Rio de Janeiro: Scipione, 2018b.

MICHEL, Fernanda Vach. **A origem do livro didático**. 2022. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-origem-livro-didatico.htm>. Acesso em: 2 jul. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2007.

MINEIRINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 258-268, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.71899>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71899>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MIRANDA, Marcos Paulo Gomes. **Artes visuais no ensino médio: afastamentos e aproximações da prática pedagógica no uso do livro didático**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MITCHELL, William J. T. **Que és la cultura visual**. Princenton: Irving Lavin Institute for Advanced Study, 1995.

MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture**. London: Routledge, 1999.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 1962.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio R.; MOTTA, Raúl D. **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurílio Andrade; VIVAS, Rodrigo; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Rumos da arte**. Manual do Professor. Belo Horizonte: SM, 2018a.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurílio Andrade; VIVAS, Rodrigo; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Rumos da arte**. Manual do Professor. Belo Horizonte: SM, 2018b.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves; SILVA, Fábio Pereira da. As visualidades da cultura indígena em livro didático. **Humanidade & Inovação**, v. 9, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3784>. Acesso em: 2 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. Palestra. Sindicato dos professores de São Paulo (SINPRO/SP), São Paulo/SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 28 maio 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida: Vidas de Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Gabriela Souza. **Programa Nacional do Livro e Material Didático: o processo de seleção do livro pelo/pela professor(a) e as ressonâncias na sala de**

aula. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e77041.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música, currículo e educação do campo: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016. **InterMeio**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 167-205, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5079/3772>. Acesso em: 4 jun. 2022.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição imaginativa. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 3, n. 6, p. 96-104, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>. Acesso em: 8 fev. 2022.

PINHEIRO, Regiane Machado de Sousa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; QUEIROZ, José Rildo de Oliveira Queiroz. As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81261, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81261>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6TwVQGp7qtWrcBSCMV3zvNj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência - teoria e prática**: diferentes concepções. Formação da pedagogia e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. 244 p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002390286>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307-316, maio/ago. 2017.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Teláris arte**. Livro do Estudante. São Paulo: Ática, 2018a.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Teláris arte**. Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2018b.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

ROCHA, Maurílio; MUNIZ, Mariana Lima; CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. Resistir e existir: o ensino-aprendizagem de arte nos projetos integradores do novo ensino médio. **Cena**, v. 22, n. 38, p. 01-09, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.125175>.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. *In*: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (org.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

ROSSI, Maria Helena Wagner; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de artes visuais e políticas públicas educacionais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 192-198, maio/ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.86353>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/86353>. Acesso em: 5 set. 2021.

SABINO, Adílio Jorge; VIZOLLI, Idemar. Matemática em contexto e aplicações: conexões entre arte e matemática. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 5-27, 2018. DOI: 10.26571/REAMEC.a2018.v6.n1.p5-27.i5858. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5858>. Acesso em: 5 set. 2021.

SALORT, Ramón Cabrera. Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 181-191, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.76139>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/76139>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SANTOS, Camilla Maria dos. **Análise do conceito de calor em livros de ciências (PNLD 2020) a partir da Teoria dos Perfis Conceituais**. 2021. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Departamento de Química, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

SARDELICH, Maria E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHLICHTA, Consuelo Duarte; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83949>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83949/49633>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SILVA, Igor Araujo da; PAULA, Carlos Felipe Cunha; FERNANDES, Isabella Perrotta Lemos; OLIVEIRA, Natalia Cristina Ramos de; ANACLETO, Francis Natally de Almeida. PNLD e a Educação Física: uma análise comparativa entre os componentes curriculares no ensino fundamental. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 102-111, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n1p102-111>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7631>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SOUZA, R. F. Prefácio. *In*: FISCARELLI, Rosilene Batista. **Materiais Didáticos: discursos e saberes**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

UNESP. **Ensino de arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

UTUARI, Solange; LIBÂNEO, Daniela; SARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal. **Por toda parte**. Livro do Estudante. São Paulo: FTD, 2018a.

UTUARI, Solange; LIBÂNEO, Daniela; SARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal. **Por toda parte**. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2018b.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.