

**A ESCOLARIZAÇÃO DA  
LINGUAGEM VISUAL**

**UMA LEITURA DOS DOCUMENTOS AO PROFESSOR**

**RONAN CARDOZO COUTO**

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG  
2000**

RONAN CARDOZO COUTO

# A ESCOLARIZAÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL:

**UMA LEITURA DOS DOCUMENTOS AO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Aparecida Paiva

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2000

Dissertação defendida e aprovada, em 05 de maio de 2000, pela banca  
examinadora constituída pelas professoras:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aparecida Paiva – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. María Angélica Melendi

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Angela Imaculada Loureiro Dalben

A meus pais, Ivander e Carminha,

Aos seus filhos, meus irmãos.

A minha esposa, fiel companheira.

## AGRADECIMENTOS

Devo minha gratidão à Prof<sup>ª</sup>. Aparecida Paiva, que orientou de perto a realização deste trabalho. Tenho para com ela uma grande dívida, pelas várias conversas – durante as quais ela criticou, franca, generosamente e com perspicácia, o meu trabalho – e também por ter aceitado esta proposta em sua área de pesquisa.

Sou profundamente grato aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação-UFMG que, benevolamente, comigo contribuíram, prestando-me esclarecimentos e encorajando-me em meu trabalho. Manifesto meus especiais agradecimentos às professoras Magda Soares, Pura Lúcia Martins, Lucíola Santos, Graça Costa Val e Eloisa Helena Santos e aos professores Luís Alberto Gonçalves, Luciano Mendes e Leôncio Soares, que forneceram, cada um a seu modo, a ajuda e o estímulo necessários a um projeto desta natureza.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação, Neusa, Gláucia e Luís, e, por extensão, às secretárias Rose e Tatiana sou extremamente grato, pelo tato e competência com que sempre me trataram.

Partes da presente dissertação foram lidas, em diferentes estágios de seu desenvolvimento, por vários colegas meus, e com eles discutidas. Expresso evidente reconhecimento a Eugênio Tadeu, Virgínia Bernardes e Wellington Araújo, por suas sugestões, paciência e tolerância. Foram seus questionamentos e sua relutância em não aceitar explicações parciais que me levaram a reconsiderar a adequação desta pesquisa.

Em resposta à busca de clareza por parte de todos – orientadora, professores, colegas e minha – vi-me motivado nesta ação.

# SUMÁRIO

RESUMO.....	7
1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 A multiplicidade das linguagens .....	9
1.2 Escolarização da linguagem visual .....	14
1.3 Aspectos metodológicos.....	18
2 A LINGUAGEM VISUAL.....	30
2.1 Problematizando o campo.....	30
2.2 Teorias da linguagem visual.....	42
3 A LINGUAGEM VISUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE.....	66
3.1 Linguagem visual e o currículo escolar.....	66
3.2 A Produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.....	72
3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1.º e 2.º Ciclos).....	80
3.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (3.º e 4.º Ciclos).....	88
4 A LINGUAGEM VISUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	95
4.1 A linguagem visual no livro Aprendendo Arte.....	95
4.2 A linguagem visual na coleção de livros A Arte de Fazer Arte.....	104
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL NOS PCN: ARTE E NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	116
6 CONCLUSÃO .....	146
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo estudar a escolarização da linguagem visual, percebendo sua inserção no discurso oficial que norteia o ensino fundamental e em materiais didáticos, assim como suas concepções teóricas. Na construção do conhecimento, a visão, permeada pela cultura e pelo momento histórico pessoal e social, não é apenas espontânea: o próprio pensar e o sentir nela se refletem.

Realizamos análise documental nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Fundamental*, em especial nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* publicados em 1997 e 1998, e nos livros didáticos *A Arte de Fazer Arte* (1999) e *Aprendendo Arte* (2000). Priorizamos, na análise, os tópicos referentes à linguagem visual, na tentativa de entendermos como esse conteúdo está inserido naqueles documentos. Buscamos também estabelecer relação entre a abordagem teórica e a escolarização da linguagem visual proposta nos documentos que são dirigidos ao professor de arte.

A investigação sobre a linguagem visual e a inserção desse saber no ensino fundamental constroem esse argumento e convidam a refletir sobre novos saberes, no momento em que as metodologias do ensino da arte enfatizam a leitura e apreciação da imagem visual como um de seus importantes conteúdos específicos e a arte contemporânea prioriza a instrumentação do olhar como uma de suas ações num mundo inflacionado de imagens.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação e linguagem não-verbal; linguagem visual; arte-  
educação; pedagogia do olhar; leitura da imagem visual; percepção cognoscitiva.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to discuss the schooling of visual language, analyzing its insertion in teaching materials and in the official discourse that guides fundamental education, as well as its theoretical basis. In knowledge building, vision, influenced by culture and by the personal and social historical moment, is not only spontaneous: reasoning and feeling are reflected on it.

The corpus analyzed was the *national curricular parameters of fundamental* (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental), specially the *national curricular parameters of fundamental education/arts* (Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental/Arte) published in 1997 and 1998, the textbooks *A Arte de Fazer Arte* (1999) and *Aprendendo Arte* (2000). In order to understand the way visual language is presented in such documents, the themes related to this subject are emphasized in the analysis. The author establishes a relationship between the theoretical approach and the schooling of visual language as proposed in documents written to art teachers.

The research on visual language and the insertion of this knowledge in fundamental education build this research and suggest the reflection upon new knowledge, in the moment that art teaching methods emphasize the reading and appreciation of visual image as one of its important specific contents.

**KEYWORDS:** education, verbal and non-verbal language, visual language, art/education, visual image interpretation, cognitive perception.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 A multiplicidade de linguagens na escola

As origens de minhas indagações sobre a escolarização da linguagem visual aconteceram quando fui estudar artes plásticas em Ouro Preto. A partir daquele acontecimento, comecei a perceber a imagem visual<sup>1</sup> de uma maneira diferente, porque começava a produzi-la e, por conseqüência, a observá-la de um modo diferente. Comecei a compreender, para além da percepção espontânea, aquilo que sempre esteve presente em minha vida (fotografias, televisão, quadrinhos, cinema, pôsteres, obras de arte e suas reproduções nas ilustrações de livros, revistas, jornais, calendários etc.). Quatro anos mais tarde, em 1990, fui lecionar a disciplina História da Arte, e aí, então, a imagem visual tornou-se também, para além dos fatores pessoais anteriores, um elemento crucial em minha prática pedagógica, já que nesse particular campo da História o objeto de estudo é quase sempre a obra de arte, imagem por excelência<sup>2</sup>.

No início da minha atividade de docência, eu trabalhava cada imagem apenas como ilustração de um determinado estilo artístico, de um período histórico ou da vida de um artista que estava sendo focado. Acreditava que a apreciação era

---

<sup>1</sup> Entendemos por **imagem** aquilo que fica na mente ou na consciência do sujeito percipiente depois de uma sensação qualquer. Daí existirem imagens visuais, mas também tácteis, olfativas, gustativas, auditivas, oníricas etc. Portanto, de modo geral, seria impróprio o uso vulgar do termo **imagem** no sentido exclusivamente visual. Contudo, quando estudamos linguagem visual, todas as vezes que empregamos o termo **imagem**, estamos nos referindo à imagem visual, principalmente à imagem fixa.

<sup>2</sup> Segundo ARGAN (1993:142), “De entre as várias histórias ‘especiais’, a história da arte distinguia-se por uma particularidade, que impunha a adoção de procedimentos diferentes das metodologias historiográficas habituais. As obras de arte não eram apenas os documentos primeiros e fundamentais, mas também os próprios factos dos quais se devia fazer a história. E estes factos estavam presentes, continuavam a suscitar reacções **emocionais e intelectuais**”. (grifos nossos)

espontânea, natural, e que, por isso poderia ser suficiente: bastava contextualizar a obra, e cada um realizaria a sua própria leitura.

A tradição do pensamento no ocidente opõe os conceitos de percepção e raciocínio. Apesar de acreditarmos que os dois conceitos são necessários um ao outro, o que predomina é a idéia de que são mutuamente excludentes. Sabemos, entretanto, que a percepção e o pensamento precisam um do outro, pois seria inútil a percepção sem o pensamento, e este, sem a percepção, não teria nada sobre o que pensar. Todavia, se pensássemos na exclusão mútua dos conceitos, admitiríamos o pressuposto de que a percepção só pode lidar com situações individuais, sendo incapaz de generalizar; e a generalização é, justamente, aquilo de que o pensamento necessita. Assim, para a formação de conceitos, deveríamos ir além dos pormenores da percepção. Nessa linha de pensamento, a percepção terminaria onde começa o pensamento, e o raciocínio seria considerado superior à percepção, pois, para atingir o conhecimento, a mente humana deveria ir além das informações dadas pela experiência sensorial direta.

Entretanto, o que acreditamos, de fato, é que o conhecimento é obtido não porque se vai além da informação dada na percepção mas, ao contrário, pelo maior aprofundamento nela. Afinal, as estratégias de raciocínio são sempre mostradas como relações espaciais, e é dessa forma que se explica como os diagramas esquemáticos são tão amplamente utilizados como veículos do pensamento, num nível superior de abstração. Até mesmo o silogismo, artifício que permite ao pensador tirar conclusão válida a partir de premissas válidas, sem precisar de uma confirmação nos dados da

realidade e que é despojado de todas as características particulares, não consegue se desvincular da relação espacial<sup>3</sup>.

O fato de o pensamento também ocorrer no domínio da percepção sempre foi obscurecido pela crença de que o raciocínio somente pode se dar através do pensamento e da linguagem verbal. De maneira geral, tendemos a considerar a linguagem verbal como a única e exclusiva forma de linguagem e esquecemos que somos capazes de produzir e agir de diversas maneiras para que possamos interagir uns com os outros.

É tal a nossa distração diante da aparente dominância da linguagem articulada e escrita, que não chegamos a tomar consciência de que a nossa vivência, como indivíduos sociais que somos, é mediada por uma rede intrincada e plural de linguagens, isto é, de que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de linhas, traços, cores... de que nos comunicamos e nos orientamos por gráficos, sinais, setas, números, luzes... objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro, tato... através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos tão complexos quanto são complexas e plurais as linguagens que utilizamos.

As linguagens são recursos expressivos de representação da realidade e de comunicação. Elas ocupam uma posição importante no aprendizado humano, pois funcionam como meio para elaboração e construção do pensamento, para representação

---

<sup>3</sup> ARNHEIM (1989:149-150, 152), ao refletir sobre o **pensamento visual**, diz o seguinte: “Eu formularia este princípio dizendo que toda percepção é a percepção de qualidades, e como todas as qualidades são genéricas a percepção sempre se refere a propriedades genéricas. Ver um incêndio é sempre ver uma incandescência, e ver um círculo é ver a redondeza. [...] O pensamento então é principalmente pensamento visual. [...] afirmo que é impossível pensar sem recorrer a imagens perceptivas; refiro-me apenas ao tipo de processo para o qual deveriam ser reservados termos como ‘pensamento’ ou ‘inteligência’. Um uso descuidado destes termos nos levará a confundir operações mecânicas puramente automáticas, embora de imensa utilidade, operações maquinais, com capacidade humana de estruturar e reestruturar situações. [...] todo pensamento produtivo se baseia necessariamente na imagística perceptiva, e [...] inversamente, toda percepção ativa envolve aspectos de pensamento”.

e criação de signos e sistemas simbólicos, como meio de armazenar e transmitir informações, como veículo para o intercâmbio de idéias e forma de interlocução.

Portanto, é ilusória a exclusividade da linguagem verbal como forma de linguagem e meio de comunicação privilegiados. Essa ilusória exclusividade se deve muito intensamente a um condicionamento histórico que nos faz crer que as únicas formas válidas de conhecimento e interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal, oral e escrita, e que essa linguagem é o meio mais apropriado para se chegar a uma forma de pensamento superior. O saber analítico que a linguagem verbal permite conduziu à legitimação consensual e institucional de que essa é a linguagem de primeira ordem, em detrimento e relegando para uma segunda ordem todas as outras linguagens, as linguagens não-verbais.

No entanto, em todos os tempos, grupos humanos constituídos sempre recorreram a vários modos sociais de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação, diversos da linguagem verbal: desde as imagens pictóricas do paleolítico superior, os rituais das sociedades tribais, danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e objetos utilitários, além das formas de visibilizar chamadas de artes plásticas – desenhos, pinturas, esculturas, gravuras, e suas expansões no século XX. E, quando consideramos a linguagem verbal escrita, esta também não conheceu apenas o modo de codificação alfabética criado e estabelecido no Ocidente a partir dos fenícios e dos gregos. Há outras formas de codificação escrita, tais como hieróglifos, pictogramas e ideogramas, que estão mais próximas do desenho do que da ortografia.

Em síntese, sabemos que existem a linguagem oral, linguagem de sons que veicula conceitos e que se articula no aparelho fonador, e a linguagem escrita, que elabora conceitos e que se articula no sistema lingüístico de cada língua; mas sabemos,

simultaneamente, que existe uma enorme variedade de outras linguagens, entre elas a linguagem visual, que também articulam conceitos e se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo e de comunicação social. A linguagem visual é um fenômeno de cultura que se estrutura como imagem e se constitui como prática significativa, isto é, prática de produção de sentido.

Insistimos no uso do termo “linguagem visual”, porque nos direcionamos numa perspectiva que combate o mito da percepção espontânea e coloca questões como o acesso socialmente diferenciado à arte e as condições de familiarização<sup>4</sup>.

A distinção que fazemos entre as diferentes linguagens não tem a intenção de excluir um ou outro modo de pensamento e comunicação. Sabemos que a interação das linguagens possibilita ao ser humano dar forma às experiências, tornando-as melhor concebíveis e expressáveis.

A linguagem visual tem como objeto de estudo os elementos visuais (ponto, linha, plano, volume, luz, cor, textura, espacialidade e suas interações) que são formadores da imagem visual. A imagem pertence, portanto, a uma linguagem que possibilita uma leitura fundada na capacidade de apreciação sintética global e, simultaneamente, na apreciação de suas partes, ambas as ações acontecendo de maneira conjugada e indissociável.

Algumas semelhanças que a linguagem visual possui com a linguagem verbal ajudam-nos a compreender como a imagem visual se constitui como linguagem.

---

<sup>4</sup> Entendemos por familiarização ou freqüentação o contato freqüente com obras de arte, de maneira regular, como um recurso pedagógico de formação da sensibilidade e do conhecimento direto com a imagem.

Primeiro, pelo fato de que a imagem visual não está livre de regras de constituição<sup>5</sup>, e o produtor da imagem precisa conhecer, mesmo que intuitivamente, um “vocabulário” ou uma “gramática”, antes de elaborá-la; segundo, porque a imagem possui a capacidade de referência, a representatividade, capacidade esta que é também propriedade dos signos lingüísticos. A imagem possui a faculdade de apontar para as coisas, e, por ter em comum com a linguagem verbal essa propriedade de referência<sup>6</sup>, dizemos que a imagem pode ser lida. A imagem visual tem valor cognitivo e pede ao espectador uma leitura, uma investigação significativa que vai além da mera contemplação espontânea. Assim, entendemos que a leitura da imagem visual não é imediata e depende da aprendizagem de sua linguagem.

## 1.2 Escolarização da linguagem visual

Quando pensamos em escolarização da linguagem visual, estamos pensando na produção de um ensino voltado para a educação escolar e sua clientela específica. Queremos analisar esse tema sob a perspectiva que toma as relações entre linguagem

---

<sup>5</sup> Com respeito à obra de arte, diz CALABRESE, (1987:19): “as obras de arte respondem a certos requisitos: o fato de serem um “sistema”, sua coerência com relação ao funcionamento geral dos sistemas de signos, o fato de deverem ser constituídas de forma e conteúdo, de obedecerem às leis estáveis próprias da comunicação, de os eventuais códigos através dos quais a obra comunica serem partilhados por todos os sujeitos do ato lingüístico e de que a evidente reformulação dos códigos (típica da obra de arte) tem também um fundamento explicável no interior do sistema”.

<sup>6</sup> No caso da arte abstrata, cabe pensar o seguinte: se aquilo que está contido no espaço de uma tela figurativa é o seu conteúdo referencial, ou seja, se de fato os elementos que realizam a figuração (linhas, cores, volumes, textura, organização espacial etc.) são a realidade do objeto artístico, pode-se dizer, por extensão, que o conteúdo de uma imagem não-figurativa (os elementos visuais) é a própria realidade da imagem, uma vez que é aquilo que ela faz ver ao observador, é o que ela mostra. Assim entendido, toda arte é referencial: a figurativa, voltada para um referente exterior, e a abstrata, voltada para um referente interior.

visual e escolarização como sendo a apropriação de um saber para atender a seus fins específicos e destinado aos alunos.

Quando pretendemos discutir a questão da escolarização, é necessário levarmos em consideração o que estamos entendendo por esse assunto. Segundo SOARES (1999), “o termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais”<sup>7</sup>. Contudo, lembra-nos a autora que não existe escola sem escolarização de conhecimento e saberes e que a escola surgiu associada aos “saberes escolares” que se corporificam e se formalizam em disciplinas, currículos, programas e metodologias.

Ainda segundo SOARES (1999), a diferença fundamental entre a aprendizagem das corporações medievais e a aprendizagem escolar, difundida no ocidente a partir principalmente do século XVI, foi a invenção de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem.

“Locais dispersos mantidos por professores isolados e independentes foram substituídos por um prédio único abrigando várias salas de aula; como consequência e exigência dessa invenção de um *espaço de ensino*, uma outra ‘invenção’ surge: um *tempo* de ensino; reunidos os alunos num mesmo espaço, a idéia de sistematizar o seu *tempo* se impunha, idéia que se materializou numa organização e planejamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente. É assim que surgem os graus escolares, as séries, as classes, os currículos, as matérias e disciplinas, os programas, as metodologias, os manuais e os textos – enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola.” (SOARES, 1999:4).

---

<sup>7</sup> No texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil* (1999:4), Magda Soares contrapõe a seguinte questão: “não há conotação pejorativa em ‘escolarização da criança’, em ‘criança escolarizada’, ao contrário, há uma conotação positiva. Mas há conotação pejorativa em ‘escolarização do conhecimento’, ou ‘da arte’, ou ‘da literatura’, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas ‘conhecimento escolarizado’, ‘arte escolarizada’, ‘literatura escolarizada’ ”.

Assim, a escola como uma instituição de aprendizagem é ordenada e se realiza através da formalização do saber em ensino e da organização dos alunos de acordo com a hierarquia (idade, grau, série etc.) e categorias que determinam um tratamento escolar específico (horário, saber aprender, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação etc.). Enfim, o que chamamos de *escolarização* é a ordenação do conhecimento formalizado no ensino, o tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e também pela exclusão, de conteúdos ordenados e em seqüência, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. Esses processos constituem a essência da escola, e é desse modo que ela se institui e se constitui.

Portanto, entendemos que qualquer saber, ao se tornar “saber escolar”, escolariza-se e participa dos processos de escolarização. Não é a escolarização que é ruim mas, sim, as experiências inadequadas, errôneas e impróprias de escolarização de alguns saberes, os quais sofrem deturpações, falsificações, distorções e verdadeiras aberrações quando são submetidos a uma pedagogização ou didatização mal compreendidas (SOARES, 1999).

É nosso interesse, nesta dissertação, discutir a adequação ou inadequação da escolarização da linguagem visual e, por extensão, do ensino de arte, pois é na compreensão do contexto onde está inserido o conteúdo de nossa pesquisa que podemos melhor entender como a linguagem visual está proposta no discurso oficial/comercial.

Não é difícil constatar que a linguagem visual, como conteúdo do ensino de arte, tem sido deixada ao sabor da espontaneidade e do acaso e que, nesse campo, o sistema educacional ainda se move muito lentamente, persistindo uma maior ênfase na linguagem e pensamento verbais, excluindo o restante das linguagens não-verbais e,

ainda, pouco ou nada se preocupando com o fato de que, em nossa sociedade, a imagem visual é hoje um elemento predominante e determinante em nossas relações.

Sabemos que o estudo da linguagem visual proporciona uma melhor compreensão das mensagens visuais. O conhecimento da linguagem visual e de sua alfabetização é fundamental no desenvolvimento de critérios de leitura da imagem visual e tem por objetivo ultrapassar a resposta natural dos sentidos e os gostos e preferências condicionados.

Pensamos que a linguagem visual deve ser uma preocupação constante na escola, porque ela abrange grande parte das coisas que examinamos e identificamos no nosso dia-a-dia. Se socializada na educação, os indivíduos poderão compreender melhor as mensagens visuais existentes no meio ambiente e melhor reagir a elas.

Numa sociedade em que as imagens predominam como principal linguagem, o estudo da linguagem visual deveria ser primordial na educação e foco de interesse das preocupações escolares. Assim, tornou-se nosso interesse a verificação de como a linguagem visual está escolarizada e de como ela está presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nos livros didáticos, elementos norteadores do ensino escolar brasileiro. Pensamos a escolarização como ação social que tem como principal objetivo a socialização do conhecimento que não pode ser objeto de uma aprendizagem de aquisição espontânea do sujeito, pois as disciplinas escolares são uma forma de sistematizar o conhecimento e de ir além do senso e da experiência comuns.

Com respeito à linguagem visual, parece que ela ainda não está devidamente escolarizada. Se na educação escolar ainda predomina o ensino da linguagem verbal, não estaria a proposta curricular oficial defasada, já que em nossa sociedade é a linguagem visual que predomina nos principais meios de comunicação e entretenimento

da vida diária? Dado que a imagem visual é uma referência constante em nosso cotidiano, quais seriam as motivações e os interesses na escolarização da linguagem visual? Qual concepção de linguagem visual está presente na proposta curricular oficial (*Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*) e nos livros didáticos? Essa concepção compartilha o desejo de democratização da cultura como querem as novas diretrizes educacionais do Ministério de Educação e do Desporto/MEC?

Pensamos que a educação escolar não pode deixar de incorporar as transformações sociais importantes; contudo, sabemos e temos convicção de que ela ensina apenas uma parte extremamente restrita da cultura. Diante disso, pesquisamos como é realizada a inserção da linguagem visual na proposta curricular oficial e nos livros didáticos.

Essa discussão acontece num contexto em que pensamos a educação escolar como uma construção que não é fixa e nem estagnada mas, sim, elaborada historicamente e configurada a partir das mudanças e transformações sociais. É nessa perspectiva que analisamos a escolarização da linguagem visual, pois, nesse processo, os conhecimentos escolarizados podem ser investigados e problematizados.

### 1.3 Aspectos metodológicos

Como já dissemos anteriormente, o principal objetivo desta pesquisa é contribuir para a discussão sobre a escolarização da linguagem visual. Para isso, optamos por analisar como a linguagem visual está inserida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental (PCN)*, particularmente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (PCN: arte)*, e nos livros didáticos de ensino de arte, assim

como, por verificar a concepção de linguagem visual que está presente nestes documentos, a fim de constatar a defasagem ou não do sistema de ensino.

Esta pesquisa buscou identificar e analisar a organização dos conteúdos curriculares do ensino de arte, a fim de se mapear o lugar que a linguagem visual ocupa na proposta de escolarização desse campo. Apoiados nos estudos da teoria do currículo, centramos atenção na linguagem visual enquanto saber escolar presente no discurso oficial do sistema de ensino e nos livros didáticos.

Nossa intenção central foi identificar e problematizar os aspectos relativos à linguagem visual, dentro de um pensamento onde o papel constitutivo do conhecimento – organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais, entre outros meios, via livro didático – não deve ser visto de modo ingênuo e sem problemas, ou seja, apenas como organização do conhecimento escolar, pois esse conhecimento está implicado na produção de relações diferenciadas de poder no interior da escola e da sociedade.

As noções de conhecimento escolar, socializadas através das propostas curriculares apresentadas pelas secretarias de educação e em livros didáticos, em mais de uma dimensão, apresentam descompasso com as modificações e transformações sociais e com a extensão do próprio conhecimento.

Nesse descompasso, percebemos que o currículo escolar<sup>8</sup> tem ficado indiferente à linguagem visual apesar de ela estar tão presente nas imagens veiculadas

---

<sup>8</sup> Entendemos currículo como a forma em que o conhecimento é organizado para ser transmitido nas instituições educacionais. Sempre que empregamos o termo **currículo**, estamos nos referindo ao currículo formal e oficial, ou seja, àquele que está planejado e onde se concentram as especificações das disciplinas, dos temas, dos conteúdos, dos objetivos e, em alguns casos, da metodologia a ser seguida pelas instituições e pelos professores.

pela *mídia* (televisão, videogames, pôsteres, revistas, computação etc.) e constituir uma parte central e importante na vida das crianças e adolescentes.

Percebemos ainda que o currículo aceita muito lentamente as transformações provocadas pelas novas tecnologias, e a não incorporação dessas transformações, tanto no “conteúdo” do conhecimento quanto em sua forma de transmissão, faz com que ele e, no geral, a escola reforcem as desigualdades presentes na estrutura social. Para melhor compreender a inserção da linguagem visual no currículo escolar, recorreremos ao estudo da teoria do currículo, que expomos a seguir.

A origem das teorias sobre o currículo remontam ao final do século XIX, mas é principalmente no início do século XX que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, possibilitaram o surgimento desse novo campo<sup>9</sup>. Já se pode, atualmente, falar de uma tradição crítica do currículo guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Nessa tradição, o currículo é comumente, considerado um produto social, histórico e cultural e colocado no terreno mais amplo de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual.

A abordagem que demos à pesquisa e o referencial teórico que subsidiou a investigação e a análise dos dados foram definidos a partir de uma perspectiva sociológica baseada nas produções teóricas da Nova Sociologia da Educação e da

---

<sup>9</sup> Para melhor conhecimento do desenvolvimento do campo do currículo, ver MOREIRA & TADEU (1994). A Sociologia do Currículo aparece na fronteira entre a Sociologia da Educação e a Sociologia do Conhecimento. O currículo abrange, segundo a teoria crítica de currículo, o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos estudantes.

Teoria Crítica de Currículo, ambas iniciadas na década de 1970, na Inglaterra e nos Estados Unidos, respectivamente.

Como referencial teórico para a investigação sobre a escolarização da linguagem visual, adotamos as formulações de Michael Young<sup>10</sup>, um dos principais pensadores do currículo. Young pertence ao conjunto de estudiosos que elaboraram a Nova Sociologia da Educação (*NSE*), escola de pensamento do campo da sociologia da educação que concentrou seus estudos em torno dos problemas do conhecimento escolar, de sua definição e transmissão e dos processos especificamente educacionais do currículo.

Ao se colocarem questões sobre a forma e o conteúdo do currículo escolar na pauta do debate educacional, torna-se evidente que o currículo não é uma seleção dos melhores conteúdos existentes na cultura, mas uma seleção particular por parte da elite que tem interesses em preservar a sua posição social<sup>11</sup>; a conexão entre poder e conhecimento revela-se, assim, como ponto importante na análise do currículo escolar. Ao realizarem uma crítica do currículo como forma de dominação social, as teorias críticas da Sociologia do Currículo demonstram que os interesses dos detentores do poder na sociedade influenciam a seleção dos saberes que configuram o currículo.

Os estudiosos da Sociologia do Currículo demonstram que a estrutura do currículo escolar estabelece hierarquização entre os diversos saberes e distribui as

---

<sup>10</sup> Michael Young teve considerável influência no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da sociologia do currículo. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que vêm se esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos escolares e a estrutura de poder do contexto social.

<sup>11</sup> Sabemos de muitas tentativas de se restringirem idéias vistas como potencialmente subversivas, e nisso estão envolvidos Igreja e políticos, assim como educadores. Michael Young em *Currículo e democracia: lições de uma crítica à “Nova Sociologia da Educação (1989:32) oferece-nos o seguinte exemplo: “na Inglaterra do século XIX, líderes religiosos foram bastante bem sucedidos em manter a geologia fora do currículo escolar com base no argumento de que ela poderia destruir a fé dos jovens em Deus”.*

disciplinas individualmente separadas e rivalizadas, conforme a sua importância e baseadas naquilo que é considerado, pela elite, como conhecimento válido.

Ao se enfatizarem como tópico central os processos de seleção e exclusão do conhecimento, o que se quer evidenciar é que esses processos corporificam as relações de poder tanto dentro da escola como na sociedade mais ampla, pois o currículo escolar não está isento das tensões entre as solicitações intelectuais da formação educacional escolar e as solicitações práticas e também intelectuais do mundo do trabalho. Essa tensão revela o poder do currículo como fonte de compreensão da realidade que, a despeito de sua ideologia, dará pelo menos a alguns estudantes mais controle do mundo no qual vivem<sup>12</sup>.

No Brasil, mais recentemente, o desejo de construção de uma sociologia do currículo, adequada às especificidades do contexto brasileiro, torna visível a tentativa, por parte dos teóricos do campo<sup>13</sup>, de se problematizarem os conteúdos escolares e de se refletir sobre as especificidades do currículo, dos conhecimentos escolares ou do estudo sobre as disciplinas específicas.

Apoiada pelo referencial teórico explicitado anteriormente, esta investigação se processou através da análise documental, realizada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*<sup>14</sup> e nos livros didáticos do ensino de Arte das séries do ensino fundamental. Optamos pela análise documental, porque procuramos desvelar

---

<sup>12</sup> Pelo menos é assim com a implantação sempre crescente do currículo modernizado, que pode ser encontrado principalmente no setor privado de ensino e, em menor número, na diversidade das escolas públicas.

<sup>13</sup> Ver SANTOS (1997), PARAÍSO (1995), e MOREIRA & SILVA (1994), entre outros.

<sup>14</sup> O ensino fundamental compõe, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, o que a Lei Federal n.º 9.394/96 nomeia de educação básica e que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (PCN: introdução, 1998: 41).

aspectos do tema pesquisado e também porque buscamos identificar informações a partir das questões de interesse desta pesquisa.

A opção pelos documentos foi feita com o intuito de se apontar, de maneira introdutória, um objeto de estudo até então marginalizado nos debates do campo da Educação e mesmo na área de Arte. É um primeiro passo que deverá chegar, posteriormente, noutra pesquisa: às relações entre linguagem visual e escola. Contudo, a escola foge ao âmbito desta dissertação, porque fizemos opção pelos discursos norteadores do ensino fundamental, a fim de problematizarmos a linguagem visual como conteúdo curricular e podermos refletir sobre sua escolarização.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* pretendem orientar os projetos voltados para a formação inicial e continuada de professores, as análises e compras de livros e outros materiais didáticos, enfim, orientar a avaliação nacional do sistema de ensino. Ou seja, os *PCN* foram desenvolvidos, pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto/MEC, com o objetivo de atuar e intervir no sistema de ensino. Em sua concepção original, os *PCN* pretendem ser um instrumento de direcionamento e de “medida” para o ensino brasileiro, servir de apoio “às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo” de cada escola, “à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento” das aulas, “à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, [...] contribuir para” a “formação e atualização profissional”<sup>15</sup> em todas as áreas do currículo escolar. Convencidos que esse documento tem sido consultado ou utilizado, mesmo que indiretamente, via livro didático, é que o constituímos como uma das fontes de nossa pesquisa.

---

<sup>15</sup> Trechos retirados do texto *Ao Professor*, assinado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza (*Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*, 1998:5).

Esse documento se divide em dois blocos. Um bloco é referente ao primeiro e segundo ciclos (de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série), e o outro, ao terceiro e quarto ciclos (de 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série) do ensino fundamental. Esse documento funciona quase como um guia de trabalho para os professores, pois nele constam os temas e os conteúdos a serem abordados, as sugestões de metodologia e a bibliografia a serem seguidas.

A pesquisa nesse documento levou-nos a perceber qual o lugar que a linguagem visual ocupa no currículo oficial e como é proposta a sua escolarização. Para esse fim, avaliamos a situação do saber escolar da Área de Arte e a distribuição e organização do conteúdo que é objeto desta pesquisa, assim como buscamos compreender qual a concepção de linguagem visual presente nesse documento.

O outro documento da nossa pesquisa é formado por livros didáticos da Área de Arte, que incorporam ou não o discurso oficial emitido pelos *PCN*. A seleção dos livros didáticos foi realizada no decorrer da pesquisa quando fizemos um pequeno estudo exploratório dos livros publicados e oferecidos nas escolas de ensino fundamental em Belo Horizonte. A escolha dos livros didáticos justifica-se porque qualquer discussão que problematize as questões relacionadas ao sistema de ensino deve levar em conta esse material, já que direcionam os currículos, selecionam conteúdos e orientam práticas pedagógicas ao determinarem o que e como ensinar. Não se trata de discutir se o livro didático é importante ou não, ou de reconhecer que o livro didático sempre esteve presente nas instâncias formais de ensino, em todas as sociedades e ao longo da história da educação. O que reconhecemos é sua efetiva participação no sistema de ensino atual<sup>16</sup>. Se analisados sob a perspectiva dos saberes escolares, os

---

<sup>16</sup> Segundo SOARES (1996: 62) “[0]...processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, [...] resultado da democratização do ensino e da multiplicação de alunos dela decorrente, vai conduzindo ao rebaixamento salarial e,

livros didáticos demonstram que os conteúdos sofrem alterações, pois refletem a natureza dos conhecimentos em cada momento, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos e também as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação educacional. Nossa intenção ao pesquisar nos livros as unidades de conteúdo referentes à linguagem visual, foi verificar como esse conhecimento está incorporado nesses livros. Assim, pudemos problematizar os livros didáticos com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Dentre os poucos livros didáticos para a área de Arte no ensino fundamental que estão em dia com as exigências dos novos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino fundamental, destacam-se dois livros<sup>17</sup>: o primeiro, *Aprendendo Arte*: conteúdos essenciais para o ensino fundamental, da Editora Ática<sup>18</sup> (2000) e de autoria de César Coll e Ana Teberosky, apresenta-se como material para trabalhar os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, já que os autores tiveram participação na consultoria e formulação dos *PCN*.

---

conseqüentemente, às precárias condições de trabalho, como também a uma formação profissional deficiente [...] que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios”. E FARIA (1994:80), “Por hora, enquanto não temos o novo livro didático, devemos fazer bom uso do livro que aí está. Ele é um mal necessário, já que de alguma forma facilita o trabalho do professor, que, ganhando tão pouco, precisa dar muitas aulas e não tem tempo de prepará-las como gostaria”.

<sup>17</sup> A dificuldade de se encontrarem livros didáticos de Arte para o ensino fundamental em livrarias de Belo Horizonte é notória. Poucas editoras arriscam publicar livros dessa área, já que também poucas são as escolas que os adotam em larga escala como são adotados os livros didáticos das demais áreas do ensino fundamental. Com pequena tiragem, eles circulam principalmente nas escolas privadas.

<sup>18</sup> Nessa editora foi encontrado um outro livro didático que poderia nos interessar. Contudo, a coleção *Atividades de educação artística* (1998), 9.<sup>a</sup> edição, de Isaías Marchesi Jr., destinada aos alunos de 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série, está defasada em relação à Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e não faz qualquer referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se a nona edição não se apresenta como edição revisada, somos tentados a afirmar que essa edição deve ser igual à primeira, lançada no início da década de noventa. O título do livro ainda mantém o termo **Educação Artística**, o que confirma sua desatualização, já que a nova LDB firmou o nome da área não mais como **Educação Artística**, mas como **Arte**. Diante de tais circunstâncias, o livro foi descartado desta pesquisa.

Como o livro *Aprendendo Arte* está mais destinado aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, sentimos necessidade de encontrar outros materiais didáticos a fim de cobrirmos todas as séries restantes. Conseguimos na Editora Saraiva, o livro *Arte de Fazer Arte* (1999), em quatro volumes, sendo um para cada série dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Cabe ressaltar que essa editora não tem material didático de Arte para os ciclos anteriores. O livro das autoras Denise Akel Haddad e Dulce Gonçalves Morbin, tem um *Manual de Orientação do Professor*, onde se faz uma pequena e única citação aos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*.

Os documentos investigados, como fonte de informação surgiram num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto. Assim, o propósito da análise documental, neste caso, foi fazer inferência sobre as concepções de escolarização da linguagem visual presentes nos documentos.

Durante o desenrolar da pesquisa, de posse dos documentos, realizamos a análise recorrendo à metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1994), demarcando os índices e indicadores que faziam menção explícita e implícita ao tema de nossa pesquisa.

Construímos os indicadores através do recorte do texto em unidades comparáveis de categorização, para realizarmos, então, a análise temática. Paralelamente, desenvolvemos modalidades de codificação para os registros dos dados obtidos. A principal forma de registro realizada foram as anotações à margem do próprio material analisado, para o qual criamos diversas formas de sínteses para agrupar as anotações.

A codificação, que se processou através dos níveis acima mencionados, teve como finalidade atingir a representação do conteúdo pesquisado. Os dados coletados

foram recortados sistematicamente e agregados em unidades que permitiram a realização de descrições das características pertinentes ao conteúdo analisado.

Três níveis de codificação foram necessários neste processo: o recorte, como escolha das unidades; a enumeração, como escolha das regras de contagem; e a classificação e agregação dos códigos, através da escolha de categorias.

No sentido de definirmos as unidades de registro, fizemos análise temática com a finalidade de descobrirmos os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação dos documentos e cuja presença ou aparição apontam para o sentido que a linguagem visual ocupa no currículo escolar.

Na análise temática, utilizamos regras de enumeração com o objetivo de demonstrarmos a presença de elementos indicadores tais como frequência de aparição e intensidade do conteúdo pesquisado. A direção e a ordem de aparição das unidades de conteúdo foram, afinal, índice pertinente de significações importantes.

Os critérios de categorização, no sentido da classificação de elementos constitutivos de um conjunto, fizeram-se por diferenciação e por reagrupamento, segundo analogias e critérios previamente definidos, tendo como norteador a análise temática. Produzimos para isso um sistema de categorias a partir de duas etapas: o inventário (recorte e enumeração), isolando os elementos indicadores, e a classificação/agregação, classificando os elementos em uma certa organização.

Depois de conseguirmos um conjunto inicial de categorias, realizamos o enriquecimento do sistema através das seguintes estratégias: aprofundamento da visão sobre o material coletado; ligação de vários itens através de relações e associações dos dados; e ampliação do campo de estudo, identificando-se os elementos emergentes.

Cruzando os conjuntos categoriais, realizamos a análise dos valores cognitivos que permeiam a linguagem visual e dos valores práticos para sua escolarização.

A pesquisa que realizamos nos documentos teve como pólos de análise: o emissor ou produtor dos documentos, que invariavelmente exprime e representa, através de sua mensagem, pontos de vista socialmente localizados no contexto; o receptor a quem os documentos se dirigem, pois ao analisarmos um documento, somos esclarecidos sobre os emissores e as instituições que os englobam mas, também, acerca dos receptores para quem os mesmos são dirigidos; e por fim, a mensagem que, codificada, se torna indicadora de realidades subjacentes. A análise de conteúdo, realizada a partir das significações que a mensagem fornece, revelou as concepções contidas na temática que investigamos.

O conjunto de análises dos documentos foi desenvolvido durante toda a investigação, através de teorizações progressivas, em um processo interativo com a coleta de dados.

No capítulo seguinte, procuramos problematizar o campo da linguagem visual e sua inserção no currículo escolar, apontando as bases teóricas que contribuíram para nossa análise. Citamos também os estudos feitos a esse respeito no Brasil.

No terceiro capítulo, analisamos a linguagem visual nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino fundamental (Secretaria do Ensino Fundamental/MEC, 1997 e 1998), discutindo a produção dos Parâmetros e apontando a situação da linguagem visual nos documentos da Área de Artes. Estamos, assim, apontando os elementos explícitos da linguagem visual nos *PCN*: arte.

No quarto capítulo, analisamos a linguagem visual nos livros didáticos *Aprendendo Arte* e *A Arte de Fazer Arte*, demarcando o modo como esse conteúdo está situado em cada um dos livros.

No quinto capítulo, analisamos as concepções teóricas de linguagem visual presentes nos documentos e problematizamos as sugestões de escolarização da linguagem visual, a partir do discurso oficial que norteia o sistema escolar e dos materiais didáticos disponíveis.

Na conclusão, discutimos algumas questões que achamos importante destacar e que poderão servir de base para demarcar uma postura diante dos documentos analisados.

## 2 A LINGUAGEM VISUAL

### 2.1 Problematizando o campo

Para melhor definir o objeto de nossa pesquisa, este capítulo é uma tentativa de conceituar o campo da linguagem visual. Nossa intenção é apontar algumas das contribuições ao campo, sem pretensão de esgotar o assunto.

Acreditamos que a formação da idéia de apreciação espontânea e de sensibilidade inata está baseada no modo peculiar como nossa cultura encara o ato de ver.

A primeira experiência pela qual passamos, ainda quando crianças, no processo de aprendizagem acontece pela consciência tátil. Além desse conhecimento, incluem-se nesse processo o olfato, a audição e o paladar, proporcionando-nos um intenso contato com o meio ambiente no qual estamos inseridos. Esses sentidos são rapidamente intensificados pela visão – capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, os fenômenos que nos cercam. O processo da visão requer de nós pouca ação, pois os mecanismos fisiológicos são automáticos no sistema nervoso do homem<sup>19</sup>. Não nos espanta o fato de que, a partir da visão, recebemos uma enorme quantidade de informações, de todas as maneiras e em diversos níveis. Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores, com base naquilo que vemos ou que queremos ver. É impossível definir com exatidão a importância que o sentido visual exerce sobre nossa vida. Nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode

---

<sup>19</sup> Sobre a fisiologia do olhar, ver AUMONT (1995).

ser aperfeiçoado ou ampliado até se converter num incomparável instrumento de conhecimento humano.

O perigo de pensarmos que todas as ações da visão são naturais e atuam sem esforço, e que, por isso mesmo, não precisamos estudá-las nem aprender como efetuar-las, nos leva a esquecer que qualquer imagem visual, realizada pelo homem, é influenciada pelos condicionamentos culturais e pelo ambiente em que ela foi produzida. Ver envolve algo mais do que o ato da percepção espontânea, pois é também ato sócio-cultural, parte integrante do processo de cultura que abrange várias das considerações relativas à vida social.

Essa discussão tem mais sentido se pensarmos no seguinte fato; o mundo moderno produziu uma revolução importante com a invenção, difusão e novas possibilidades de reprodutibilidade mecânica, eletrônica e computacional da imagem trazendo fortes transformações no modo de vida das sociedades<sup>20</sup>.

Com a litografia, as técnicas de reprodução marcaram um progresso decisivo, porque esse processo permitiu, pela primeira vez, que as artes gráficas pudessem entregar-se ao comércio de imagens em série.

Decorridas poucas décadas após o aparecimento da litografia, o surgimento da fotografia, em 1826, viria suplantando todas as possibilidades anteriores de reprodução das imagens. A partir dos processos fotográficos até as possibilidades infográficas de

---

<sup>20</sup> Com respeito à reprodutibilidade, BENJAMIN (1983:5-6), afirma que “as técnicas de reprodução são, todavia, um fenômeno novo, de fato, que nasceu e se desenvolveu no curso da história, mediante saltos sucessivos, separados por longos intervalos, mas num ritmo cada vez mais rápido. Os gregos só conheciam dois processos técnicos de reprodução: a fundição e a cunhagem. [...] A própria Idade Média viria aduzir, à madeira” [xilografia], “o cobre e a água-forte” [gravura em metal] “e, o início do século XIX, a litografia” [gravura em pedra].

hoje, a produção e reprodução de imagens puderam se efetuar num ritmo cada vez mais acelerado.

Essas transformações nos colocam a seguinte questão: sabemos que com o aperfeiçoamento da imprensa e as possibilidades de multiplicação da escrita, a partir do século XV, houve um forte desenvolvimento e expansão da linguagem escrita que possibilitou, ao longo dos últimos séculos, que as sociedades ocidentais atingissem um alto grau de alfabetismo verbal<sup>21</sup>.

Se a difusão da tipografia possibilitou o alfabetismo verbal, sem dúvida a invenção e a popularização dos meios mecânicos de produção da imagem que não cessam de se desenvolver neste século, colocam em discussão o “alfabetismo visual”, ou seja, a capacidade de ler e de se expressar na linguagem visual.

Durante o século XX, assistimos a uma transformação significativa nos meios de comunicação modernos: a mensagem visual tem predominado sobre a mensagem verbal, e a maior parte das coisas que sabemos, aprendemos, acreditamos, reconhecemos e desejamos quase sempre é determinada pelo domínio que a imagem exerce sobre nós.

---

<sup>21</sup> Para que sejamos considerados verbalmente alfabetizados, é preciso que tenhamos aprendido os componentes básicos da linguagem escrita: as letras, as palavras, a ortografia, a gramática, a sintaxe e a semântica. Dominando a leitura e a escrita, o que podemos expressar com esses elementos é ilimitado. Uma vez dominando a técnica, podemos produzir uma infinita variedade de soluções para os problemas da comunicação verbal, como também podemos criar um estilo pessoal. No plano social, o alfabetismo verbal significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. Espera-se, das pessoas alfabetizadas, que sejam capazes de ler e escrever. Aquilo que é escrito não precisa, necessariamente, ter alta qualidade poética; é suficiente que se produza com uma técnica clara e compreensível, de grafia correta e sintaxe bem articulada. Em outras palavras, o alfabetismo verbal pode ser alcançado num nível simples de realização e compreensão de mensagens escritas, e podemos caracterizá-lo como um instrumento. Saber ler e escrever, pela própria natureza de sua função, não implica a necessidade de expressar-se em linguagem mais elevada, como na literatura. Aceitamos, assim, a idéia de que o alfabetismo verbal é operativo em muitos níveis, desde as mensagens mais simples até as formas artísticas mais complexas.

Contudo, apesar de tais transformações, propor a leitura ou a interpretação da imagem, pode parecer suspeito na maioria das vezes e provocar reticências sob vários aspectos: primeiro, o que dizer de uma mensagem – principalmente a figurativa, em virtude da rapidez de sua percepção visual – que aparentemente e em simultaneidade reconhece o conteúdo de uma imagem, pois este parece "naturalmente" legível? Essa primeira negação à leitura da imagem gera a idéia de uma suposta “universalidade” da imagem visual. É certo que existem, para a humanidade inteira, esquemas mentais e representativos universais, arquétipos ligados à experiência comum a todos os homens. Entretanto, deduzir que a leitura da imagem é universal revela uma confusão de conceitos.

A confusão é freqüentemente feita entre percepção espontânea e leitura/ interpretação. Reconhecer esta ou aquela configuração não significa que se esteja compreendendo a mensagem da imagem, que pode ter uma significação bem particular. É patente na percepção espontânea o fato de as pessoas adotarem, para a apreensão da imagem, os mesmos esquemas sensoriais, intelectuais, realistas, funcionais e referenciais que lhes servem na vida cotidiana. Adotam o esquema realista, quando no lugar de ver nas coisas representadas um simples pretexto para um quadro, vêem sobretudo a representação das coisas e tendem a medir a qualidade de uma imagem pela fidelidade quase fotográfica e pelo interesse anedótico próprios à coisa representada, preferindo o ilusionismo, a aparência enganadora, e rejeitando qualquer forma de abstração. São funcionais porque se perguntam, por exemplo, se uma cadeira numa determinada pintura seria suficientemente sólida e confortável, ou se as frutas de uma natureza-morta poderiam ser comidas. E, enfim, são referenciais porque reduzem tudo o que vêem a si mesmos e ao que está à sua volta, perguntando, por vezes, se gostariam de

vestir as roupas de um personagem de um quadro, ou se gostariam de cavalgar o cavalo do rei que aparece numa pintura antiga etc. Ou, quando não podem utilizar as categorias acima, utilizam-se de outras, como a financeira, que avalia o custo da obra, ou a fetichista, associada a uma propriedade superlativa como, por exemplo, o maior dos castelos, a mais alta escultura, o mais antigo desenho etc. Não dispo de instrumentos de percepção mais elaborados que possibilitam uma leitura para além da espontaneidade, utilizam aqueles que estão à sua disposição.

Assim, reconhecer motivos nas mensagens visuais e interpretá-los são duas operações mentais diferentes e complementares. O estudo da linguagem visual tem por objetivo, exatamente, a interpretação de possíveis significações que a “naturalidade” aparente das mensagens visuais implica. As idéias de apreciação espontânea e sensibilidade inata são perigosas porque impedem uma relação mais elaborada com a obra, esforço este que é necessário para um contato mais rico com a imagem.

O segundo obstáculo pode ser reconhecido nas seguintes frases: o artista tinha intenção de dizer tudo isso? Será que a leitura não “deforma” a mensagem? Não seria a interpretação própria de cada receptor? Que a imagem seja uma produção consciente e inconsciente de um sujeito é um fato, que ela mobilize tanto a consciência quanto o inconsciente de um observador é inevitável; porém, interpretar uma mensagem visual, analisá-la, não consiste somente em tentar encontrar uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem provoca de significações no momento em que se está com a imagem, ao mesmo tempo que se deve separar o que é leitura pessoal do que é coletiva.

A terceira reticência, e com certeza deve haver outras, refere-se à imagem artística. É-nos dito que qualquer leitura seria equivocada, porque a arte não seria da

ordem do intelecto, mas da do afetivo e do emotivo. Esse pensamento tem como pressuposto que o campo da arte é considerado bem mais dependente da expressão do que da comunicação. Ora, enquanto a obra de arte permaneceu anônima, isso indicava que ela estava a serviço de uma religião ou de uma política e, portanto, sempre interagindo com o contexto social do qual é parte integrante<sup>22</sup>.

Mesmo assim, dentro desse quadro existem controvérsias sobre a imagem visual ser ou não uma linguagem. A postura de que a imagem não é uma linguagem toma como referência a linguagem verbal, enquanto sistema fixo e abstrato. Esse modelo, que influencia muitos estudiosos, é sustentado pela postura de LANGER (1971 e 1980).

O conceito de “ação simbólica” da obra de arte constitui o núcleo fundamental das várias elaborações teóricas de Langer, que entende a imagem artística como criação de formas simbólicas do sentimento humano. A imagem artística consiste, portanto, em uma comunicação através de símbolos não-discursivos e, por isso, indivisíveis, ao contrário da linguagem verbal, que funciona através de símbolos discursivos convencionais referentes ao mundo.

A imagem, para Langer, não é uma linguagem no sentido de um sistema de comunicação que se constrói com elementos, cada um possuindo sua própria significação independente, como no caso das palavras. A arte, no pensamento da autora, é “apresentativa” e não, representativa, e seus símbolos repetem alguns esquemas da vida afetiva, porque simbolizam essencialmente aspectos do sentimento. Assim, a imagem, principalmente a arte, é um símbolo que não simboliza outra coisa senão a si

---

<sup>22</sup> A esse respeito ver, JOLY (1996).

mesma, mas que reproduz, na própria forma visual, a estrutura ou padrão do sentimento e da emoção. A imagem artística permite conceituações mas não funciona como uma linguagem, porque é articulação de um sentimento e não, de um pensamento. Ela estabelece uma relação de comunicação com o público num sentido não estrito. Sendo simbólica e, portanto, não-discursiva, o apreciador responde a ela encontrando o seu significado em um sentimento. Vejamos o que diz a autora:

“... – o conceito de arte como um tipo de ‘comunicação’. Ele apresenta seus perigos porque, com base numa analogia com a linguagem, espera-se naturalmente que a ‘comunicação’ seja entre o artista e sua audiência, o que creio ser uma noção enganosa. Mas existe algo que pode, sem o perigo de excessiva literalidade, ser chamado de ‘comunicação pela arte’, a saber, o informe que as artes fazem de uma época ou nação às pessoas de outra. Nenhum registro histórico poder-nos-ia contar em um milhar de páginas a mente egípcia quanto uma visita a uma exposição representativa da arte egípcia [...]. Nesse sentido, a arte é uma comunicação, mas não é pessoal nem deseja ansiosamente ser entendida.” (LANGER, 1980:425)

E noutro livro:

“Parece, então, que, embora nos refiramos muitas vezes aos diferentes meios de representação não-verbal como ‘linguagens’ distintas, trata-se realmente de uma terminologia frouxa. A linguagem, na acepção estrita, é essencialmente discursiva; possui **unidades permanentes de significação combináveis** em unidades maiores; possui **equivalências fixas** que possibilitam a definição e a tradução; suas conotações são gerais [...]. Os significados fornecidos através da linguagem são sucessivamente entendidos e reunidos em um todo pelo processo chamado discurso...” (LANGER, 1971:103-104, grifo nosso)

A linguagem verbal aqui enfocada é sucessora da tradição que vê a linguagem como um sistema abstrato, formal, independente de seu uso. Considera-se, portanto, que a significação é totalmente subordinada e determinada pelo

funcionamento do sistema lingüístico. Nessa tradição, uma das características da linguagem é possuir “equivalências fixas” e “unidades permanentes de significação”.

Nesse sentido, a autora afirma:

“A fotografia, portanto, *não tem vocabulário*. O mesmo é obviamente verdadeiro com respeito à pintura, ao desenho etc. Existe, sem dúvida, uma técnica de pintar objetos, mas a lei que governa a referida técnica não pode chamar-se propriamente de ‘sintaxe’, pois não existem quaisquer itens que possam ser denominados, metaforicamente, as ‘palavras’ da retratação. Uma vez que não temos palavras, não pode haver dicionário de significados para linhas, sombreados ou outros elementos da técnica pictórica.” (LANGER, 1971:102)

Observe-se que o modelo de linguagem verbal que serve de parâmetro para as concepções de Langer acerca da linguagem é extremamente limitado, não sendo adequado para a compreensão quer do uso da língua nas interações cotidianas, quer das demais linguagens.

Os teóricos seguidores dessa linha de pensamento estudam a linguagem verbal considerando válido apenas o estudo daquilo que é sistemático e invariável, que não se desenvolve no tempo e que permanece relativamente fixo, sendo, portanto, possível de ser descrito por meio de regras e de “dicionários de significados”.

Contudo, tendências mais recentes no campo da lingüística tomam como objeto de estudo a linguagem em uso, tornando centrais o contexto e a intenção e colocando em pauta, entre outras questões, os processos de compreensão, interpretação e negociação do sentido, explicitando, inclusive, o papel dos conhecimentos de mundo e das inferências na significação. Nesse quadro, considera-se a linguagem como essencialmente ambígua e indeterminada (POSSENTI, 1993; FRANCHI, 1977), de

modo que a significação não se esgota no próprio funcionamento do sistema lingüístico abstrato, embora, sem dúvida, deste dependa.

Como afirma MARCUSCHI (1994:16):

“... a significação não se acha automaticamente no texto, como se a linguagem tivesse **uma significação ‘literal’ plena e identificável**. Por outro lado, também parece evidente que a significação não é uma decorrência da pura e simples contextualização dos enunciados, como se a língua não tivesse nenhum nível intralingüístico de significação. A sugestão aqui feita [...] postula que a significação dos enunciados e os sentidos dos textos são o produto (função) de um conjunto de fatores, entre os quais a contextualização ou inserção contextual tem um papel relevante...” (grifo nosso)

Convém destacar as diferenças entre as tendências mais recentes e o posicionamento de Langer. Enquanto Susanne Langer concebe a linguagem como possuindo “unidades permanentes de significação” e “equivalências fixas” – ou seja, nos termos de Marcuschi, “uma significação ‘literal’ plena e identificável” –, este autor defende uma posição diametralmente oposta, afirmando que a “significação não se acha automaticamente no texto”. Assim, entende-se que a significação não se esgota no funcionamento do sistema lingüístico, mas também se constitui através dele, que configura um nível importante da significação; negar esse nível lingüístico implica supor que toda e qualquer interpretação é possível.

Em contraposição à visão dos significados lingüísticos como fixos, permanentes e literais, articulados em sucessão no discurso, como defendido por Langer, Marcuschi concebe, portanto, a significação como resultante de um conjunto de fatores, entre eles a inserção contextual. Dessa forma, entendemos que são possíveis múltiplas leituras de um mesmo texto, mas não qualquer leitura, uma vez que, entre os diversos fatores envolvidos, atua também o próprio sistema lingüístico (PENNA, 1998).

Em suma, a significação depende de, mas não se esgota no funcionamento do sistema lingüístico. Essa concepção se opõe à visão romântica da apreciação espontânea da imagem, que toma a significação apenas como um produto da relação entre o espectador e a obra, desconsiderando o funcionamento do sistema da linguagem visual.

Nesse quadro, “discurso” é algo mais do que a combinação sucessiva de “unidades de significação” em “unidades maiores”, como propõe Langer, pois “o discurso deve ser tratado como um acontecimento, isto é, não apenas como virtualidade previsível por certa combinação de elementos segundo regras sintáticas conhecidas”. Embora esses aspectos sejam, sem dúvida, suportes necessários, não são suficientes para explicar a sua significação (POSSENTI, 1993: 61).

“Resumindo e retomando: dizer que o falante *constitui* o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados.” (POSSENTI, 1993:59)

Essa perspectiva permite tratar a linguagem (verbal) como produto de convenção – ou seja, de processos históricos e sociais – ao mesmo tempo em que reconhece o seu caráter dinâmico. Como afirma POSSENTI (1993:57), “produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua”. Cada vez que um locutor diz uma palavra, está colaborando para que a língua continue mantendo um determinado traço ou, inversamente, para que ela venha a se modificar. Nessa nova abordagem, o discurso é entendido como “a colaboração em funcionamento de recursos expressivos de uma

língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário” (POSSENTI, 1993:49).

Se ampliarmos essa discussão sem nos restringirmos à linguagem verbal, a colocação anterior é também apropriada para as imagens visuais, e podemos tratar a manifestação visual, ou seja, o discurso visual, como a colocação em funcionamento de uma linguagem com certa finalidade, ou, em outros termos, o uso intencional de seus elementos e princípios de organização.

Torna-se claro que a abordagem que trata a linguagem verbal simplesmente como um sistema formal, abstrato, em cujo funcionamento se esgota a significação, não pode mais ser sustentada. E, assim sendo, tal concepção não pode servir de medida para excluir da imagem o caráter de linguagem.

Comprendemos pois que as reticências apontadas anteriormente, tanto em relação à apreciação da imagem quanto à negação da imagem como linguagem, não se sustentam principalmente quando constatamos que em nossa sociedade atual as imagens, linguagem visual, vêm sendo um dos principais elementos de comunicação. Portanto, saber ler e produzir mensagens visuais significa possibilitar uma interação mais reflexiva com textos visuais que estão presentes em nossas situações concretas do dia-a-dia, tal como se apresentam na realidade.

A imagem é convencionalizada, e a sua apreensão pressupõe o conhecimento do sistema de convenções. Cabe reconhecer que as imagens são, como as seqüências verbais, realizações de verdadeiras “gramáticas”, que são os estilos, as maneiras, os cânones estéticos das diferentes épocas e escolas. Assim como uma língua constitui um sistema convencional destinado a tornar possível uma comunicação, através da discriminação daquilo que é correto ou incorreto, uma *convenção cultural* semelhante

rege as produções imagéticas, efetuando a discriminação daquilo que é possível e daquilo que é impossível em matéria de combinações formais numa determinada época, e em relação a um determinado estilo. O conhecimento explícito ou implícito dessas leis de combinações permite, ao mesmo tempo, a atribuição (autor, escola, local de origem, datação etc.) e a interpretação<sup>23</sup>. Essa interpretação requer a utilização dos “conceitos caracterizantes”, em oposição aos conceitos demonstrativos de que se vale a percepção espontânea e que não captam senão as características sensíveis da obra ou a sua repercussão emocional sobre o espectador.

A leitura de uma imagem visual é inseparável da possibilidade de se situar a obra em relação as outras que com ela se parecem e às que dela diferem. A percepção significativa, tal como a percepção lingüística, é uma percepção diferencial, um levantamento dos traços estilísticos distintivos de cada obra.

As imagens, no mundo atual, são produzidas em quantidade inigualável na história, e acabamos, por isso mesmo, sendo levados a utilizá-las a todo instante. Um dos motivos pelos quais, no momento atual, elas podem parecer, para nós, ameaçadoras, é porque estamos no centro de um paradoxo curioso: por um lado, como já vimos, percebemos as imagens de uma maneira que nos parece totalmente “natural” e que, aparentemente, não exige de nós qualquer tipo de aprendizagem; por outro lado, temos sempre a impressão, mais inconsciente do que consciente, de estarmos vulneráveis a certos “iniciados”, que conseguem nos “manipular”, utilizando “códigos secretos” da linguagem visual, que o anunciante domina e dos quais se assegurou por todos os tipos

---

<sup>23</sup> Saber, por exemplo, que, se uma cidade *flutua* por cima dos personagens de primeiro plano numa miniatura medieval, se trata de uma cidade real, porque nesse caso a imagem não obedece às leis da perspectiva. Já num quadro feito posteriormente ao desenvolvimento da perspectiva, um personagem que aparece suspenso no ar pode significar uma aparição milagrosa. Do mesmo modo, uma mesma forma

de estudos necessários para jogar com os saberes mais ou menos interiorizados do leitor-alvo.

O estudo da linguagem visual na educação escolar deveria precisamente ajudar-nos a escapar da impressão de passividade e permitir, ao contrário, tornar aparentes as convenções, a história e a cultura mais ou menos interiorizadas que estão em jogo em cada imagem visual<sup>24</sup>. Conhecendo a linguagem visual, estaremos em melhores condições para analisar e compreender, em maior profundidade, uma das ferramentas efetivamente predominantes na comunicação contemporânea: a imagem visual.

## 2.2 Teorias da linguagem visual

Ainda predomina a idéia difusa de que as imagens visuais, principalmente as artísticas, constituem um domínio exclusivo da intuição subjetiva e pertencem mais ao terreno da expressão do que ao da comunicação. Somente mais recentemente tem sido discutido que na verdade, a imagem visual é produto de um saber extremamente complexo, do qual temos, infelizmente, um conhecimento muito reduzido. A maioria dos educadores ligados às artes plásticas, principal campo produtor de imagens visuais até o século passado, herdou uma devoção de vivenciar a arte através do fazer, de uma

---

verbal terá valor diferente segundo o sistema dos tempos, próprio de cada língua, ou, simplesmente, segundo os seus contextos (ver FORQUIN, 1982:41).

<sup>24</sup> Sabemos que no mais simples desenho, no planejamento e na criação de objetos, na simples fabricação de ferramentas, nos ofícios, na criação de símbolos e, finalmente, na reprodução de imagens – no passado uma prerrogativa exclusiva do artista talentoso e instruído – a linguagem visual está presente. Hoje em dia, graças às incríveis possibilidades da câmera fotográfica, qualquer pessoa interessada em aprender um reduzido número de regras mecânicas pode reproduzir uma imagem. Contudo, a reprodução mecânica do meio ambiente não constitui uma boa expressão visual. Para controlar o potencial da fotografia, fazem-se necessários alguns conhecimentos de sintaxe visual.

maneira não-intelectualizada. Essa herança, recebida na prática de ateliê, está presente no universo das artes visuais (escola, mercado de arte, senso comum) há algum tempo.

A visão da arte como expressão dos sentimentos surgiu com o Romantismo<sup>25</sup>, movimento artístico do final do século XVIII e da primeira metade do século XIX, na Europa.

Movimento de grande impacto e aceitação nos diversos segmentos sociais, não foi apenas um acontecimento importante que marcou uma época, pois representou um dos mais decisivos pontos de mudança na história européia. No plano das artes plásticas, segundo HAUSER (1982), até então o desenvolvimento da sensibilidade não recebera tão forte impulso, e o direito atribuído ao artista de responder ao apelo dos seus sentimentos e de seguir as tendências individuais nunca fora tão valorizado. O racionalismo, que desde a Renascença se desenvolvera continuamente e assumira uma posição de importância dominante em todo o mundo civilizado do Iluminismo, recuou. A razão, a vivacidade e a sobriedade de espírito, o desejo e a capacidade do autodomínio foram considerados com desdém. O racionalismo como princípio orientador da ciência e das questões práticas depressa se refez da agressão do romantismo, mas a arte continuou a ser romântica.

O Romantismo teve como característica o abandono dos ideais clássicos da razão, da ordem e da harmonia, em favor da valorização da emoção, da imaginação e da hegemonia da sensibilidade, postulando que *antes de compreender é preciso sentir*. O

---

<sup>25</sup> O romantismo não é propriamente um estilo específico da arte, mas uma atitude que pode revelar-se sob muitos aspectos, sendo portanto um conceito mais lato. A palavra vem dos “romances”, histórias de aventuras medievais (como as lendas do Rei Artur ou do Santo Graal), tão em voga nos fins do século XVIII, e assim denominados por serem escritos em língua *românica* e não, em latim. Esse interesse por um passado medieval foi um dos sintomas de uma reação contra os valores consagrados da antiguidade clássica. A atitude romântica nasceu de um forte desejo de novas emoções.

sentimento constitui, no pensamento romântico, a grande mola propulsora não apenas da arte, mas da própria humanidade. Para o Romantismo, a mais pura espontaneidade é a força que gera a criação genial, produzida por um dom natural ou inato. Valorizando o culto ao gênio e à livre-expressão, esse movimento iniciou a mistificação de que a atividade artística independe totalmente de uma ação pedagógica, pois tal atitude depende da inspiração. Ainda hoje, no sentido comum, arte é “expressão”, “emoção”, “prazer”, “sentimento”<sup>26</sup>.

Harold Osborne demonstra, apropriadamente, como a teoria da expressão subjetiva do artista se apresenta:

“Na concepção romântica, porém, o artista expressa os *próprios* sentimentos, ou natureza emocional, ou seja lá o que for, através da totalidade da obra de arte e não pela identificação com esta ou aquela figura nela retratada. É o próprio artista-gênio que está sendo expresso. O verdadeiro tema de toda obra de arte é o artista. E através da obra de arte o espectador estabelece um contato emocional afinado com o artista. À diferença das teorias naturalistas, não se encara a obra de arte como espelho através do qual podemos ver (real ou ideal) alguma realidade além dele. Encara-se (a obra de arte) essencialmente como instrumento pelo qual entramos em contato com o espírito criador do artista. A ser espelho, será espelho que reflete quem o fez”. (OSBORNE, 1986:182)

Além da idéia de que as artes eram uma “linguagem” para a comunicação do sentimento e da emoção subjetiva, a idéia de criatividade espontânea era o pressuposto básico de que a expressão é a característica essencial e necessária e, ainda, a função mais importante da arte. A obra de arte deveria ser, portanto, um “símbolo emotivo”<sup>27</sup>, alguma coisa por meio da qual o artista exprime seus sentimentos e suas

<sup>26</sup> A esse respeito, ARGAN (1993:137) diz: “O artista romântico – do qual E. Delacroix é o exemplar perfeito – pertence doravante a uma minoria intelectual que cultiva as qualidades que a média pequeno-burguesia reprime: a imaginação, a sensibilidade, o entusiasmo.”

<sup>27</sup> Ver VÉRON apud OSBORNE, (1986:100).

emoções. O “símbolo emotivo” contrasta com o “símbolo cognitivo”, pelo qual se exprime o que se sabe ou crê em contraste com o que se sente. A teoria romântica parte do princípio de que, para que o sentimento e a emoção sejam expressos, se deve criar um símbolo para corporificá-los, para atuar como veículo de sua comunicação<sup>28</sup>. Nesse sentido, “a arte é definida como a atividade de criar símbolos para a expressão emocional<sup>29</sup>” (OSBORNE, 1978:100).

A noção da arte como expressão e comunicação dos sentimentos é defendida por Benedetto Croce, que publicou, em 1928, a obra *A estética como ciência da expressão e lingüística geral*. A base da estética de Croce é a questão da especificidade da arte, e seus argumentos polarizam, de forma clara, a razão e a emoção.

Vejam os:

“El conocimiento tiene dos formas. Es o conocimiento *intuitivo* o conocimiento *lógico*; conocimiento por la *fantasía* ou conocimiento por el *intelecto*; conocimiento de lo *individual* o conocimiento de lo *universal*, de las cosas *particulares* o de sus *relaciones*. Es, en síntesis, o productor de *imágenes*, o productor de *conceptos*.” (CROCE, 1973:85)

O pensamento de Croce teve considerável influência durante muitos anos; por isso mesmo, ainda distinguimos a linguagem usada para comunicar informações e a linguagem usada para exprimir emoção.

---

<sup>28</sup> Os conceitos de expressão e comunicação, apesar de intimamente relacionados, não são idênticos. OSBORNE (1986, p.103) mostra-nos que, “se um homem relata, em linguagem descritiva fria e sem emoção, que está experimentando ou acabou de experimentar uma emoção, não dizemos que ele está exprimindo a emoção embora esteja comunicando. E não é impossível que um homem tenha satisfação e alívio com a expressão emocional, embora não faça contato ao comunicar-se com outrem”.

<sup>29</sup> Ainda segundo OSBORNE (1986:102), “na linguagem comum entendemos por expressão da emoção os movimentos corpóreos evidentes e visíveis, principalmente do rosto e do gesto corpóreo, juntamente com as vocalizações e outros sinais, que acompanham a experiência de alguma perturbação íntima do sentimento e pelos quais outra pessoa pode augurar a presença da emoção na experiência: o rubor da vergonha, a expressão escarninha do desdém, o amuo da rabugice, a jura autocondenatória, a mesura servil da subserviência e uma bateria de sinais mais sutis”.

Até recentemente, as condições necessárias para uma obra de arte estavam baseadas nas funções de criar e exprimir, ou seja, na criação e expressão do sentimento. Nesse sentido, a teoria de TOLSTOY (1994) foi bastante influente e apregoava a idéia de que a arte existe como instrumento para a transferência dos estados emocionais do artista para o seu público<sup>30</sup>.

De modo geral e sem nos determos no assunto com maior profundidade, podemos agrupar as teorias românticas em três grupos principais: o primeiro entende a arte como expressão do artista; o segundo define a arte como transmissão da emoção do artista para o público; o terceiro aponta a arte como concretização da emoção num objeto de arte. Os três grupos podem ser unidos pela teoria da *expressão subjetiva*, que está na base de todos. No uso atual, o termo “romântico” não está necessariamente ligado ao movimento histórico, mas é aplicável a objetos ou movimentos de arte, de qualquer época ou período, que ostentem certas características. As idéias fundamentais são indicadas pelas palavras-chaves: gênio, imaginação criadora, originalidade, expressão, comunicação, simbolismo, emoção e sentimento. Nenhuma das idéias românticas era nova quando o movimento surgiu. Na verdade, o que ocorreu foi que se deu novo destaque a velhas idéias que, de periféricas, passavam a centrais e representavam uma nova atitude diante da arte. Muitas das suposições românticas sobrevivem na teoria atual da arte e da crítica<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> A formulação dessa teoria foi feita na obra *O que é a Arte?* (TOLSTOY, 1994:51), de 1898, onde o autor definiu sua concepção de arte nas seguintes palavras: “a arte é a atividade humana em que um homem, conscientemente, através de certos signos exteriores, comunica a outras pessoas sentimentos que ele vivenciou, de modo a contaminá-las e fazê-las vivenciar os mesmos sentimentos”.

<sup>31</sup> Segundo OSBORNE (1986:179), “sempre que, na crítica contemporânea, um artista ou uma obra de arte são elogiados pela expressividade, pela originalidade ou pela imaginação, entram a operar os efeitos das idéias que desabrocharam na era romântica”.

O romantismo foi uma daquelas orientações que se tornou um fator duradouro na história da arte, chegando até a Arte Moderna<sup>32</sup>, no século XX. O pensamento modernista acrescentaria à espontaneidade romântica a idéia de que cada saber artístico deveria enfatizar as qualidades essenciais e inerentes a cada um<sup>33</sup>. Herdeiro em vários aspectos do romantismo, o modernismo buscou identificar as artes plásticas com o fazer espontâneo e enfatizar a sensação pura diante da obra de arte. Generalizou a idéia de que a arte deveria se divorciar dos elementos narrativos e figurativos e, ainda, de que a obra de arte, como tal, não deveria mais ser elaborada com um fim preciso para atender as instituições religiosas ou civis, como a arte antiga, mas existir por si mesma, discutindo e apresentando os seus próprios problemas. Essa concepção levou à valorização dos elementos plásticos e visuais próprios de cada meio artístico e não mais à realização ilusória de um fragmento do mundo visível ou de alguma temática encontrada em algum tipo de literatura. A negação dos temas literários era, no campo das artes plásticas, a negação da palavra e a valorização da plasticidade pura e livre do signo lingüístico. O modernismo contribuiu para enfatizar a separação entre a sensação e o pensamento.

Nos tempos modernos ou pós-românticos, a teoria da expressão<sup>34</sup> assumiu a forma modificada de que o artista deveria ser capaz de representar pelo meio que

---

<sup>32</sup> Segundo HAUSER, (1982, v.2, p. 820), “não há, efetivamente, qualquer produto da arte moderna, não há impulso emocional, impressão ou inclinação de espírito do homem moderno, que não devam sua sutileza e variedade à sensibilidade que proveio do romantismo. Toda a exuberância, anarquia e violência da arte moderna, o seu titubeante e inebriado lirismo, o seu exibicionismo incontido e exuberante, dele derivam”.

<sup>33</sup> Nas artes plásticas, por exemplo, o pintor deveria enfatizar a cor, a textura, a pincelada e a bidimensionalidade da tela; o escultor, por sua vez, teria de valorizar o volume, a massa, o espaço tridimensional, a matéria escultórica; e assim por diante com a gravura, o desenho etc. Ver GREENBERG (1975).

escolheu, o sentimento interior, a qualidade subjetiva experimentada em situações emocionais reais, recordadas ou imaginadas, que não poderiam ser transmitidas pela linguagem comum. E, assim, definia-se a arte como uma linguagem das emoções. A moderna teoria passou a afirmar que as boas obras de arte eram aquelas que possuíam maior precisão na expressão das emoções, confirmando que o conteúdo da obra, a mensagem ou o que ela diz, está intimamente ligado à forma que não poderia ser expressa de outro modo.

A partir desse ponto de vista, supõe-se que a linguagem poética é inefável, no sentido de não poder ser plenamente formulada em linguagem discursiva, somente podendo ser apreendida intuitivamente pela contemplação.

Essa forma de pensamento ainda reina, quase incontestavelmente, na visão de arte atual. A idéia da arte como auto-expressão generalizada domina a prática educacional moderna, em que se estimula, como veremos no próximo capítulo, mais a expressão (espontânea) do que a reflexão e discussão do conhecimento artístico. Ainda predomina a idéia de que a auto-expressão tem justificativa própria e não necessita de outras explicações.

Confirma-se, assim, o ponto de vista de que as pessoas cultivam as artes em busca de alívio emocional, contrariando-se a idéia de que a plena apreciação de uma obra de arte exige concentração e energia. A apreciação espontânea não considera o modo de cognição, de percepção particularmente intensa, que se pode ter com a imagem.

---

<sup>34</sup> Uma herdeira da visão da arte como expressão dos sentimentos é Susanne K. Langer, cujas formulações já tivemos a oportunidade de discutir anteriormente nesta dissertação.

Noutro rumo, pensando a arte como produto cultural que exige estudo apurado para além das funções expressivas, podemos demarcar que o início da sistematização da linguagem visual aconteceu no campo da História da Arte. Uma corrente de pensadores<sup>35</sup> elaborou, na segunda metade do século XIX, a Teoria da Visibilidade Pura, tendo como convicção que a percepção visual é capaz de conduzir a um modo de conhecimento autônomo e de estimular a sensibilização dos sentidos, ampliando as sensações para uma compreensão mais aprofundada sobre a imagem. Esse pensamento compreende que a percepção visual pode ser estimulada por uma “gramática da visualidade”, que possibilita uma leitura da imagem a partir da concepção formal que está na base dos estilos e das escolas artísticas nos diversos séculos.

Em 1915, seguindo os pressupostos da Teoria da Visibilidade Pura, o historiador de arte Heinrich Wölfflin elaborou um método onde a descrição e a análise da imagem estão centradas em esquemas visuais que formam uma “gramática” da percepção dos elementos visuais. Assim, Wölfflin conseguiu uma sistematização das categorias da forma, de um ponto de vista lógico e metodológico.

Segundo o autor de *Conceitos fundamentais da história da arte* (1984), cada imagem é a manifestação complexa e combinada de algumas formas elementares da cultura e tais formas podem ser definidas por uma lista de oposições, porquanto uma forma não é perceptível em si, mas através de um sistema de diferenças. No esquema wölffliniano, o estilo baseia-se na construção coerente e recorrente de elementos visuais distintos em oposição binária (vocabulário plástico-visual das polaridades formais), tais

---

<sup>35</sup> O círculo era formado pelo filósofo Konrad Fiedler, pelo pintor Hans von Marees e pelo escultor Adolf von Hildebrand. O desenvolvimento da teoria, no século XX, aconteceu principalmente com o historiador de arte Heinrich Wölfflin.

como: “linear ou pictórico”, “plano ou profundidade”, “forma fechada ou forma aberta”, “pluralidade ou unidade”, “luz absoluta ou luz relativa”.

As cinco categorias duplas elaboradas por Wölfflin a partir das obras renascentistas e barrocas são, num sentido mais geral – o clássico e o barroco –, conjuntos de escolhas categoriais que podem ser encontrados, embora com resultados diversos, na história da produção de imagens da cultura ocidental. Contudo, ainda que a *gramática da visibilidade pura* proposta por Wölfflin fosse o princípio da sistematização da leitura da imagem visual, esse conhecimento esteve circunscrito à disciplina História da Arte ou vinculado aos cursos especializados que trabalham com a imagem visual, como Artes Plásticas, Cinema, Publicidade, Design, Comunicação Visual, Semiótica e Estética, entre outros.

Após as pesquisas iniciais da Teoria da Visibilidade Pura, outros campos começaram a abordar a imagem enquanto linguagem visual e como objeto de estudo. Alguns dos trabalhos mais significativos, desenvolvidos com o objetivo de sistematizar os princípios da organização perceptiva da imagem, no campo das artes plásticas, foram realizados, na década de 20, por artistas-professores como KLEE (1978) e KANDINSKY (1986). Guardando as devidas proporções e intenções, as obras dos professores da Bauhaus são esclarecedoras e contribuem para a análise dos elementos essenciais que constituem a imagem visual.

Klee publicou sua Teoria da Forma na série de livros da Bauhaus, em 1925. Ele procede de maneira analítica e elementar, iniciando suas considerações pelo *ponto*, a partir do qual avança até à *linha* e, depois, ao *plano*, ao *espaço*, ao *equilíbrio*, à *estrutura* e ao *movimento*. O objetivo do artista foi fornecer uma investigação formal, a

fim de oferecer aos alunos os “aparatos” necessários para a produção e análise da imagem.

A obra de Kandinsky, publicada em 1926, teve como principal objetivo edificar uma Teoria da Forma sob bases científicas, visando a contribuir para a análise dos elementos plásticos construtores da imagem artística. Nesse sentido, o autor submeteu os meios de expressão da arte a uma análise completa, partindo também do menor elemento, o *ponto*, passando depois, metodicamente, para a *linha* e, daí, para o *plano* básico. Ao longo do texto, são propostas investigações que definem as propriedades de cada um dos elementos visuais<sup>36</sup>.

No campo das ciências humanas, um pouco depois da Teoria da Visibilidade Pura e paralelamente à Teoria da Forma, por volta de 1920, surgiram estudos na área da Psicologia da Percepção Visual baseados no estudo das formas visuais (*Gestalt*) e que se revelaram fecundos para a percepção da imagem, sobretudo da obra de arte. Apesar das semelhanças com os estudos dos artistas, não existem pontos de apoio que comprovem o fato de terem os artistas sofrido uma influência direta da psicologia da forma ou de os psicólogos da *Gestalt* terem sido influenciados pela teoria dos artistas.

Na década de 50, Rudolf Arnheim e, em geral, os estudos de matriz psicológica sobre a imagem visual trouxeram contribuições bastante substanciais ao desenvolvimento do estudo da linguagem visual.

O princípio fundamental da teoria da organização perceptiva do campo visual, de Arnheim, é que a percepção não funciona pela somatória das partes menores

---

<sup>36</sup> Sobre outros artistas, tão importantes quanto Klee e Kandinsky, ver WICK (1989), principalmente a partir das páginas que contêm as monografias dos artistas-professores da Bauhaus.

da imagem percebida, mas por sua totalidade<sup>37</sup>. A imagem tende a se organizar perceptivamente numa estrutura complexa que, por um lado, determina a forma, a dimensão, o valor e as funções das partes e, por outro lado, é determinada pelas próprias partes e relação entre elas.

Ainda segundo o método de Arnheim, o espectador não é passivo, mas participante na criatividade da obra com a sua “tomada de consciência”. A leitura visual nasce no próprio ato de ver e, por isso mesmo, torna-se necessário conhecer os movimentos psicológicos e os componentes do processo visual que participam da percepção da imagem.

O autor sustenta que a percepção visual se constitui por um processo de categorização que ocorre com base em operações seletivas determinadas pelo interesse individual e pela cultura. Assim, ele nos apresenta uma série de categorias analíticas (equilíbrio, configuração, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão) e nos propõe um estudo que aguça nossa visão na tarefa de penetrarmos mais profundamente na imagem.

---

<sup>37</sup> Como já dissemos anteriormente, não é nossa intenção nos aprofundarmos nas discussões e contraposições entre as teorias aqui expostas; afinal, a teoria é de escolha do professor. O importante é que as imagens sejam analisadas para que se possa ir além da percepção espontânea. Contudo, chamamos atenção para uma contraposição que consideramos importante: a diferença entre a Teoria da Forma, de Paul Klee, e a Psicologia da Percepção Visual, de Rudolf Arnheim. Enquanto para o último a percepção de uma imagem fixa bidimensional, como uma pintura, acontece por totalidade, para Klee, o olho percorre uma imagem seguindo os caminhos que foram preparados na obra. Vejamos a posição do próprio artista (KLEE, 1979:58-61): “Lessing [Gotthold Lessing, esteta e crítico de arte alemão da segunda metade do século XVIII] asigna suma importancia a la diferencia entre arte del tempo y arte del espacio. Pero mirándolo bien, eso no es más que una sabia ilusión. Pues también el espacio es una noción temporal. [...] ¿Acaso alguna vez nace un cuadro de modo súbito? ¡Nunca! Va montándose pieza por pieza [...] ¿Y el espectador recorre de una sola mirada toda la obra? También en el espectador la actividad principal es temporal. El ojo se construye, pues, de manera que provea de trozos sucesivos a la cavidad ocular. Para ajustarse a un nuevo fragmento debe abandonar el fragmento antiguo. Termina por detenerse y prosigue su camino, como el artista. Si le parece bien, regresa, igual que el artista. [...] La obra plástica presenta para el profano el inconveniente de no saber por dónde comenzar, pero para el aficionado posee la ventaja de poder variar de manera abundante el orden de lectura y tomar conciencia, así, de la multiplicidad de sus significaciones” (grifo nosso).

Vale lembrar ainda que a linguagem visual desenvolvida pelas teorias anteriores está na base da Iconologia de Erwin Panofsky (1976), a partir de 1939 e principalmente em 1955, na Semiótica da Arte de Ernst Gombrich (1986), após 1959, na Semiologia da Imagem proposta por Roland Barthes (1984), a partir de 1964.

Novamente retornamos ao campo da História da Arte. Os textos de Panofsky explicitam com maior clareza o que se entende por estudo do significado de uma imagem visual. O termo iconologia<sup>38</sup> tem, na concepção do autor, uma amplitude muito grande, que vai desde a identificação da forma e do tema a uma interpretação da obra que se liga à complexidade da cultura e das atitudes mentais da época na qual ela foi produzida.

Na proposta de Panofsky, o estudo dos significados da imagem é realizado a partir de métodos de interpretação histórica, onde o significado é contraposto ao estudo dos valores formais. Assim, a leitura da imagem é realizada em três níveis de significados: o primeiro, chamado de primário e natural, é de certo modo visual, pois consiste na identificação dos elementos formais a serem descobertos e detalhados (identificação da forma – elementos visuais); o segundo busca identificar a temática como portadora de um significado (lingüístico), o que supõe um conhecimento mais abrangente capaz de esclarecer a imagem (identificação do tema – iconografia); o terceiro procura identificar o valor de símbolo da imagem, tanto em relação ao artista como em relação ao contexto em que a imagem foi produzida (identificação do

---

<sup>38</sup> O termo “iconologia” foi usado pela primeira vez, no sentido de um projeto sistemático de estudo das imagens, por Cesare Ripa, em seu livro *Iconologia*, de 1593 (apud BAZIN, 1989 e CALABRESE, 1987). O livro de Ripa pretendeu ser um catálogo das imagens que eram produzidas para significar algo além daquilo que elas faziam *ver*. A nova iconologia foi fundada por Aby Warburg, em Viena, Áustria, no início do século XX, e teve como figura central Panofsky, a partir dos livros *Estudos de Iconologia* (1939) e *Significado nas Artes Visuas* (1955). A nova iconologia difere do catálogo de Ripa porque busca significados que vão além da análise descritiva e classificatória da imagem.

conteúdo – iconologia). A imagem é vista como um sintoma de uma determinada época, e a descoberta dos significados intrínsecos constitui-se na interpretação mais ampla da imagem. Contudo, para o autor, a descrição em cada um dos níveis já é uma interpretação, pois todas as descrições baseiam-se em razões mais sutis do que a simples constatação.

Alguns estudiosos consideram a Iconologia de Panofsky como uma parte da semiótica, enquanto outros encaram-na como o fundamento necessário da semiótica da arte, notando algumas diferenças básicas de posição. Enquanto a iconologia pretende enunciar aquilo que as imagens representam (a declaração de seu sentido), a semiótica, ao contrário, esforça-se para mostrar os mecanismos da significação artística. Outros autores consideram, ainda, a iconologia como um setor definido da História da Arte, sendo infundadas as relações entre iconologia e semiótica<sup>39</sup>.

Uma verdadeira ligação entre iconologia e semiótica parece ter sido constituída por Gombrich<sup>40</sup>. Como sublinha Gombrich, a imagem pode ser um instrumento de conhecimento, porque serve para ver o próprio mundo e interpretá-lo. Para ele, uma imagem é o resultado de um longo processo durante o qual foram utilizadas, alternativamente, representações esquemáticas que vão além da reprodução de uma experiência visual, pois se organizam através da reconstrução de uma estrutura modelo.

---

<sup>39</sup> A esse respeito ver: CALABRESE (1987), SANTAELLA & NÖTH (1998) e DAMISCH (1984).

<sup>40</sup> Tanto Panofsky como Gombrich são herdeiros de Aby Warburg. Em torno da biblioteca de Warburg, desenvolveu-se um instituto onde se ministravam cursos e conferências. Com a ocupação nazista, o instituto foi transferido de Viena para Londres, acompanhado, entre outros, por Gombrich, que se tornaria seu diretor em 1959 e assim permaneceria até 1976. Panofsky, que havia ensinado no instituto, na fase de Viena, transferiu-se para o Instituto de Altos Estudos da Universidade de Princeton/EUA.

O tema fundamental de Gombrich é a representação pictórica, ou melhor, as mudanças dos modos de representação através dos séculos. Para o autor, a representação pictórica é, substancialmente, sempre determinada por convenções e métodos que organizam a percepção, tornando-a pertinente e depois transpondo-a tecnicamente em uma linguagem. Por isso, em Gombrich, são numerosos os estudos dos elementos formadores da imagem, a partir da percepção, pois são esses elementos os pontos de partida para a compreensão dos esquemas de representação visual. O autor insiste em delinear uma teoria da representação baseada “naquilo que se sabe” e não “naquilo que se vê”. Afinal, para Gombrich, a representação pictórica nunca é, mesmo nos casos do mais aparente “realismo”, adequação às coisas, mas ilusão.

Barthes tem pontos em comum com Gombrich ao abordar a imagem visual sob o ângulo da significação e não, por exemplo, da emoção ou do prazer estético. Ao estudar a imagem visual (principalmente, a imagem da publicidade) em seu aspecto semiótico, Barthes procura considerar, na imagem, seu modo de produção de sentido, ou seja, a maneira como ela provoca significações. A imagem, no pensamento desse autor, constitui-se de signos, e um signo<sup>41</sup> só é *signo* se exprimir idéias e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa.

Barthes afirma que as imagens visuais utilizam uma linguagem específica, com unidades e constituição muito complexa e heterogênea. Isto é, elas reúnem e coordenam, dentro de um quadro (ou limite), diferentes categorias de signos: os *signos plásticos* (elementos visuais como linha, cor e forma, textura, composição etc.), os

---

<sup>41</sup> A linguagem visual é uma categoria de signos. Signo é aquilo que é percebido – cores, calor, formas, sons – e aquilo que dá uma significação. A ciência dos signos, semiologia ou semiótica, tem por precursores o lingüista Ferdinand de Saussure (1857-1913), na Europa, e o cientista Charles Peirce (1839-1914), nos Estados Unidos, e consiste em estudar os diferentes tipos de signos interpretados por nós, estabelecer sua tipologia e encontrar as leis de funcionamento das diversas categorias de signos.

*signos figurativos* ou *icônicos* (aqueles que dão uma impressão de semelhança com a realidade, jogando com a analogia perceptiva e com os códigos de representação herdados da tradição ocidental), e também, na maioria das vezes, os *signos lingüísticos* (título, legenda, anúncio etc.). Os *signos plásticos* e os *signos icônicos* são considerados *signos visuais* (“imagem pura”) ao mesmo tempo distintos e complementares. Portanto, como podemos ver, também em Barthes o ponto de partida para a análise de uma imagem é a linguagem visual, isto é, os signos plásticos<sup>42</sup>.

Recebendo a contribuição de teorias anteriores, na década de 70, Donis Dondis discute a idéia de que a expansão da capacidade visual amplia a capacidade de entender e de produzir uma mensagem visual. Sua preocupação é socializar a linguagem visual para além dos especialistas, e, para isso, a autora de *Sintaxe da Linguagem Visual* (1991) propõe a escolarização dessa linguagem através da idéia de alfabetismo visual.

Seguindo o rumo desse pensamento, chama-nos atenção a distinção que ela faz entre linguagem e alfabetismo. Dondis percorre o seguinte raciocínio: sabemos que a linguagem falada evolui naturalmente e que a capacidade lingüística é biologicamente inata. Porém, falar uma língua é diferente de se ter alcançado o alfabetismo, que envolve a leitura e a escrita.

O alfabetismo verbal – o ler e o escrever – é aprendido ao longo de um processo dividido em várias etapas. Em um dos modelos de alfabetização, por exemplo, primeiro aprendemos um sistema de símbolos sonoros representados por formas abstratas (letras), organizadas num conjunto (alfabeto); depois aprendemos as combinações das letras e de seus sons, as palavras que constituem os representantes ou

---

<sup>42</sup> Contrário a existência de sistemas universais de interpretação, ver DERRIDA apud CALABRESE (1987).

substitutos das coisas, idéias e ações; por último, para adquirirmos o alfabetismo verbal, aprendemos a sintaxe comum de uma língua, que estabelece os limites construtivos em consonância com os usos aceitos.

A partir do domínio desses elementos básicos da linguagem verbal, desenvolvemos a capacidade de ler e escrever, expressar e compreender a informação escrita. Mesmo na sua forma mais simplificada, o alfabetismo verbal apresenta uma estrutura dotada de planos técnicos e definições consensuais. Se compararmos tal estrutura com a da linguagem visual, pode parecer que esta não possui qualquer organização.

Contudo, a proposta de alfabetismo visual, no pensamento da autora, implica na compreensão dos modos de ver e compartilhar o significado da imagem em um nível mais abrangente, tanto subjetiva como objetivamente; ou seja, na leitura da imagem, as possibilidades vão além das práticas visuais inatas do organismo humano, das capacidades perceptivas, das preferências e gostos individuais. Como já foi visto anteriormente, a leitura ou interpretação de uma imagem necessita, entre outros processos, do conhecimento da linguagem visual.

Em seu livro, Dondis examina os fundamentos sintáticos da linguagem visual que são os elementos visuais básicos (*ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento*), as estratégias e opções compositivas das técnicas visuais e as implicações psicológicas da percepção, entre outros. A autora acredita que esse processo é o começo de uma investigação e de uma análise que se destinam a ampliar a compreensão e o uso da imagem visual.

No Brasil, a artista-professora que tem se dedicado ao estudo da Teoria da Forma é Fayga Ostrower. A autora expõe, em *Universos da Arte* (1983), os aspectos

básicos da linguagem visual (*movimento visual, orientação e direções espaciais, linha, superfície, volume, luz, cor, composição etc.*), a partir de algumas das teorias aqui apontadas e, principalmente, a partir de estudos gerados pela própria prática artística.

Com relação à questão da arte na educação escolar, FUSARI & FERRAZ (1993) elaboraram um livro voltado para o uso do professor e de alunos de Habilitação em Magistério, com o objetivo, entre outros, de contribuir para a formação de projetos e programas para o segundo grau e para a formação de professores das secretarias de educação estaduais e municipais. No livro de Fusari & Ferraz, são feitas discussões a respeito da arte no currículo escolar brasileiro e da necessidade de se repensar a educação escolar em arte, e é sugerido um programa de curso de arte. Entre as unidades propostas, a primeira – *Para conhecer as artes visuais* – faz referência ao estudo da linguagem visual.

Para as autoras, não basta simplesmente saber o significado das produções visuais; é preciso procurar entender como e através de que regras ou conceitos as imagens são feitas. Esse estudo é importante não apenas para o conhecimento em arte, pois as produções visuais envolvem aspectos que se prestam também a investigações de ordem científica, técnica, psicológica, estética, comunicacional e histórica, tais como relações de figura-fundo, ambigüidades visuais, ilusões de ótica, movimentos aparentes, mimetismos, abstrações e interpretações de artistas e espectadores nas diversas culturas e épocas.

Por essas razões, na proposta das autoras, um programa de educação escolar em Arte<sup>43</sup> deve levar em conta o universo de visualidade do mundo contemporâneo e a

---

<sup>43</sup> Ver também BARBOSA (1994) e NOVIS (1996).

complexidade dos discursos visual e audiovisual, ou seja, deve possibilitar estudos que aprofundem os modos de ver, observar, expressar e comunicar imagens (desenhadas, pintadas, gravadas, impressas, modeladas, fotografadas, filmadas, televisionadas, videografadas, eletrografadas, infografadas etc.). As autoras apontam que a educação visual é importante para transformar e conscientizar nossa participação no meio ambiente e na realidade cotidiana. Ver é um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento, de diferentes maneiras, às particularidades visuais, relacionando-as entre si. Assim, Fusari & Ferraz afirmam que, se as atividades de leitura visual, produção artística e conhecimento em História da Arte forem trabalhadas também com o objetivo de exercitar e analisar esses modos de ver, olhar e observar, elas poderão nos auxiliar a atingir o domínio da visualidade e da comunicação visual na vida cotidiana.

Em seguida, ao discutir a produção e análise em Artes Visuais, as autoras afirmam que conhecer as artes visuais é saber produzir e refletir estética e artisticamente sobre as imagens visuais, o que implica num envolvimento cognitivo, perceptível e sensível com as formas dessas imagens. Quando se lida com as formas em artes visuais, segundo as autoras, convive-se com as relações entre a *superfície*, o *espaço*, o *volume*, a *linha*, a *textura*, a *cor* e a *luminosidade*. Cada um desses elementos tem suas próprias possibilidades expressivas e significativas, tanto em si mesmo como em relação aos demais. E todos eles são intermediados pelos autores e espectadores das obras visuais, quando estes se utilizam de métodos e técnicas específicas para produzi-las e percebê-las.

Seguindo ainda o raciocínio de Fusari & Ferraz, os elementos de visualidade apresentam-se sempre articulados expressivamente e em situações compositivas indicadas por movimentos (reais ou aparentes), direções, ritmos, simetrias/assimetrias, contrastes, tensões, proporções etc. E são percebidos por nós nessa totalidade, embora seja possível discriminá-los quando aprendemos a fazer exercícios e análises visuais. As autoras afirmam que é fazendo, criando e inventando formas que entenderemos melhor as manifestações artísticas visuais e, conseqüentemente, poderemos compreendê-las nas suas inserções culturais. É, pois, pensando nessa intermediação, que se devem estudar os elementos de visualidade e algumas das modalidades compositivas que estão presentes na maioria das formas. Somos lembrados a todo momento, de que cada forma tem múltiplas possibilidades e de que pode haver várias e possíveis interpretações para uma mesma forma, visto que cada indivíduo tem seus próprios repertórios visuais, imaginários e simbólicos. Assim, torna-se necessário vivenciar atividades práticas, fazer, expressar, comunicar, enfim, pensar visualmente.

Fazendo um balanço geral, apesar das pequenas variações, os estudiosos dos diversos campos consideram que a sintaxe da linguagem visual, fonte compositiva de todo tipo de imagem visual, é formada, em síntese, pelos seguintes elementos: *o ponto*, a unidade visual mínima; *a linha*, o segmento indicador da forma, seja na soltura e na fluidez de um esboço ou na rigidez de um projeto técnico; *a forma*, bidimensional e tridimensional, em suas infinitas variações, combinações e permutações de dimensões; *a direção*, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas; *a luz*, a presença ou a “ausência” de luz; *a cor*, a contraparte da luz, com o acréscimo do componente cromático; *a textura*, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais

visuais; *a escala ou proporção*, a medida e o tamanho relativos; *a dimensão e o movimento*, ambos implícitos e expressivos com a mesma frequência.

Os elementos visuais constituem matéria-prima para os variados níveis de produção da imagem visual, e com eles se planejam e expressam as variedades de manifestações visuais<sup>44</sup>. Sabemos que os elementos visuais são manipulados por técnicas específicas, com objetivo diretamente associado ao caráter do que está sendo concebido e à finalidade da mensagem produzida. Conhecendo a linguagem visual, maior possibilidade teremos de compreender o significado daquilo que vemos, seja qual for a sua natureza, ainda que as significações sejam sempre múltiplas e contextualizadas.

Pensamos a sintaxe da linguagem visual dentro da idéia da possibilidade de várias interpretações da imagem visual, o que coloca em questionamento um modelo corrente de linguagem que se baseia na dicotomia “codificação e decodificação”. Derivada da teoria da comunicação/informação, essa dicotomia fundamenta diversas abordagens e discussões a respeito das linguagens artísticas, sua apreciação e seu ensino. Tratando a comunicação como um processo em que o emissor codifica a mensagem e o receptor a decodifica, tal dicotomia pressupõe que, havendo o domínio

---

<sup>44</sup> A tentativa de se demarcarem os componentes da linguagem visual é feita com o objetivo de se definir um possível sistema “lingüístico” abstrato dessa linguagem. Não estamos tratando da visualidade que, embora dependa desse sistema e da visão, não se esgota neles, pois está inserida na história e na cultura de cada época e lugar. Essa sintaxe da linguagem visual foi referência para os artistas por um longo período da história da arte. Antes da arte moderna, a **forma**, conjunto dos elementos da linguagem visual, através das diversas teorias da composição, estava subjacente ao conteúdo iconográfico e à narrativa. A arte moderna, pelo menos no seu segmento formalista, alcançou a total independência da forma em relação ao conteúdo, e a criação de imagens artísticas chegou ao abstracionismo. A partir de Marcel Duchamp, que teve o mérito de forçar a percepção da arte não mais como percepção da forma artística mas como fenômeno do pensamento, a preocupação primeira, entre os artistas contemporâneos, não é mais com a forma, já que a fruição estética não depende dela. Contudo, não se pode negar que a linguagem visual continua presente e, se é deslocada do objeto de arte ou das manifestações artísticas, mostra-se na disposição e ocupação da exposição, nas fotografias, no projeto gráfico do catálogo etc.

do código – o que permite uma decodificação adequada –, o sentido original da mensagem (ou, em outros termos, a intenção do emissor) pode ser resgatado.

O problema dessa concepção é o determinismo que está em sua base. É como se o emissor codificasse uma mensagem e a enviasse ao receptor, e este, por sua vez, de posse das regras de decodificação, sempre chegasse à significação original da mensagem. Nessa visão marcada por um alto grau de determinismo, o domínio do código garantiria uma “leitura” (ou seja, uma decodificação) unívoca e sem ambigüidade. Essa concepção desconsidera tanto a atividade dos interlocutores (emissor e receptor, no modelo em discussão) quanto os processos de interpretação e de negociação de sentido. No entanto, aprendemos com Sírio Possenti que o falante não é o todo-poderoso emissor do código nem o ouvinte é o inútil e passivo receptor que maquinalmente o decodifica. Entre o falante e o ouvinte está a língua, e esta não é um sistema estruturado de maneira fechada, determinada, mas um sistema do qual os interlocutores se apropriam para “trabalhar” com ele. “Os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores.” (POSSENTI, 1993:58)

Se compararmos a abordagem de Possenti e o modelo codificação/decodificação, torna-se bastante evidente o determinismo deste último. A “língua” corresponde ao código, e o falante ou locutor, ao emissor. Mas o trabalho do locutor – que escolhe, entre os múltiplos recursos que a língua oferece à sua atividade, aqueles que mais adequadamente servem à sua finalidade – não se reduz a uma “codificação” da mensagem que a torne passível de uma “decodificação” automática, exatamente porque a língua não é simplesmente um “código”, não é um sistema plenamente determinado. O sistema lingüístico não atua sozinho na construção da significação, sendo relevantes diversos outros fatores (como o contexto, os

conhecimentos de mundo, a intenção e a relação entre os interlocutores, entre outros), de modo que é possível um trabalho diferente sobre o que é dito. Dessa forma, nem sempre há coincidência entre o que o locutor pretende e a interpretação do interlocutor, que por sua vez também é ativo e atua na construção da significação, não sendo apenas um mero “receptor” de uma mensagem. Mesmo quando o sistema lingüístico é compartilhado, a “leitura” nunca é unívoca. A concepção de um receptor que decodifica a mensagem, resgatando a sua plena significação, como pretendida pelo emissor revela-se, pois, uma simplificação idealizada do processo de comunicação em sua complexidade e dinamismo, seja qual for o “código” – ou seja, o tipo de linguagem – utilizado. Vemos, pois, que a noção de código tem raízes na tradição que trata a linguagem como um sistema abstrato, formal, independente de seu uso.

Se as considerações de Possenti são pertinentes com relação à linguagem verbal, são sem dúvida indispensáveis para a discussão da linguagem visual, cuja multiplicidade de sentidos e “leituras” possíveis não se questiona. Torna-se evidente, portanto, a inadequação do modelo de comunicação baseado na codificação e decodificação para o tratamento da linguagem visual.

Em determinado momento, a noção de codificação/decodificação e suas correlatas foram úteis para a crítica tanto das condições socialmente diferenciadas de acesso à arte quanto da ação da escola na reprodução dessas condições<sup>45</sup>. Tal noção torna-se clara nesta passagem acerca da apreciação de obras de arte, em que notamos a influência da teoria da comunicação:

“A obra de arte é codificada, e a sua apreensão pressupõe o conhecimento do código [...]. Para cada indivíduo, portanto, a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de

---

<sup>45</sup> Ver, a respeito, FORQUIN (1982).

correspondência entre a riqueza intrínseca da mensagem (a complexidade de seu *código* de construção) e a *competência artística* do indivíduo, seu grau de conhecimento dos códigos e seu domínio das classificações estilísticas, o que permite a atribuição, a interpretação e o *sentimento de familiaridade* com a obra.” (BOURDIEU & DARBEL apud FORQUIN, 1982:41-43)

Aqui, trabalha-se claramente com um modelo idealizado, em que a recepção adequada depende do domínio do código, que deve “ser proporcional” à informação ofertada. Desse modo, se não houver algum “desajuste” entre os dois fatores, a recepção ocorre em níveis ótimos, permitindo o resgate da mensagem original. Diferentes interpretações, portanto, não são tidas como naturais e esperadas em tal modelo, altamente normativo; pelo contrário, são consideradas como “desvios” em relação a uma pressuposta recepção “padrão”. Dessa forma, as noções de código e decodificação, embora possam ser úteis para a discussão de questões relativas à apreciação artística (FORQUIN, 1982:39-44), também possibilitam equívocos bastante graves, como o de se pretender que o ato pedagógico no campo da arte possibilite a transmissão organizada de uma mensagem que seja capaz de “ser decodificada de modo idêntico por vários indivíduos – os alunos” (POCHER, 1982:19).

Seja aplicada à linguagem verbal ou à linguagem visual, a concepção de comunicação baseada na codificação e decodificação pressupõe um código (ou sistema lingüístico) tomado como sistema formal plenamente determinado e uma decodificação, como sistema subordinado. Tal noção de comunicação é questionada até mesmo no próprio campo da lingüística:

“... o modelo textual desenvolvido a partir da teoria da comunicação, que operava na dicotomia codificação e decodificação, tem de ser superado e substituído por um modelo construtivo, cognitivo e interacionista que permita ver o sentido como resultado de uma negociação realizada com base em

suposições mutuamente acessíveis aos interactantes.”  
(MARCUSCHI, 1994:16)

Na área de artes, a persistência de problemas derivados de concepções oriundas da teoria da comunicação exige esforços para a sua superação. Ao mesmo tempo, não se pode prescindir de alguma concepção de comunicação que dê base à discussão da linguagem visual e que seja capaz de sustentar um projeto de ensino voltado para a democratização do acesso à imagem. Para realizar esse projeto, é preciso rejeitar o modelo determinista de comunicação e as concepções românticas de arte, dando-lhe bases convencionadas conforme cada momento histórico e cultural. Uma vez compreendido que a convenção não se configura como determinante absoluto, a linguagem visual não deve ser tomada como um sistema abstrato plenamente determinado – ou seja, como “código” – em cujo funcionamento se esgota a questão da significação. Faz-se necessária, portanto, uma concepção aberta de linguagem visual, capaz de articular questões relativas ao seu uso, à contextualização (que envolve aspectos culturais e conhecimento de mundo que podem diferir, conforme se trate do contexto da criação original ou da apreciação de hoje), à intencionalidade e aos processos de interpretação, entre outras. Uma tal concepção de linguagem visual seria capaz de articular a atitude criadora individual com os aspectos convencionais relativos aos princípios de organização que vigoram em determinados momentos históricos e espaços sociais.

## 3 A LINGUAGEM VISUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE

### 3.1 Linguagem visual e currículo escolar

O conteúdo específico da linguagem visual passou a fazer parte do currículo escolar com a introdução da Educação Artística no currículo oficial, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71<sup>46</sup>, tornando-se “atividade educativa” na escola de 1.º grau e em alguns cursos do 2.º grau, como uma tentativa de se melhorar o ensino de arte na educação escolar<sup>47</sup>. Os professores de desenho, trabalhos manuais e educação musical<sup>48</sup>, que atuavam segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “atividades artísticas”.

Logo se evidenciou que o ensino da arte recebera tratamento menos cuidadoso que as outras áreas. De modo geral a Educação Artística foi rejeitada, explicitamente ou não, ao ingressar no território da escola; desde a sua implantação, observa-se que a ela vem sendo tratada de modo indefinido, pois, apesar de ser uma

---

<sup>46</sup> Nos anos 70, iniciou-se nos estabelecimentos escolares, a institucionalização do ensino da linguagem visual como conteúdo da disciplina Educação Artística ou Educação Estética. A esse respeito, ver ALMEIDA (1976) e SOUZA (1977).

<sup>47</sup> Até por volta da década de 1960, as escolas particulares de prestígio seguiam as variações metodológicas apresentadas pelas novas tendências do ensino de arte, iniciadas com a Escola Nova, e outros pressupostos desenvolvidos durante o século. Foram importantes a *Escolinha de Arte do Brasil*, de Augusto Rodrigues, e as *Classes Experimentais*, organizadas a partir de 1958, com permissão do governo federal, para se estabelecerem novas propostas de ensino de arte nas escolas primárias e secundárias. Seguindo as tendências artísticas da época, as aulas de arte assumiram concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As escolas públicas comuns continuaram trabalhando e valorizando principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos inatos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Ver BARBOSA (1988).

<sup>48</sup> A disciplina Desenho era apresentada na forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, sendo considerada mais por seu aspecto funcional do que pela experiência em arte. A Educação Musical substituiu o Canto Orfeônico e a Música a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961.

“atividade artística”, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações estivessem bem claros e organizados. A indefinição entre ser uma atividade ou uma disciplina acabou por contribuir para a desvalorização da arte perante os demais saberes escolares. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, a arte possui pouco prestígio e suas atividades aparecem após as outras tarefas “mais importantes”.

Uma explicação para isso encontra-se no fato de que a arte, em nossa sociedade, até uma época recente, era encarada, graças à herança do Romantismo, como um exercício de lazer e marca registrada da elite, como “ócio elegante” ou atividade marginal. A escola, afinal, tinha de se preocupar com os assuntos mais imediatos. Ler, escrever, fazer contas eram e são os instrumentos de que se precisa numa sociedade industrializada. A visão de arte que continua a predominar ainda hoje na educação escolar privilegia a inspiração, o dom e a sensibilidade imediata e espontânea, ou seja, uma coleção de conceitos vagos que têm como denominador comum o fato de se oporem a uma pedagogia do racional, da aprendizagem, do trabalho. Desse modo, sustenta-se a idéia de que todas as disciplinas da leitura e da escrita, do cálculo, do tempo histórico e do espaço geográfico devem ser adquiridas e aprendidas, enquanto a arte precisa ser sentida, experimentada.

De um lado, enfatiza-se a prudência racional, lenta, laboriosa, aplicada; do outro, o desembaraço, a gratuidade, o talento, a profundidade. Enquanto as demais matérias escolares pertencem ao domínio dos problemas, a arte tem por fonte o mistério. Preso a essa herança, uma adequada transformação do ensino artístico processa-se mais devagar e mais dificilmente do que nos outros setores das atividades de formação.

Despreparados e inseguros, os professores de Arte têm contribuído para a desvalorização desse conhecimento na escola. A própria formação dos professores no domínio artístico é, com certeza, uma das mais insuficientes e o campo não parece nada rico em modificações profundas.

O fato é que, na prática, a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras, desde então, de forma incompleta, às vezes incorreta, explicitando uma orientação para ações polivalentes que empobrece outros aspectos cognitivos previstos no currículo de arte, como a linguagem visual. A polivalência projeta no professor um conceito equivocado de arte, ligado às idéias de totalidade superficial (um mesmo professor para ensinar artes plásticas, teatro e música), expressividade a-crítica e espontaneísmo (*laissez faire*). Não existe preocupação com o embasamento teórico, a pesquisa ou com uma melhor preparação dos professores de arte. Nota-se, na prática desses professores, uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiências no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. A mecânica do fazer não refletido, tanto pelo professor como pelo aluno, tornou-se marca do ensino da arte no Brasil. A partir de então, é comum a idéia de que o ensino de arte é divertimento, distração, diferente das matérias “sérias que exigem um esforço intelectual”, e aqui está o ponto crucial da desvalorização da arte perante os demais saberes escolares.

Esmaecidos no contexto escolar e carregando a herança do não-intelectualismo, transferida dos ateliês para as escolas superiores de formação de professores (a partir de 1973, foram criados os cursos universitários para formação de professores – Licenciatura em Educação Artística), os conteúdos da arte não conseguem

ser suficientemente ensinados e apreendidos pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros<sup>49</sup>.

A linguagem visual aparece como conteúdo obrigatório do ensino da Educação Artística a partir da resolução n.º 23/73, que dispõe sobre os cursos de licenciatura na área e estabelece, como uma das matérias do currículo mínimo, os “Fundamentos da Linguagem Visual”. Na área do ensino das artes plásticas, a linguagem visual tanto pode aparecer como “Os Elementos Táteis e Visuais na Arte”, quanto como “Elementos Plásticos”, “Teoria (ou Estudo) da Forma” ou, ainda, “Elementos de Visualidade e suas Relações Compositivas”, entre outras denominações.

A linguagem visual, incorporada ao currículo como conteúdo específico do ensino da educação artística, está duplamente relegada ao descaso: por um lado, porque está localizada no campo das artes, que é pouco considerado nas instituições de ensino e nos documentos curriculares, e, por outro, porque o campo das artes plásticas se baseia fundamentalmente na prática de ateliê, quando muito aproximando-se da contextualização histórica e certamente desprezando os processos e os conteúdos teóricos que estudam a imagem como uma linguagem específica em seus próprios fundamentos.

Portanto, desde a implantação da arte no currículo escolar, observamos que os professores se satisfizeram com uma atividade artística meramente mecânica, introjetando nos alunos um conceito de arte muito simplista e aferrado na concepção da expressividade evasiva.

---

<sup>49</sup> Para uma maior compreensão da história da arte-educação no Brasil, ver BARBOSA (1975, 1983 e 1988) e FUSARI & FERRAZ (1993).

Nas últimas décadas, contudo, o professor de arte vem abrindo um espaço de resistência nas escolas, exigindo o fim da polivalência em favor de um trabalho aprofundado na área dos estudos específicos de cada um e da valorização de conhecimentos até então desconsiderados. A partir dos anos 60, vários arte-educadores lançaram, em centros norte-americanos e europeus, as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de arte, questionando a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. As reflexões geradas tinham por objetivo precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular.

Na década de 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar, organizar e mobilizar os profissionais da área, tanto os da educação formal como os da informal. Esse movimento permitiu a valorização e o aprimoramento do professor, reconhecendo o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

A partir desse novo foco de atenção, desenvolveram-se muitas pesquisas que trouxeram dados importantes para novas propostas pedagógicas que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. Entende-se que os objetivos da arte na educação apóiam-se no fato de que o ensino de arte visa à formação intelectual do aluno e à formação de sua personalidade. Portanto, o ensino de arte na escola deve representar o momento no qual se constrói o progressivo domínio dos meios artísticos, possibilitando aos alunos os meios para se tornarem sensíveis à obra de arte. A escola, nesse caso, assegura a igualdade das oportunidades e fornece os meios de acesso à cultura existente.

Reconhece-se que um dos papéis da arte na educação é preparar o aluno para os novos modos de percepção, largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa<sup>50</sup>.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram necessários protestos e manifestações para que a área de Arte fosse considerada obrigatória no ensino escolar. É importante lembrar que tal obrigatoriedade somente foi mantida na nova lei, após fortes reivindicações das principais entidades representativas dessa área de ensino<sup>51</sup>. A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, revogou todas as disposições contrárias e a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2.º)<sup>52</sup>.

Com base na Lei n.º 9.394, foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com documentos correspondentes a cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar, sendo a Área de Arte uma delas. Por conseguinte, livros didáticos começaram a ser elaborados a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>50</sup> Ver BARBOSA (1975:93).

<sup>51</sup> Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, Federação de Arte-Educadores do Brasil, Associação Brasileira de Educação Musical e outras.

<sup>52</sup> Esse novo marco curricular aceitou as reivindicações de se identificar a área por Arte, e não mais por Educação Artística, e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

### 3.2 A produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental

Um dos projetos que o governo federal vêm desenvolvendo com o objetivo de atuar e intervir no sistema de ensino, é a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto/MEC. Os *PCN* pretendem ser um instrumento de direcionamento e de “medida” para o ensino brasileiro, mais especificamente para as áreas que compõem o currículo escolar.

O uso do termo “parâmetros” evidencia a idéia da constituição de um instrumento de medida e, paralelamente, de verificação, controle e avaliação. Esse documento servirá de referência para uma base curricular comum, a ser aplicada no ensino fundamental em nível nacional, bem como subsidiará a elaboração de programas curriculares que atendam as especificidades locais. A função dos *PCN* é:

“orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual.” (*PCN: introdução, 1997:13*)

Por serem uma proposta aberta, os *PCN* são configurados de uma maneira flexível, possibilitando decisões regionais e locais sobre currículos a serem implantados, ao mesmo tempo que propõem programas de transformação da realidade educacional pretendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. O documento não tem a pretensão de ser um modelo curricular homogêneo e impositivo, possa ser sobreposto à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à

diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Contudo, os *PCN* defendem que, apesar da diversidade, a educação pode atuar tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseadas nos princípios democráticos. Essa igualdade implica, necessariamente, o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Até a promulgação da Lei n.º 9.394/96, o ensino fundamental estava estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei tinha como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não-obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino.

A elaboração dos *PCN* está respaldada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB / Lei Federal n.º 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, onde se estabeleceu que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Apud *PCN*: introdução, 1998: 41).

Conforme a nova LDB, o currículo para o ensino fundamental deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. A nova lei ratificou como componentes curriculares obrigatórios a Arte e a Educação Física, em todos os níveis da educação básica, além de uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série do ensino fundamental (*PCN: introdução*, 1998: 9, 63)<sup>53</sup>. O ensino religioso é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (*PCN: introdução*, 1997:16).

Conforme relata o texto, os *PCN* foram elaborados a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, realizada em 1990, na Tailândia. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi, assinada, em 1993, pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas da aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (*PCN: introdução*, 1997:14 e *PCN: introdução*, 1998:19).

Desse modo, a proposta de elaboração dos parâmetros está em consonância com o projeto neoliberal<sup>54</sup> de globalização e com a política de investimento do Banco Mundial que financia o setor social como medida de alívio e de redução da pobreza no

---

<sup>53</sup> Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* editados em 1997 correspondem ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série). Os *PCN* editados em 1998 correspondem ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série).

<sup>54</sup> Ver GROSSI (1997).

Terceiro Mundo<sup>55</sup>. Isso confirma que a política educacional brasileira tem estado, ao longo da sua história e em todos os níveis e setores, atrelada aos interesses dos organismos internacionais, que concebem a educação como bem de consumo e instrumento de adestramento da mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A partir das conferências acima mencionadas, conforme narram os autores dos *PCN*, o MEC, tendo em vista os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse plano, baseado na Constituição de 1988, delega ao Estado a incumbência de “elaborar **parâmetros** claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos e à busca da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (*PCN*: introdução, 1997:15, grifo nosso), propiciando uma formação básica comum para todos, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos.

Formulou-se, então, uma proposta inicial, preliminar, que passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e privadas, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores. Foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de

---

<sup>55</sup> O Banco Mundial considera atualmente a educação, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, como um dos setores mais importantes para o quadro de seus financiamentos do Banco.

secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados desses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

O ensino proposto pela nova LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola, de condições para:

“I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da **leitura**, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das **artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32)”. (*PCN: arte, 1997:16 e PCN: arte, 1998: 41, grifo nosso*)

A aplicação efetiva dos *PCN*, como é pretendido pelo MEC, pode se dar em quatro níveis de concretização (*PCN: introdução, 1997:36-38 e PCN: introdução, 1998: 51-53*). No primeiro nível, os *PCN* pretendem ser uma referência nacional para o ensino fundamental, estabelecendo uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC. Assim, os *PCN* serviriam para orientar os projetos voltados para a formação inicial e continuada de professores, para a análise e compra de livros e outros materiais didáticos e, finalmente, para a avaliação nacional do sistema de ensino.

O segundo nível de aplicação refere-se às propostas curriculares dos Estados e Municípios, onde os *PCN* viriam a ser utilizados para adaptações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, através de um processo definido pelos responsáveis em cada local.

O terceiro nível diz respeito à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, pois os *PCN* pretendem subsidiar a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral (*PCN: introdução, 1997:37*).

O quarto nível atinge o momento da realização das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Apesar de os *PCN* apresentarem uma estrutura curricular complexa, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo das Secretarias de Educação ou mesmo de uma escola, são tidos pelo MEC como abertos e flexíveis.

Para que os *PCN* não se limitassem a uma orientação técnica da prática pedagógica, foi adotada uma estrutura (comum para todas as áreas) de apresentação, que envolve os seguintes aspectos: descrição, através de um breve histórico, da problemática específica da área, no contexto educacional brasileiro; justificativa da presença da área no ensino fundamental; fundamentação teórica da área; sua relevância na sociedade atual; fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem; critérios para organização e seleção de conteúdos e objetivos gerais da área para o ensino fundamental.

A partir da concepção de Área, segue-se o detalhamento da estrutura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, especificando-se “Objetivos e conteúdos” bem como “Critérios de avaliação”, “Orientações para avaliação” e “Orientações didáticas”.

Os documentos que constituem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) estão organizados da seguinte maneira:

1. Introdução aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (vol. 1): é um documento que conceitua, justifica, traça o histórico e explica o processo de elaboração

e a organização dos *PCN*. Essa introdução serve de embasamento aos demais documentos e trata de questões gerais da educação brasileira, tais como: a função social da escola, o aprender e o ensinar, as tradições pedagógicas. Esse documento compreende, ainda, a proposta da escolaridade em ciclos e a estrutura de apresentação dos *PCN* em cada campo do saber: fundamentação teórica, objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas gerais.

2. Documentos de Área (vol. 2 a 7): são seis documentos, elaborados para as áreas do conhecimento consideradas como áreas curriculares obrigatórias (*Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História/Geografia, Arte e Educação Física*). No documento da área de Arte, encontramos o conteúdo específico da linguagem visual.

3. Documentos de *Temas Transversais* (vol. 8 a 10): são três volumes que fundamentam teoricamente e operacionalizam o tratamento dos temas que serão transversalizados nas áreas específicas. A transversalidade diz respeito ao estabelecimento de relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e com a realidade). O volume 8 traz a apresentação dos *Temas Transversais* e o documento sobre *Ética*; e o volume 9, os documentos referentes ao *Meio Ambiente e à Saúde*; o volume 10, os documentos sobre *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Os temas transversais não constituem novas áreas mas, antes, um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória.

Com pouca alteração, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) estão organizados do seguinte modo:

1. Introdução aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: nesse volume introdutório, a primeira parte é dedicada à análise de aspectos da conjuntura nacional e mundial e à necessidade de fortalecimento da educação básica. A segunda parte destina-se a apresentar os *PCN*, seus propósitos e sua estrutura. A terceira parte procura trazer contribuições para o processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo da escola. A quarta parte pretende evidenciar a necessidade de se conhecer melhor os alunos do ensino fundamental. Na quinta e última parte, é feita uma análise sobre o uso das tecnologias da comunicação e da informação, consideradas importantes no mundo atual.

2. Documentos de Área: são os documentos elaborados para as áreas do conhecimento consideradas como áreas curriculares obrigatórias: *Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira*. Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos, os documentos apresentam uma proposta detalhada, com objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

3. Documentos de *Temas Transversais*: apresentados em um único volume, apontam para a importância da discussão, na escola e na sala de aula, das problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial, como as ligadas à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à orientação sexual, ao trabalho e ao consumo.

Tendo descrito os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ciclos), documento este que introduz e apresenta os *PCN*, podemos, agora,

estudar os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (1.º e 2.º ciclos), que servem de referência para as primeiras quatro séries do ensino fundamental.

### 3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 1.º e 2.º ciclos

O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (1997) começa apresentando o significado da arte na educação, seus conteúdos, objetivos e especificidades.

A primeira parte do documento discorre sobre o ensino de arte e comenta as principais tendências pedagógicas que deram base para a teoria e a prática da arte nas escolas brasileiras ao longo do século XX. Apresentando a arte como objeto específico de conhecimento, expõe os objetivos gerais e os critérios para a seleção de conteúdos de arte no ensino fundamental. Segundo os *PCN: arte*, essa primeira parte “foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica e ter contato com os conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico” (*PCN: arte*, 1997:15).

A segunda parte do documento destaca as quatro linguagens artísticas incorporadas ao ensino fundamental: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro<sup>56</sup>, que têm em comum o fato de estarem baseadas na tríade “prática – apreciação significativa – contextualização histórica”. Ainda nessa segunda parte, o professor encontra questões relativas ao ensino da arte nas quatro primeiras séries, como critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia. O documento está organizado de “modo a oferecer

---

<sup>56</sup> A literatura apresenta-se vinculada ao ensino de Língua Portuguesa.

um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular” (*PCN: arte*, 1997:15).

Sendo a linguagem visual um conteúdo específico das artes visuais, procuramos destacar todas as palavras, frases e parágrafos do texto que tem relação, direta ou indireta, com essa linguagem, a fim de mapearmos a sua inserção no currículo oficial.

Ao longo da primeira parte dos *PCN: arte* (1997:31), fica evidente que a premissa básica do ensino de arte, expressa nesse documento, é a integração do fazer artístico com a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica<sup>57</sup>. A fim de justificar o estudo da linguagem visual como conteúdo do ensino de arte, o documento caracteriza a importância da apreciação/fruição na educação, porque esta desenvolve a percepção estética do aluno:

“produzidas por ele [aluno] e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas [...] torna-se [aluno] capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.” (*PCN: arte*, 1997:19)

A idéia de apreciação/fruição baseia-se no novo encaminhamento pedagógico-artístico, que nega a proposta de Educação Artística voltada essencialmente, como vimos anteriormente, para o domínio técnico ou para a livre-expressão.

Os *PCN: arte* pretendem, de certa forma, opor-se à maneira como a Educação Artística vem sendo encaminhada nas escolas. Segundo os diversos estudos realizados a esse respeito, a prática corrente tem apresentado uma preocupação

---

<sup>57</sup> Tal premissa baseia-se, embora de maneira sugestiva, nos eixos básicos da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, desenvolvida por Ana Mae Barbosa no livro *A Imagem no Ensino da Arte* (1994).

excessiva com a expressividade individual ou com técnicas manuais, mostrando-se insuficiente para o aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas.

Desse modo, a elaboração dos *PCN*: arte tem como pano de fundo um conjunto de expectativas, nutridas por diversos estudiosos da área, em relação à oportunidade de se tentar propiciar um trabalho escolar consistente e duradouro. Na linha de trabalho que se pretende, o aluno poderá encontrar um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da vivência e posse de conhecimentos artísticos e estéticos e através de métodos de ensino que possibilitem a aquisição de um saber específico. É esse saber, por sua vez, que o auxiliará na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vive, possibilitando-lhe o acesso aos processos e produtos artísticos (FUSARI & FERRAZ, 1992:17-18).

Segundo os elaboradores dos *PCN*: arte,

“É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.” (*PCN*: arte, 1997:30)

No item “O conhecimento artístico como produção e fruição”, a linguagem visual é introduzida através da discussão geral sobre linguagem. Vejamos o que diz o documento:

“o que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem. [...] o produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos, diferentes para cada

modalidade artística, como por exemplo: linhas, formas, cores e textura, forma plástica...” (PCN: arte, 1997:37)

No mesmo item afirma-se ainda que a percepção estética é a chave da comunicação artística: “o processo de conhecimento advém de relações significativas a partir da percepção das qualidades de linha, texturas, cores etc” (PCN: arte, 1997:39).

No item seguinte, denominado “O conhecimento artístico como reflexão”, a referência à linguagem visual aparece a partir da necessidade de investigação do campo artístico como atividade humana. Nesse ponto, entre um dos conhecimentos delimitadores do fenômeno artístico está “a estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação” (PCN: arte, 1997:43). Assim, o conhecimento da arte envolve:

- “a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.” (PCN: arte, 1997:44)

Diante dessas referências, a área de Artes, dentro dos PCN, deve ser um tipo de conhecimento que envolve, entre outras questões, o desenvolvimento da competência para se configurar em significações por meio da realização de formas artísticas. Entende-se que aprender arte envolve também a conquista da significação do que se faz, pelo desenvolvimento da percepção estética, que é alimentada pelo contato com o fenômeno artístico, sendo este visto como conjunto organizado de relações formais.

Assim, por meio do convívio com o universo da arte, os alunos podem conhecer, segundo os *PCN: arte*, “o objeto artístico como **forma** (sua estrutura ou leis internas de formatividade)” (*PCN: arte*, 1997:45, grifo nosso).

Em relação aos “Conteúdos de arte no ensino fundamental”, o documento reafirma que o conjunto de conteúdos do ensino de arte está articulado em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

Com relação à fruição, o documento define: “a fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado” (*PCN: arte*, 1997:56). A partir dessa posição, os critérios para a seleção e ordenação dos conteúdos gerais de artes visuais, propostos para serem trabalhados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, devem incluir “**os elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal**, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte” (*PCN: arte*, 1997:57, grifo nosso).

Das quatro linguagens artísticas apresentadas na segunda parte do documento, analisamos apenas a linguagem das artes visuais. Logo no início, o texto faz referência à **educação visual**. Justifica-se a inclusão de tal educação pelo fato de que o mundo atual “caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história”, o que proporciona “a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades” (*PCN: arte*, 1997:61).

Assim, o documento em questão entende que:

“**Criar e perceber formas visuais** implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática

recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas onde gera códigos pessoais”. (PCN: arte, 1997:61-62, grifo nosso)

Três blocos de conteúdos da linguagem das artes visuais são estabelecidos a partir dos eixos norteadores do ensino de Arte. O primeiro, “Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais”, tem oito pontos. Quatro deles fazem referências às formas visuais ou à linguagem visual, a saber:

- “Criação e construção de **formas plásticas e visuais** em espaços diversos (bidimensionais e tridimensionais);
- **Observação e análise das formas** que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas;
- Consideração dos elementos básicos da **linguagem visual** em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio);
- Reconhecimento e utilização dos elementos da **linguagem visual** representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia”. (PCN: arte, 1997:62-63, grifo nosso)

O segundo bloco, “As artes visuais como objeto de apreciação significativa”, tem sete pontos. Cinco deles referem-se a formas visuais, linguagem visual e leitura:

- “Identificação dos significados expressivos e comunicativos das **formas visuais**;
- Contato sensível, reconhecimento e análise de **formas visuais** presentes na natureza e nas diversas culturas;
- Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da **linguagem visual**, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relação entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio);
- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de **leitura das formas visuais** em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz,

televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado;

- Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na **apreciação de imagens**". (*PCN: arte, 1997:64, grifo nosso*)

O terceiro bloco, "Artes visuais como produto cultural e histórico", não faz referência direta à linguagem visual.

Em dois momentos do item "Conteúdos relativos a valores, normas e atitudes" aparecem referências à linguagem visual. O primeiro refere-se ao "prazer e empenho na **apreciação** e na construção de **formas** artísticas", e o segundo fala da "autonomia na manifestação pessoal para fazer e **apreciar** a arte" (*PCN: arte, 1997:91-92, grifo nosso*).

Com relação aos "Critérios de avaliação em arte" (*PCN: arte, 1997:95*), o documento espera que, no transcorrer das quatro séries iniciais do ensino fundamental, os alunos adquiram, progressivamente, competências de sensibilidade e de cognição em artes visuais e nas demais linguagens artísticas.

Em "Avaliação em artes visuais", um dos pontos está relacionado com a linguagem visual:

"Identificar alguns elementos da **linguagem visual** que se encontram em múltiplas realidades. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno reconhece alguns elementos da **linguagem visual** em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados. A identificação de tais elementos concretiza-se quando o aluno percebe, analisa e produz formas visuais." (*PCN: arte, 1997:96, grifo nosso*)

No item seguinte, "A percepção de qualidades estéticas" (*PCN: arte, 1997:110*), o documento determina ou enfatiza que o papel do professor:

“é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento”.

E, ainda, no item em que se discute a prática de aula, “A produção do professor e dos alunos”, o documento propõe como ação do professor, antes da aula, cinco pontos; o segundo deles nos interessa, pois afirma que “o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados” (*PCN: arte, 1997:111*). Entre nove pontos propostos como ação do professor, durante a aula, dois merecem destaque:

- “o professor é estimulador do **olhar crítico** dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;
- professor é descobridor de propostas de trabalho que visam sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de reflexão ou de **apreciação** de obras de arte. Assim, **exercícios de observação** de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem **desenvolver a percepção** de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos.” (*PCN: arte, 1997:112, grifo nosso*)

Tendo investigado como a linguagem visual está presente nos *PCN: arte* (1.º e 2.º ciclos), veremos agora, como ela ocorre nos *PCN: arte* (3.º e 4.º ciclos) – que enfocam as últimas quatro séries do ensino fundamental –, a fim de continuarmos nossa pesquisa sobre a escolarização da linguagem visual.

### 3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 3.º e 4.º ciclos

Os *PCN: arte* (1998) para o 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental foram constituídos a partir de discussões e estudos sobre dois aspectos importantes da área de Artes: “a natureza e a abrangência da educação de arte” e “as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira”. O documento foi estruturado com o objetivo de fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, em dois sentidos: “tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto à compreensão da arte como manifestação humana” (*PCN: arte*, 1998:15).

A primeira parte do documento analisa e propõe encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de arte no ensino fundamental. Assim, apresenta um histórico da área na educação escolar e suas correlações com a produção de arte na cultura brasileira. Como nos *PCN: arte* (1997), essa primeira parte foi elaborada para que o professor possa conhecer a área de arte na sua contextualização histórica, pedagógica e estética e ter contato com os conceitos relativos às concepções do conhecimento artístico.

Dando continuidade aos ciclos anteriores, a caracterização da área se dá nas dimensões da criação, apreciação e comunicação, devendo ser um espaço de reflexão e diálogo onde os alunos possam entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais, incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais.

A segunda parte destaca as quatro linguagens incorporadas ao ensino fundamental: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nessa parte do documento, estão as questões relativas ao ensino e aprendizagem de cada linguagem artística nas últimas

quatro séries, seus objetivos gerais, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Procurando mapear a linguagem visual nos *PCN: arte* (1998), começamos a selecionar e recortar tudo aquilo que fizesse referência ao nosso objeto de estudo.

Logo na primeira parte, o documento faz menção à percepção estética e à apreciação artística, já que o estudo da arte nos *PCN* está fundado, como vimos anteriormente, na premissa básica do fazer, da apreciação e da contextualização, a fim de se criar um campo de sentido onde os alunos “tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos e movimentos que estão à sua volta” (*PCN: arte*, 1998:19).

No item “O Conhecimento artístico como produção e fruição”, a linguagem visual é introduzida, quando da discussão sobre “A obra de arte e o artista”, da seguinte maneira:

“As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não se trata de um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário. O artista seleciona, escolhe, reordena, recria, reedita os signos, transformando e criando novas realidades.” (*PCN: arte*, 1998: 32)

No sub-item “A percepção é condição para a compreensão estética e artística”, explicita o documento:

“Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A **experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte**, ou seja, a compreensão estética e artística. O processo de conhecimento advém, então, de significações que partem da **percepção das qualidades** de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas,

assuntos, apresentados e/ou construídos na relação entre obra e receptor.” (*PCN: arte*, 1998:33, grifo nosso)

No item “Conteúdos de arte no ensino fundamental”, o documento enumera os conteúdos específicos da modalidade Artes Visuais, entre os quais está configurado o conteúdo “**elementos básicos das linguagens artísticas**, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte” (*PCN: arte*, 1998:52, grifo nosso).

Na segunda parte do documento, que contempla as linguagens artísticas em suas especificidades, nos terceiro e quarto ciclos, do ensino fundamental, recortamos os trechos onde encontramos referências à linguagem visual.

O texto destaca a necessidade de uma **educação para saber ver e perceber**, já que vivemos num mundo que se caracteriza por contatos com imagens, cores e luzes, em quantidades inigualáveis na história. Por essa razão, justifica-se que o ensino de arte, principalmente o de artes visuais, incorpore reflexões a respeito de uma educação visual. A escola, segundo os *PCN: arte*, “deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (*PCN: arte*, 1998:63).

Dando continuidade a esse pensamento, o documento explicita que:

“**ao perceber e criar formas visuais**, está-se trabalhando com elementos específicos da linguagem e suas relações no espaço (bi e tridimensional). Elementos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo relacionam-se **dando origem a códigos, representações e sistemas de significações**. [...] o desenvolvimento do aluno nas **linguagens visuais** requer, então, aprendizagem de técnicas, procedimentos, informações sobre história da arte, artistas e sobre as relações culturais e

sociais envolvidas na experiência de fazer e apreciar arte.”  
(*PCN: arte*, 1998: 64, grifo nosso)

Entende-se ainda que a escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e **padrões visuais**, já que o estudante, na escola, é um produtor de cultura em formação. Portanto, os *PCN: arte* deixam claro que as aulas de artes visuais devem ajudar o jovem a aprender e ter experiências também sobre

“o **olhar crítico** que se deve ter em relação à produção visual e audiovisual, informatizada ou não, selecionando as influências e escolhendo os padrões que atendem às suas necessidades para melhoria das condições de vida e inserção social” (*PCN: arte*, 1998: 64-65, grifo nosso).

Assim, um dos objetivos gerais do estudo da linguagem das artes visuais é que os alunos sejam capazes, entre outros pontos, de:

- “Construir, expressar e comunicar-se em artes plásticas e visuais articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando o próprio percurso de criação e suas conexões com o de outros;
- Identificar a diversidade e inter-relações de elementos da **linguagem visual** que se encontram em múltiplas realidades (vitrines, cenário, roupas, adereços, objetos domésticos, movimentos corporais, meios de comunicação), perceber e analisá-los criticamente.” (*PCN: arte*, 1998:65, grifo nosso)

Os conteúdos de artes visuais, como vimos nos *PCN: arte* (1997), estão divididos em três eixos que fundamentam o ensino de artes, quais sejam: a produção, a apreciação significativa e a reflexão.

Entre os cinco pontos referentes à produção do aluno em artes visuais, um faz menção à linguagem visual: “Observação, análise, utilização dos elementos da **linguagem visual** e suas articulações nas imagens produzidas” (*PCN: arte*, 1998:66, grifo nosso).

Quase todos os pontos associados à apreciação significativa em artes visuais fazem, direta ou indiretamente, referências à linguagem visual. São eles:

- “Contato sensível e análise de **formas visuais** presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas, na natureza e nas diversas culturas, percebendo elementos comuns e específicos de sistemas formais (natureza e cultura);
- Observação da presença e transformação dos elementos básicos da **linguagem visual**, em suas articulações nas imagens produzidas, nas dos colegas e nas apresentadas em diferentes culturas e épocas;
- Percepção e análise de **produções visuais** (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas (regional, nacional e internacional);
- Reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas **formas visuais** e suas conexões temporais, geográficas e culturais;
- Conhecimento e competência de **leitura das formas visuais** em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, *design*, desenho animado etc;
- Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de **apreciação das imagens** por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens;
- Descoberta, observação e análise crítica de **elementos e formas visuais** na configuração do meio ambiente construído;
- Reconhecimento da **diversidade de sentidos** existentes nas **imagens** produzidas por artistas ou veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social;
- Identificação de múltiplos sentidos na **apreciação de imagens**”. (PCN: arte, 1998:67-68, grifo nosso)

Em seguida, são apresentados os critérios de avaliação em artes visuais. O primeiro deles, “criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais” (PCN: arte, 1998:69), pretende “avaliar se o aluno produz formas com liberdade e marca individual em diversos espaços, utilizando-se de técnicas, procedimentos e de elementos da linguagem visual”.

No critério “Identificar os elementos da **linguagem visual** e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza” (grifo nosso), pretende-se:

“avaliar se o aluno conhece, analisa e argumenta de forma pessoal a respeito das relações que ocorrem a partir das combinações de alguns elementos da **linguagem visual** nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados, produzidos em distintas culturas e diferentes épocas.” (PCN: arte, 1998:69, grifo nosso)

No item “Orientações didáticas para a arte” (PCN: arte, 1998:64-103), ao se abordar a percepção de qualidades estéticas, sugere-se que o professor oriente tarefas em que os alunos percebam as qualidades das formas artísticas, propiciando a flexibilidade da percepção das formas artísticas através do **aguçamento da percepção**, do incentivo à curiosidade etc. No que se refere à linguagem visual, espera-se, como ação do professor, antes da aula, que ele, que é um apreciador de arte, escolha obras e artistas que serão estudados pelos alunos. Quanto às ações durante a aula, o professor deve estimular o **olhar crítico** dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e as que são produzidas pelas culturas, e, ainda, ser um **inventor de formas de apreciação da arte** (apresentação de trabalhos de alunos, visitas a ateliês e oficinas etc.) e descobridor de propostas de trabalho, visando, entre outras atividades, ao **desenvolvimento da apreciação** de obras de arte (sugerem-se exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, a fim de se desenvolver a “percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos”) (PCN: arte, 1998:100).

Tendo observado como os *Parâmetros Curriculares* sugerem a escolarização da linguagem visual, torna-se necessário perceber como o discurso oficial,

emitido pelos *PCN*: arte, está incorporado no livro didático, material disponível ao professor. Acreditamos que tal investigação fornecerá subsídios para uma análise sobre as propostas de escolarização da linguagem visual contidas nos documentos desta pesquisa.

## 4 A LINGUAGEM VISUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Como vimos anteriormente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* pretendem ser um instrumento de direção e medida para o ensino brasileiro, em todas as áreas do currículo, assim como orientar os projetos voltados para a formação inicial e continuada de professores e a análise e compra de livros e outros materiais didáticos.

Nossa atenção volta-se justamente para os dois últimos itens, mais precisamente para o livro didático de Arte. Nosso intuito é entender como os livros didáticos de Arte propõem a escolarização da linguagem visual. Porém, cabe, preliminarmente, antes de iniciar nossa leitura sobre esse documento, fazermos algumas considerações sobre esse material de ensino.

Os livros didáticos sempre estiveram presentes nas instâncias formais de ensino<sup>58</sup>. Conforme documenta a História da Educação, o ensino sempre teve vinculado à sua prática um livro, fosse ele um meio utilizado no ensino e aprendizagem ou fosse ele um fim no propósito de ensinar e aprender. Portanto, o livro didático faz parte de uma longa história do ensino escolar. Sabemos que na escola o saber, para que seja ensinado, sofre um processo de seleção, segmentação, organização progressiva, em síntese, ele é didatizado e escolarizado. Nesse processo, o material didático é uma dos meios para a efetivação da escolarização do saber.

Segundo SOARES (1996:56), o livro didático é

---

<sup>58</sup> Segundo Magda Soares, o livro didático foi criado na Grécia Antiga e tem persistido ao longo dos séculos, em todas as sociedades: “*Os Elementos de Geometria* de Euclides, escritos em 300 a.C., circularam desde então e por mais de 20 séculos como texto escolar; livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos” (SOARES, 1996:54). E, mais adiante, a autora acrescenta: “o livro didático instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares[...]” (SOARES, 1996:55).

“um dos instrumentos escolares para assegurar a aquisição dos saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade [...] os livros didáticos, na perspectiva aqui assumida, a de um ponto de vista sócio-histórico, convertem-se em fonte privilegiada para uma história do ensino e das disciplinas escolares. Analisados sincronicamente ou diacronicamente, eles permitem identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinado momento, das novas gerações; são as tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em cada momento, a política cultural e social que impõe, em determinada época, uma certa escolarização, e não outra, do conhecimento, da ciência, das práticas culturais”.

Com relação ao ensino da arte na educação escolar e ao livro didático, as questões não poderiam ser diferentes. Seja o ensino da arte instituído como desenho geométrico, como práticas artesanais ou, ainda, como atividade de educação artística, o livro didático tem estado presente durante a escolarização do saber artístico.

É nessa perspectiva, qual seja, a de perceber o livro didático como fonte de informação e identificação de “saberes e competências”, que procuramos investigar como o livro didático de arte propõe o ensino da linguagem visual. Foram lidos os livros *Aprendendo Arte* e *A Arte de Fazer Arte* e selecionados, neles, os textos que de alguma forma tratam dessa linguagem: textos específicos sobre o tema ou a ele referentes ao longo de outros conteúdos.

Optamos neste capítulo, como no anterior, pela descrição dos dados encontrados. No capítulo seguinte, faremos a análise e as considerações sobre as propostas de inserção da linguagem visual verificadas nos documentos em questão.

## 4.1 A linguagem visual no livro *Aprendendo Arte*

O primeiro livro analisado foi *Aprendendo Arte*: conteúdos essenciais para o ensino fundamental, publicado pela Editora Ática e integrante da *Coleção Aprendendo*, que possui ainda os livros *Aprendendo Português*, *Aprendendo Matemática*, *Aprendendo Ciências*, *Aprendendo História e Geografia* e *Aprendendo Personagens*. Todos os volumes foram escritos por César Coll<sup>59</sup> e Ana Teberosky, professores da Universidade de Barcelona que participaram, respectivamente como consultor e assessora, na formulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997/1998)<sup>60</sup>.

O livro, assim como toda a coleção, está totalmente baseado nos PCN e constitui, segundo o texto de apresentação da coleção, impresso na última capa, “um material único na aprendizagem dos conteúdos essenciais do ensino fundamental”. No canto inferior esquerdo da primeira capa, em diagonal e negrito encontra-se a seguinte frase: **“Para Trabalhar os Parâmetros Curriculares Nacionais”**. A coleção sugere que os livros que a compõem tanto podem servir como material de estudo e apoio ao professor, quanto “pode[m] ser utilizado[s] em sala de aula como livro didático” ou,

---

<sup>59</sup> César Coll é doutor em psicologia, professor da Universidade de Barcelona e diretor geral da proposta de reforma do ensino na Espanha, tendo ainda atuado no Brasil como consultor do MEC para a elaboração dos PCN. Segundo o texto *Parâmetros Curriculares Nacionais*: uma “medida” para a prática pedagógica? (ALVES et al. in PENNA, 1998:20-21), “a proposta curricular defendida por Coll está expressa no livro **Psicologia e Currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar** (1996). Sua concepção, que tem por base principalmente as idéias de Piaget, Vygotsky, M. Cole, D. P. Ausubel e Bruner, apresenta uma visão do conhecimento pautada no construtivismo, fundamentando-se em princípios psicopedagógicos para a sua aplicação. Neste aspecto específico, Coll não exerceu influência sobre a equipe brasileira, tendo em vista que a maioria dos documentos de área não assume uma posição epistemológica clara...”.

<sup>60</sup> Na ficha técnica da *Coleção Aprendendo*, encontramos outros nomes que também participaram na elaboração dos PCN. Não nos deteremos, entretanto, sobre a forte relação existente entre os elaboradores dos PCN e a indústria do livro didático, pois tal questão extrapola o campo de pesquisa do presente trabalho.

ainda, como “obra de consulta para aprofundamento e complementação de materiais didáticos adotados em sala de aula” (COLL & TEBEROSKY, 2000: contracapa).

O livro *Aprendendo Arte* não é um livro didático tradicional, ou seja, com textos ilustrados e intercalados de exercícios. Dirigido ao ensino fundamental, o livro não especifica a série em que deve ser adotado. Como os PCN não determinam quais linguagens artísticas devem ser trabalhadas em cada série, ficam a cargo do professor e da proposta curricular da escola o estabelecimento e a distribuição dos conteúdos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro ao longo das séries do ensino fundamental, respeitando-se a divisão 1.º e 2.º ciclos / 3.º e 4.º ciclos.

O livro está dividido em seis unidades, ao longo de 256 páginas, a saber: Introdução, Artes Visuais, Música e Dança, Teatro, Bibliografia e Índice Remissivo.

A Introdução faz uma apresentação geral da arte, a partir das sensações (observações visuais, percepções sonoras etc.) que conhecemos na vida diária e que, em outro momento, tanto podem se tornar atividades artísticas realizadas por todos quanto atividades feitas pelos especialistas que produzem obras de arte, os artistas.

O livro, ainda na Introdução, advoga que “ver como os artistas trabalham” ou “apreciar suas obras nos possibilita aprender muitas coisas sobre arte”. E conclui dizendo que “podemos compreender melhor no que consistem as obras de arte e qual a diferença entre elas e os objetos da realidade”.

Os autores afirmam também que se pode conhecer arte através de visitas a museus, e idas a concertos, espetáculos de dança, teatro, e ainda, por meio de perguntas sobre a própria arte, que, completadas com leituras e observações de livros especializados, possibilitam aquilo que é a finalidade desse livro: “para aprender, lendo

e olhando, e assim compreender em que consiste a qualidade artística” (COLL & TEBEROSKY, 2000:7).

As unidades sobre os conteúdos são trabalhadas através de textos e ilustrações. Vejamos quais são os temas propostos pelo livro:

## “SUMÁRIO

### Introdução

### **Artes visuais**

#### **1. A linguagem visual**

A imagem visual

Os elementos da **linguagem visual**

Combinando os elementos da **linguagem visual**

#### **2. Fazer e olhar imagens**

O desenho

A pintura

A gravura

A escultura

#### **3. Artesanato e artes decorativas**

Arte da cerâmica

Tapeçaria e cestaria

#### **4. Outras maneiras de tratar formas e imagens**

A colagem

Os quadrinhos

A fotografia

O cinema e o desenho animado

Novas possibilidades: instalações, reprografia,  
imagens por computador, vídeo

Arquitetura e *design*

Formas de difundir a arte

### **Música e dança**<sup>61</sup>

### **Teatro**

### **Bibliografia**

### **Índice Remissivo”** (COLL & TEBEROSKY, 2000: 4-5)

---

<sup>61</sup> O sumário, em sua forma original, igualmente indica os capítulos das unidades Música, Dança e Teatro. Contudo, como nossa pesquisa se limitou a investigar a modalidade Artes Visuais, optamos por reproduzir, aqui, apenas o detalhamento da unidade que a ela se refere.

A unidade que nos interessa – Artes Visuais – está dividida em quatro capítulos e aborda o estudo das belas artes, da arte popular e das novas possibilidades artísticas neste final de século.

Como nosso interesse está voltado para a linguagem visual, analisamos com rigor o primeiro capítulo, que trata especificamente do objeto de nossa pesquisa; os demais capítulos foram estudados com o objetivo de se recortarem informações, neles dispersas, sobre o assunto estudado.

O capítulo *A linguagem visual* está dividido em três tópicos – *A imagem visual*, *Os elementos da linguagem visual* e *Combinando os elementos da linguagem visual* – que, por sua vez, são também divididos em várias seções.

Na introdução ao capítulo, a fim de apresentar o conteúdo que será estudado (esse procedimento se repete na abertura de todos os outros capítulos), o texto chama atenção para os vários tipos de imagens que percebemos: aquelas que observamos ao nosso redor; as imagens de reprodução presentes na nossa vida, como a fotografia, a televisão etc.; as imagens do passado, que nos mostram outras épocas e lugares; etc. Em seguida, o texto apresenta uma justificativa para o estudo da imagem visual: “vivemos em um mundo de imagens, com muitas informações que percebemos pela visão, e conhecê-las pode nos ajudar a compreender melhor o mundo à nossa volta” (COLL & TEBEROSKY, 2000:10). Concluindo esse intróito, o texto fala-nos das imagens produzidas pelas pessoas, afirmando que essas imagens são constituídas de linhas, texturas e cores sobre uma superfície e que, por meio da combinação desses elementos, podemos “criar formas de objetos, pessoas ou animais e também expressar nossos sentimentos e nossas idéias sobre as coisas” (COLL & TEBEROSKY, 2000:10).

Após essa introdução geral, segue-se o tópico *A imagem visual*. A discussão é apresentada da seguinte maneira: o olhar identifica imagens ao redor, mas, além das que podemos ver, há também as imagens que recordamos na imaginação e que se formam em nossa mente. Entre as imagens que estão ao nosso redor, existem aquelas que foram produzidas e que “podem ou não ser parecidas com as coisas ou pessoas que elas representam” (COLL & TEBEROSKY, 2000:11).

Porém, o que une todas as imagens acima apresentadas é que elas “são constituídas por formas, cores, linhas, pontos, que percebemos pela visão, mas dependem da luz e da nossa experiência” (COLL & TEBEROSKY, 2000:11). Quanto às imagens que são produzidas pelas pessoas, o texto informa-nos que elas são feitas há milhares de anos, através de diferentes materiais, técnicas e formas de expressão, e que atualmente, para a sua realização, são usados também os novos meios tecnológicos. Enfim, as imagens produzidas pelas pessoas, segundo o texto, podem ser uma reprodução muito fiel da realidade ou, então, uma imagem mais pessoal e que, portanto, pode não se parecer tanto com a realidade.

Ainda no tópico *A imagem visual*, a seção *Comunicação visual* chama-nos atenção para as imagens que têm objetivo de transmitir mensagens: “as formas e cores têm significados especiais” que “representam algo que deve ser compreendido por todos” como os sinais de trânsito e as imagens publicitárias; em ambos os casos, as imagens “têm formas bem definidas, para que a informação possa ser entendida rapidamente” (COLL & TEBEROSKY, 2000:12). São as imagens que o livro identifica como “códigos visuais”.

Ao final do tópico, chega-se à conclusão de que as imagens, além de informar, podem provocar emoções, ou seja, existem, em suma, duas categorias de

imagens produzidas pelas pessoas: as imagens que são códigos visuais, que informam, e as imagens (artísticas) que provocam emoção.

O segundo tópico do capítulo *A linguagem visual* é intitulado *Os elementos da linguagem visual*. Previamente à apresentação de cada um dos elementos, uma pequena introdução coloca-nos as seguintes questões:

“Como as imagens são construídas? Como podemos formar imagens? Quais são os elementos da linguagem visual? Se prestarmos atenção a um desenho, veremos que nele há pontos, linhas e cores. As formas em artes visuais são constituídas por pontos, linhas, planos, cores, que chamamos de elementos da linguagem visual. Ao combiná-los entre si, podemos criar imagens.” (COLL & TEBEROSKY, 2000:14)

A partir dessa colocação, o livro começa a apresentar cada um dos elementos: o ponto, as linhas, as figuras, a textura, a cor. Alguns elementos recebem maior atenção, como é o caso da cor, mas, no geral, o texto que trata cada um dos elementos da linguagem visual é apenas introdutório e extremamente genérico. O tópico *Os elementos da linguagem visual* não contempla todos os elementos, favorecendo aqueles que estão associados aos suportes bidimensionais (desenho, pintura, fotografia). Contudo, ao longo dos outros capítulos vamos encontrando os elementos que não haviam sido apresentados.

No tópico seguinte, *Combinando os elementos da linguagem visual*, vamos entender que a seleção e a maneira como são colocados os diferentes elementos da linguagem visual, ao ser feita uma imagem, são chamadas de composição. Esse tópico compreende, ainda, a seção *O peso e o ritmo*.

Noutros momentos, os elementos vão aparecendo, aprofundando o que já havia sido estudado e interligando-se com outras questões. Por exemplo: a linha aparece novamente no tópico *O desenho*, assim como a cor, no tópico *Pintura*.

Alguns elementos que deveriam estar no tópico *Os elementos da linguagem visual* somente serão encontrados no texto de outros tópicos, como por exemplo, o estudo da luz e do volume. A luz somente aparece quando está associada ao desenho (COLL & TEBEROSKY, 2000:27) de figuras com volume (claro-escuro) ou quando é estudada no tópico *A Escultura* (Ibidem, p.46). Nesse mesmo tópico, na seção *Formas com volume* (Ibidem, p.45), é apresentado ainda um estudo mais completo sobre as formas tridimensionais, abordando-se a relação entre bidimensionalidade e terceira dimensão. Aí, então, completa-se o estudo dos elementos da linguagem visual no livro *Aprendendo Arte*.

Visto como os elementos da linguagem visual estão presentes no livro didático que analisamos, vamos agora tentar perceber como a leitura desses elementos – ou seja, da imagem – está proposta. Todas as páginas do livro são ilustradas, mas poucos são os momentos em que o livro propõe exercícios de leitura de uma imagem, de uma leitura significativa. No geral, as ilustrações apresentam informações mínimas (título da obra, data, autoria, acervo, cidade) que apenas as identificam superficialmente.

Sobre as possibilidades de interpretação dessa linguagem, isto é, as possíveis leituras de significados que a linguagem visual pode nos oferecer, encontraremos algumas passagens no livro analisado. A primeira tentativa nesse sentido ocorre nos *boxes Observando um desenho* (COLL & TEBEROSKY, 2000:29), *Observando uma pintura* (Ibidem, p.38), *Observando uma gravura* (Ibidem, p.43) e *Observando uma escultura* (Ibidem, p.50). As informações contidas nesses *boxes* são, entretanto, muito superficiais. O procedimento é o seguinte: o texto oferece uma sumária leitura iconográfica (identificação das figuras), faz apontamentos sobre algumas questões formais e relaciona a obra com a vida do artista que a criou.

Notamos que a relação entre linguagem visual e imagens somente acontece com as belas artes. Não há leitura ou relação entre linguagem visual e artesanato, artes decorativas, história em quadrinhos, fotografia, cinema, publicidade e demais meios de produção da imagem. Os *boxes* “*Observando...*” não têm continuidade nos outros segmentos sobre produção de imagens.

Finalmente, no tópico *Formas de difundir a arte*, existe uma seção intitulada *Olhando as obras de arte*, cujo texto se refere a uma visita ao museu:

“É bom ler as fichas das obras, onde nos informam quem é o artista, em que ano fez essa obra, que nome deu a ela e com que material ou técnica foi realizada. Todos esses dados nos ajudarão a conhecer melhor a obra. Em muitos museus existem painéis informativos nas paredes ou folhetos que nos orientam, dando mais detalhes”. (COLL & TEBEROSKY, 2000:85 e 86)

Vemos aqui que não se trata de uma leitura significativa, mas apenas de uma observação voltada para informações superficiais sobre a obra.

Assim, podemos constatar que o livro *Aprendendo Arte* propõe o estudo e a escolarização da linguagem visual como conteúdo específico e unidade própria, como sugerido nos *PCN: arte*.

## 4.2 A linguagem visual na coleção de livros *A Arte de Fazer Arte*

Os livros que vamos analisar a seguir foram elaborados, segundo o texto de apresentação do manual dirigido ao professor<sup>62</sup>, a partir da experiência, em sala de aula,

---

<sup>62</sup> Encarte colocado no final de cada livro da coleção *A Arte de Fazer Arte*, da Editora Saraiva.

das autoras Denise Akel Haddad e Dulce Gonçalves Morbin<sup>63</sup>, que buscaram construir, após vários anos de prática escolar, “um programa e uma metodologia que pudessem se adequar aos mais diferentes contextos escolares” (HADDAD & MORBIN, 1999: encarte, p.3).

Ainda segundo o texto de apresentação, essa coleção de livros didáticos leva em consideração a disponibilidade de recursos na escola, já que estes não se apresentam de forma homogênea no país, devido à diversidade de realidades regionais. Por isso, a coleção de livros *A Arte de Fazer Arte* advoga que “um material de apoio em Artes não deve depender de recursos e materiais sofisticados”.

A partir desse pressuposto, a coleção optou, entre as modalidades do ensino de Arte, “por privilegiar as artes plásticas, ou visuais<sup>64</sup>, relacionando-as, sempre que possível, a outras manifestações de arte”. Acredita-se que os livros constituam “um material de apoio e uma referência segura para que os primeiros contatos do aluno com a arte sejam o mais ricos possível”.

A obra pretende, a partir do “universo consagrado da arte”, das “produções contemporâneas que caminham lado a lado com as novas tecnologias” e da “disponibilidade de recursos na escola” – envolver o professor e o aluno “na apreciação

---

<sup>63</sup> Haddad, segundo o livro, é escultora e artista plástica, licenciada em Educação Artística, com especialização em Artes Plásticas, pela Faculdade de Comunicação e Arte da Universidade Mackenzie, São Paulo, e também professora da rede particular de ensino do Estado de São Paulo. Morbin é licenciada em Educação Artística pela Faculdade Marcelo Tupinambá, habilitada pelo Instituto Musical de São Paulo em Ensino Artístico Musical e professora das redes estadual e particular de ensino do Estado de São Paulo.

<sup>64</sup> O critério para a escolha das artes plásticas parece ter se baseado na falta de recursos para se trabalhar com as outras modalidades. A omissão da dança, da música e do teatro, na proposta da coleção *A Arte de Fazer Arte*, contradiz a orientação dos PCN: arte, que determina a presença das quatro modalidades da arte ao longo do ensino fundamental, sem contudo explicitar em que série cada modalidade deve ser trabalhada: “a escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos da arte. Mas precisa garantir um determinado conjunto que possibilite ao aluno ter base suficiente para seguir conhecendo” (PCN: arte, 1998:46).

artística, na produção e na compreensão do fazer artístico para além da estética, nos campos da cidadania e da qualidade de vida” (HADDAD & MORBIN, 1999: encarte, p.3).

O manual dirigido ao professor explicita a proposta da coleção e oferece subsídios para melhor aproveitamento dos livros, apresentando a estrutura da obra, os objetivos, as sugestões metodológicas, os critérios de avaliação e o conteúdo programático de quinta à oitava série do ensino fundamental.

A coleção foi organizada em quatro volumes, compreendendo seções ligadas ao aprendizado de conceitos e técnicas e outras relacionadas ao centro de interesse do aluno, conforme a faixa etária a que se destinam, como por exemplo, história em quadrinhos, grafite, caricatura etc.

Cada volume está organizado em 12 temas, alguns dos quais estão presentes em mais de um livro. Cada tema, por sua vez, está assim organizado:

- Página de abertura, que geralmente traz a reprodução de uma obra que seja representativa daquele tema, com um pequeno histórico sobre o artista;
- Exposição teórica sucinta, bastante genérica, com exemplos e ilustrações, seguida de exercícios e propostas de atividades;
- Em todos os temas existem alguns exercícios, que deverão ser feitos nas folhas descartáveis e entregues ao professor;
- *Boxes* de história da arte, enfocando a vida de alguns artistas e alguns movimentos artísticos, aparecem à medida que são relacionados com o conteúdo que está sendo estudado;
- Todos os livros têm espiral na lombada, e a impressão foi feita no formato horizontal.

- No início de cada tema aparece uma lista dos materiais que serão utilizados naquele capítulo.

Ao defender que os objetivos que estão presentes na coleção e que nortearam a sua elaboração são os mesmos objetivos específicos do ensino da Arte na educação escolar, a obra assume a responsabilidade de contribuir para a formação do aluno do ensino fundamental. Os declarados objetivos –

- “despertar o aluno para o sentido estético e para a fruição da obra de arte, nas suas mais diversas manifestações;
- permitir a democratização do acesso ao universo artístico erudito e popular, oferecendo, para isso, o instrumental mínimo necessário quanto a terminologia, informação histórica e noções de técnica;
- estimular a expressão artística do aluno por meio de diversos materiais e formas” –

somam-se ao entendimento de que a arte tem “*status* de um valioso recurso para reflexão, compreensão e exercício da cidadania, posicionamento crítico e valorização da pluralidade cultural do país, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas atividades” (HADDAD & MORBIN, 1999: encarte, p.5).

Além de acreditar que a disciplina Arte deve mobilizar os sentidos e as capacidades essenciais para o desenvolvimento humano, como a criatividade, a imaginação e a observação, entre outros, a coleção também acredita que ela constitui uma faceta essencial a ser aproveitada pelo aluno nas demais disciplinas.

Nas *Sugestões metodológicas*, o manual discute as questões relacionadas a espaço da sala de aula, espaço da escola, tempo, materiais, realização das atividades, interdisciplinaridade, atitude pedagógica etc. Quanto a esta última questão, o livro defende a idéia de que “na maior parte dos casos não se trata de aprendizado. Trata-se, isso sim, de valorizar a produção individual como sua expressão autêntica,

independentemente da ‘qualidade’ artística” (HADDAD & MORBIN, 1999: encarte, p.8).

Segundo o texto do tópico *Avaliação* (HADDAD & MORBIN, 1999: encarte, p.8), o professor deve ter como pressuposto a valorização da produção, sem se preocupar em mensurar as habilidades e capacidades individuais. O livro apresenta algumas “pistas” que ajudam o professor a evitar os critérios de avaliação rígidos e tradicionais.

Quanto ao conteúdo programático, a coleção *A Arte de Fazer Arte*, está assim organizada:

“SUMÁRIO  
[5.<sup>a</sup> SÉRIE]

O uso do lápis de cor  
O ponto  
A linha  
Letras e números do tipo bastão  
Cor  
Simetria e assimetria  
Folclore  
Primeiro e segundo planos  
Reprodução, ampliação e redução  
Tangram  
Releitura  
Escultura, modelagem e entalhe

[6.<sup>a</sup> SÉRIE]

Desenho  
Cor  
Sombra e luz  
Perspectiva  
História em quadrinhos  
Releitura  
Folclore  
Arte linear  
Tangram  
Escultura e modelagem  
Mosaico

## Ilustração de texto

[7.<sup>a</sup> SÉRIE]

Utilizando instrumentos  
 Desenho  
 Op Art  
 Textura  
 Gravura  
 Cores  
 Sombra e luz  
 Perspectiva  
 Folclore  
 Escultura  
 Releitura  
 Letras  
 Ilustração de texto

[8.<sup>a</sup> SÉRIE]

Grafite  
 Design e publicidade  
 Logotipo  
 Figura humana  
 Caricatura, cartum e charge  
 Escultura  
 Cor  
 Pintura  
 Ilustração de texto  
 Informação visual  
 Denominações artísticas  
 Releitura”

Seguindo o objetivo desta pesquisa, recortaremos, no conteúdo programático apresentado, apenas os tópicos referentes à linguagem visual.

O que percebemos logo de início foi que a coleção *A Arte de Fazer Arte* não discute a imagem como linguagem visual. Os elementos da linguagem visual aparecem, mas na perspectiva da geometria, ou melhor, do antigo desenho geométrico que predominou como ensino de arte durante longo período nas escolas brasileiras. É

verdade que boa parte das ilustrações são imagens artísticas e que no volume da 5.<sup>a</sup> série, nas sugestões para o professor, aparece o termo **linguagem plástica** (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.64), mas a maneira como os conceitos são apresentados é que deflagra o pressuposto matemático, e não o artístico, como base para o ensino da linguagem visual. Vejamos o que diz o texto quando se estudam os elementos ponto: “Há certos conceitos na Geometria que são chamados de primitivos; isso significa que não podemos defini-los com precisão. Ponto, reta e plano fazem parte desses conceitos” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.12), linha: “Para dar nome às retas usamos **letras minúsculas do alfabeto**, por exemplo, reta *r*, reta *s*, reta *a*, reta *b*. Para dar nome aos pontos que delimitam os segmentos, usamos **letras maiúsculas do alfabeto**, por exemplo, ponto *A*, ...” (Ibidem, v.1, p.24); e ainda, o elemento volume: “Os **sólidos geométricos** são figuras em três dimensões bastantes comuns no nosso dia-a-dia”. (Ibidem, v:3, p.80)

Porém, apesar de o estudo da linguagem visual não seguir o que propõe os PCN, e de a Arte, no caso da coleção *A Arte de Fazer Arte*, ser tributária da geometria, é possível recortar, nos quatro volumes referentes às quatro últimas séries do ensino fundamental, aqueles temas que também pertencem ao campo da linguagem visual, a fim de se verificar como o estudo dessa linguagem está inserido nesse livro didático.

Diferentemente do livro anterior, a linguagem visual não aparece, nessa coleção, como unidade própria. O que ocorre é que seus elementos aparecem como unidades independentes, sem serem pensados como “sintaxe” de uma linguagem.

Vejamos como essa discussão ocorre. No volume dedicado à 5.<sup>a</sup> série, o livro propõe, entre outros temas, o estudo do ponto, da linha, da cor, da simetria e assimetria, do primeiro e segundo planos, da reprodução, da ampliação e da redução. No

volume da 6.<sup>a</sup> série, é proposto o estudo da cor (continuação), da sombra e luz, e perspectiva. No livro da 7.<sup>a</sup> série, cores, sombra e luz, perspectiva (todos dando seqüência ao estudo da série anterior). No volume da 8.<sup>a</sup> série, estuda-se a cor (continuação). Como podemos notar, o estudo da cor merece maior atenção e espaço nos livros analisados nesta pesquisa.

De uma maneira ou de outra – seja como elementos da linguagem visual, seja como conceitos e figuras da geometria – vários elementos da linguagem visual são estudados nos livros *A Arte de Fazer Arte*.

Se não se discute a questão da linguagem, também não se discutem as possibilidades de leitura da imagem visual, pelo menos não diretamente. A coleção em questão apresenta alguns itens, ao longo de várias unidades, que se aproximam da leitura da imagem. O primeiro é encontrado no livro da 5.<sup>a</sup> série, sob o título *Treino visual*, e está apresentado por um texto, que ocupa apenas 1/3 da página, três reproduções de pinturas:

#### “TREINO VISUAL

1. Leia todas as instruções dadas para o exercício antes de realizá-lo.
2. Preste atenção na sua respiração.
3. Respire bem devagar, inspirando e expirando calmamente.
4. Feche os olhos por alguns segundos.
5. Abra os olhos lentamente.
6. Fixe o olhar no quadro I. Que imagens você descobriu? Circule-as.
7. Repita o procedimento com os outros quadros.
8. Comente com seus colegas. Todos encontraram as mesmas imagens?” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.47)

Em outro momento, na unidade *Informação visual* (HADDAD & MORBIN, 1999: v.4, p.113-126), veremos o incentivo ao estudo de algumas informações visuais corriqueiras de nossa vida. O texto inicia apontando para a importância da imagem em

nossa época e sua presença nas ruas (letreiros, *outdoors*, sinais de trânsito, placas etc.) e em nossas casas (televisão, computador, revistas, fotografias). Segundo o texto, “a imagem é usada para informar, distrair, divertir, comover...” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.4, p.114). Em seguida é apresentado um estudo sobre sinais e símbolos que, na verdade, é um histórico sucinto sobre a origem da escrita e do nosso alfabeto, sobre o alfabeto dos surdos-mudos, a linguagem do corpo, os sinais pelos gestos, os símbolos nacionais, a sinalização de trânsito e, finalmente, sobre o símbolo da arte. Essas são as informações visuais que o livro acha importante demarcar.

Dois exercícios completam a unidade: no primeiro, os alunos devem observar três pinturas (retratos) e anotar os sentimentos que eles transmitem (folha descartável a ser entregue ao professor); o segundo pede que o aluno observe as diferentes expressões nas obras apresentadas (as mesmas do exercício anterior) (HADDAD & MORBIN, 1999: v.4, p.119,121)

Vale a pena ressaltar um dos estudos acima citados, a unidade *O símbolo da arte* (HADDAD & MORBIN, 1999: v.4, p.124) apresenta duas ilustrações de pinturas de autores europeus, sendo uma do período modernista e a outra, renascentista, ambas tendo como tema assuntos religiosos. Nesse estudo é feita uma descrição da simbologia utilizada pelos artistas. Lamentamos que tal estudo não tenha sido mais bem desenvolvido, porque, apesar de muito sucinto, pelo menos já é um pequeno início de interpretação iconográfica.

Antes porém, na primeira unidade do livro da 6.<sup>a</sup> série, no estudo sobre *O desenho*, quando se discute o desenho de observação, fala-se também do exercício do olhar. Vejamos o que diz o texto:

“A técnica que vamos estudar agora, o **desenho de observação** ou **desenho do natural**, é exatamente o exercício de desenhar o que vemos à nossa volta. O mais importante nesse aprendizado é o **exercício do olhar**. Olhar atentamente para o que desejamos desenhar, com olhos de um bom observador.” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.2, p.13)

Outro momento que recortamos nos livros didáticos *A Arte de Fazer Arte*, que se aproxima da leitura da imagem, está assim apresentado: numa página aparece uma ou mais ilustrações, geralmente, reprodução de pintura, da(s) qual(is) se pede que o aluno destaque algum elemento. Vejamos alguns exemplos.

Na unidade *Letras e números* (5.<sup>a</sup> série), pede-se ao aluno: “observe as obras abaixo e veja se você consegue descobrir elementos que podem formar letras e números. Marque-os com lápis e comente com seus colegas” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.48); No volume da 6.<sup>a</sup> série, a unidade *Desenho* propõe: “observe as pinturas ao lado. Que figuras geométricas você consegue visualizar? Escreva suas descobertas...” (Ibidem, v.2, p.17); já a unidade *Ilustração de texto* solicita que o aluno “analise e comente com seu colega estas ilustrações” (Ibidem, v.3, p.125). Na unidade *Desenho* da 7.<sup>a</sup> série, o exercício proposto é o seguinte: “observe esta obra de Salvador Dalí e marque com caneta hidrográfica preta as figuras geométricas que você encontrar” (Ibidem, v.3, p.17); e na unidade *Op Art*, do mesmo livro, encontramos novo exercício: “uma boa percepção visual pode ajudá-lo a interpretar obras da *Op Art*. Observe estas imagens e reconheça os elementos que estão ocultos nelas”<sup>65</sup> (HADDAD & MORBIN, 1999: v.3, p.32); na página seguinte, após uma sucinta apresentação da “Ilusão óptica na obra de Escher”, um outro exercício pede ao aluno que “observe o desenho de Escher e escreva suas impressões. Que transformações você descobriu?” (HADDAD &

---

<sup>65</sup> Estranha-se aqui o fato de que as imagens apresentadas – uma obra de Salvador Dalí e outra de Franz Mac – não são representativas da *Op Art*.

MORBIN, 1999: v.3, p.33). Já na unidade *Grafite* (8.<sup>a</sup> série), um exercício pede ao aluno que “forme um grupo com mais dois colegas. Escolham um dos grafites abaixo e conversem sobre ele: que efeito causa em quem está passando no local; que mensagem o grafiteiro pretende transmitir, na opinião de cada um; como foi feito...” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.4, p.8); no mesmo livro, na unidade *Ilustração de texto*, aparece o seguinte exercício: “observe a ilustração abaixo, feita por Norman Rockwell (1894-1978), um famoso ilustrador, e, em grupo, converse sobre o que ela transmite” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.4, p.110); em seguida, são informados o título da ilustração e o ano em que foi feita.

Encontramos um único exercício que pede uma interpretação mais aproximada de uma leitura dos elementos da linguagem visual. Acima de uma reprodução do quadro *Antropofagia* (acompanhada de um texto sucinto sobre a pintora brasileira Tarsila do Amaral), aparece o comando do exercício: “observe a obra da pintora Tarsila do Amaral e faça uma interpretação, analisando as cores, as formas e os detalhes” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.2, p.89).

Um outro exercício, bem específico, pede que o aluno faça uma ilustração para um dos três textos dados. Vejamos como a linguagem visual é indicada, nesse caso:

- **“Equilíbrio:** O texto e a ilustração têm um equilíbrio, compõem uma unidade, sem destoar.
- **Objetividade:** No caso de texto, crônica, poesia ou matéria de jornal, a ilustração reflete a idéia principal.
- **Impacto Visual:** é o maior recurso da ilustração. Como consegui-lo? Cada ilustrador tem seu caminho, e cada texto representa novas possibilidades.
- **Harmonia de cores:** As cores ajudam a transmitir o ‘clima’ da ilustração e do texto. Usadas apropriadamente, se equilibram com as idéias, os sentimentos e as emoções da palavra escrita”. (HADDAD & MORBIN, 1999: v.4, p.107)

Por fim, ainda a respeito das possibilidades – pouco enfocadas – de leitura da imagem visual, a coleção *A Arte de Fazer Arte* faz opção por trabalhar com a releitura. Todos os volumes têm a unidade *Releitura*, na qual fica explícito que, para as autoras, “a expressão artística é sempre um modo pessoal de representar um fato em determinadas circunstâncias sociais e históricas”. Ainda seguindo esse pensamento, as autoras acreditam que “a criação artística, portanto, é única para cada ser em seu tempo histórico, o que qualifica todos os seres a produzi-la” (HADDAD & MORBIN, 1999: encarte, p.5).

A proposta de releitura é apresentada da seguinte forma: demonstra-se que vários artistas utilizaram e ainda utilizam a releitura para projetar novas obras a partir de suas próprias interpretações. Como afirma o texto, “não se trata de uma reprodução. A idéia original deve permanecer, mas a forma de interpretar essa idéia é que se modifica de uma pessoa para outra” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.111). Assim, a unidade oferece várias imagens e pede que o aluno faça a sua interpretação pessoal, elaborando uma outra imagem, dentro do espírito da releitura.

Como podemos observar, os livros didáticos da coleção *A Arte de Fazer Arte* apontam a linguagem visual, sem, contudo, demarcá-la.

Observado como a linguagem visual se encontra nos livros didáticos selecionados para esta pesquisa, é importante lembrar que uma das finalidades de se estudarem os livros didáticos – qual seja, a de investigar as relações entre eles e a escolarização de um determinado conhecimento – leva-nos a entender como a reprodução desse conhecimento está expressa no texto do livro e como este reflete ou reproduz o discurso oficial dos *PCN: arte*. No capítulo a seguir, pretendemos ultrapassar

a descrição dos dados para analisá-los à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL NOS PCN: ARTE E NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao lermos os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte e os livros didáticos Aprendendo Arte e A Arte de Fazer Arte*, vieram à tona algumas questões, como a persistência de uma noção de arte marcada pelo romantismo, que não permitem os avanços dos ideais democratizantes de acesso à cultura. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de questionamento, no sentido de rever não apenas as propostas apresentadas nos *PCN: arte*, mas, também, as concepções correntes nos livros didáticos, na medida em que estas sustentam a escolarização da linguagem visual.

Entre os objetivos proclamados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e que também estão presentes nos livros didáticos analisados nesta pesquisa, figura a formação básica do cidadão (*PCN: introdução*, 1997:13). Entendemos que a construção da cidadania implica, necessariamente, num projeto de ensino voltado para o maior acesso à cultura e que um projeto de democratização da cultura não pode se sustentar em quaisquer concepções de educação e de arte mas, antes, requer abordagens teóricas que permitam discutir e compreender os mecanismos que reproduzem o acesso socialmente diferenciado à cultura, principalmente nas suas formas “eruditas” que reproduzem a competência artística para poucos.

Logo, um ensino de arte voltado para o ensino fundamental, comprometido com um projeto de democratização, deve enfatizar os conteúdos específicos do seu próprio campo de estudo. Nesse sentido, os parágrafos iniciais dos *PCN: arte* (1997 e 1998) defendem as especificidades dos conhecimentos da área, demarcando um

direcionamento que se opõe ao esvaziamento de conteúdos corrente em muitas práticas adotadas nas atividades de Educação Artística:

“Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas **especificidades**.

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

“Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como **área de conhecimento e trabalho** com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.” (PCN: arte, 1998:19, grifo nosso)

Vemos aqui, como em outros momentos, a ênfase a favor do ensino da arte na escola como área de conhecimento demarcada, com conteúdos próprios e função educativa.

Nesse rumo, os PCN: arte apontam as seguintes diretrizes pedagógicas:

“Em síntese o conhecimento da arte envolve:

A experiência de **fazer** formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;

A experiência de **fruir** formas artísticas, utilizando informações e qualidades imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

A experiência de **refletir** sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.” (*PCN: arte*, 1997:43; o mesmo texto é apresentado, com poucas alterações, nos *PCN: arte*, 1998:36)

Até aqui, podemos observar que os Parâmetros Curriculares da Área de Arte adotam e declaram uma postura que toma a arte como um campo de estudo com conhecimento próprio.

Mais adiante, contudo, encontraremos uma contradição no que tange à escolarização da arte. Vejamos a seguinte passagem:

“As propostas realizadas pelo professor para concretizar situações de aprendizagem precisam combinar momentos em que o aluno realiza tarefas – fazendo, fruindo e contextualizando arte. [...] Esses dois tipos de momentos [fazendo/fruindo e contextualizando], indissociáveis na prática educacional, **garantem que não se transforme arte em arte escolarizada**. Ou seja, deve-se dar oportunidade para **viver arte na escola**.” (*PCN: arte*, 1998:47)

Aqui percebemos claramente a herança do romantismo nos *PCN: arte* – ao fazerem referência à escolarização da arte – fazem-no pelo lado pejorativo. Lembramos mais uma vez que não é a escolarização que é ruim mas, sim, as experiências inadequadas, errôneas e impróprias de escolarização de alguns saberes, os quais sofrem reduções quando são submetidos à pedagogia. Os *PCN: arte*, portanto, recusam a escolarização da arte em favor da vivência da arte na escola.

Entendemos que a manutenção da idéia romântica de se viver arte na escola resulta de fundamentos teóricos que valorizam a sensibilidade inata, acompanhada de um *dom* especial, produto de um artista genial, o que gera uma mistificação da arte. Essa noção mística se afasta do essencial, conferindo à arte uma aura especial e

inconseqüente, reservada apenas a uma elite iniciada. Assim, a arte torna-se mística: transparente para aquele que é iniciado, insensata para quem não recebeu o *dom* especial. Assim, o conhecimento artístico é concebido como coisa radicalmente oposta a qualquer explicação, e afirmar o contrário equivaleria, segundo os *PCN*: arte, a querer explicar o superior pelo inferior, a contribuir para a sistematização e esterilização da arte<sup>66</sup>. Essa concepção esvazia qualquer trabalho pedagógico que seja conduzido a favor da aculturação dos alunos, uma vez que a expressão, nessa forma de pensamento, é, por definição, insuscetível de ser exprimida, pois ela é, inevitavelmente, fechamento para dentro de si mesmo, “comunhão mística”.

O resultado de tal visão é a fragilidade da noção de linguagem, que, no entanto, é essencial para a discussão da escolarização da linguagem visual. Aqui residem a ambigüidade e a dificuldade: se a sensibilidade é apenas uma aptidão de ordem emocional, como poderia ela dar margem a uma educação, com tudo que isso implica de processo metódico, progressivo e, por que não dizer, didático? Inversamente, porém, se a sensibilidade é uma aptidão produzida, um comportamento cultural, é preciso pensar que a apreciação visual é, simultaneamente, um acontecimento emocional, íntimo, e um produto cultural amplo que justifica uma pedagogia específica.

A forte influência da concepção romântica da arte é bastante evidente – supervalorização da emoção, na ênfase na sensibilidade inventiva –, sem que seja explicitada, com clareza, a maior parte das noções utilizadas. Várias categorias

---

<sup>66</sup> A esse respeito, ver SONTAG,(1987). É bom deixar claro que a autora não é contrária à interpretação da obra de arte e, sim, à ênfase excessiva dada ao conteúdo em detrimento da forma: “De fato, não estou dizendo que as obras de arte são inexprimíveis, que não podem ser descritas ou interpretadas. Podem sê-lo. A questão é como. Como teria de ser uma crítica adequada à obra de arte, e que não usurpasse seu lugar? [...] a ênfase excessiva no *conteúdo* provoca a arrogância da interpretação [...] O que é necessário é um vocabulário – descritivo e não prescritivo – para as formas” (Ibidem, p.21).

conceituais, vinculadas a uma visão da arte como emoção, são empregadas no documento, especialmente na parte inicial, que pretende dar fundamentação e propor direcionamentos básicos para o ensino em todas as áreas artísticas, e particularmente ao longo do item *O Conhecimento Artístico como Produção e Fruição*, (*PCN: arte*, 1997:35-42; *PCN: arte*, 1998:32-35). Podemos encontrar as idéias românticas em algumas passagens do texto que enfatizam a livre-expressão, repudiando a interferência no desempenho do aluno e defendendo uma visão purista, que concebe a natureza individual como pura e inocente, e a necessidade de o homem reencontrar suas raízes de modo completamente espontâneo e livre. Noções vinculadas a essa visão estão presentes já nos primeiros parágrafos dos *PCN: arte* (1997), onde encontramos os termos “sensibilidade” e “imaginação”. Na referida passagem, já se manifesta a contradição entre uma busca do conhecimento específico da arte e a persistência de uma ênfase romântica dada à emoção artística: o texto apresenta, como objetivo final da “educação em arte”, o desenvolvimento do “pensamento artístico”, mas, ao mesmo tempo, afirma que “o aluno desenvolve, quase que por **conta própria**, sua sensibilidade, percepção e imaginação” (*PCN: arte*, 1997:19, grifo nosso).

Na verdade, ainda que os *PCN: arte* possam ser considerados um avanço em relação às propostas curriculares anteriores, sabemos que o campo da arte ainda não ocupa o tempo e o espaço escolares que deveria. Assim, os *PCN: arte* sugerem que cada escola inclua, no planejamento curricular de cada série, uma modalidade artística, com carga horária equivalente a duas horas-aulas. Vejamos o que diz o texto:

“é necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais

formas de arte poderão ser abordadas por meio de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares.

É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e **aprofundar** conhecimento em cada modalidade artística.” (*PCN: arte*, 1998:47, grifo nosso)

Diante de tal colocação, observamos que à Área de Arte não é dada a mesma importância que para as demais áreas, possuindo a menor carga horária entre as áreas obrigatórias sugeridas pelos *PCN: ensino fundamental*. Nesse documento, o campo da arte equivale apenas a uma única área da ciência; já, por exemplo, a matemática<sup>67</sup> distribui suas “modalidades” (a geometria, a aritmética, a álgebra e a trigonometria) ao longo de todas as séries do ensino fundamental. Na verdade, para uma equivalência mais adequada, as artes visuais deveriam ser uma área específica, trabalhada em todas as séries, pois possuem modalidades próprias (pintura, escultura, desenho, gravura etc.). O mesmo deveria acontecer com a música, com o teatro e a dança. Em outras palavras, a ciência, nos *PCN: ensino fundamental*, está dividida em cinco áreas bem específicas (matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências naturais), e a arte (e todas as suas modalidades) é apresentada em uma única área. Numa carga horária de vinte horas-aulas semanais, à área de arte são atribuídas apenas duas horas-aulas, ficando o restante com as demais áreas. A arte está muito longe de alcançar o *status* da ciência, seja na distribuição do tempo e do espaço escolares, apresentada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, seja no reconhecimento de sua importância na vida atual.

---

<sup>67</sup> Lembramos que a matemática possui uma das maiores cargas horárias do ensino fundamental. Em comparação com a arte, a matemática possui carga horária quatro vezes maior.

Os *Parâmetros Curriculares* possuem uma estrutura que estabelece hierarquização entre os diversos saberes e distribui as disciplinas por áreas separadas e, conseqüentemente, rivalizadas, conforme sua importância e com base naquilo que é considerado como conhecimento válido pelas instâncias oficiais.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* mantêm a prioridade do campo científico e da sua principal linguagem, a verbal, confirmando a defasagem do sistema escolar diante das novas solicitações da realidade contemporânea.

Esse documento oficial, no que se refere à escolarização das linguagens, dá prioridade à linguagem verbal, que possui área própria e carga horária ampla ao longo de todas as séries. Demonstra, com isso, descaso com as demais linguagens, especialmente com a linguagem visual, que precisa disputar o tempo restrito que lhe é dado. Dentro de uma mesma área, quatro modalidades (artes visuais, dança, música e teatro) disputam tempo e espaço pela possibilidade de serem coerentemente escolarizadas<sup>68</sup>.

Desse modo, os *PCN: arte* revelam que estão em **descompasso** com as transformações sociais e as possibilidades e extensão do conhecimento em arte. Esse descompasso se torna evidente no modo como é proposta a escolarização da linguagem visual. Apesar de anunciada e mesmo inserida como conteúdo do ensino de arte, a escolarização dessa linguagem está amplamente apoiada nas teorias românticas que ainda fundamentam alguns setores do conhecimento artístico.

Predomina, no documento, com certa clareza, uma teoria agora popular, oriunda do início do século XX (CROCE, 1973), que contrasta a linguagem verbal e

---

<sup>68</sup> Como já mencionado, os *PCN: arte* sugerem para o ensino da arte duas horas-aulas semanais. Durante a vigência da Educação Artística, a carga horária era de uma hora-aula semanal, sendo que nem sempre essa atividade esteve presente em todas as séries do antigo 1.º grau.

científica, voltada para a transmissão de informações, com o uso artístico da língua e da linguagem expressiva da emoção. Assim, razão e emoção encontram-se respectiva e individualmente associadas a um tipo específico de conhecimento e de linguagem.

Constata-se, desse modo, que a raiz do problema que leva à defasagem está na permanência da dicotomia entre sensação (geradora de emoções) e cognição (geradora de informações). Vejamos como isso está exposto nos *PCN: arte* (1997:35):

“Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas”.

Vê-se aqui que o desejo de integração entre as aprendizagens acaba por confirmar a separação entre o racional e o estético, como se o estético se manifestasse apenas na dimensão do “sonho”, do “divertir-se”, do “brincar com o desconhecido”. Não negamos que tais dimensões possam estar presentes no universo da arte e da estética, mas nele também se manifesta a dimensão do racional, do cognitivo. Lembramos que essa dimensão não é privilégio apenas do universo científico. Em suma, ao longo do texto, os *PCN: arte* confirmam a idéia romântica de que a arte é do domínio do irracional.

Mais adiante, veremos a confirmação de tal pensamento:

“a área [arte] deve ser incorporada com objetivos amplos que atendam às características das aprendizagens, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte. Esses objetivos devem assegurar a aprendizagem do aluno nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo” (*PCN: arte*, 1997:50).

Podemos ver que essa passagem deixa claro que durante o fazer artístico não há conhecimento e reflexão. Ora, se na dimensão do fazer artístico não há

conhecimento e reflexão, a obra deve ser, então, fruto do inconsciente ou, provavelmente, de alguma ação mística.

Novamente encontraremos a distinção entre os planos sensível e cognitivo na seguinte passagem:

“Na prática das salas de aula, observa-se que os **eixos do produzir e do apreciar** já estão de alguma maneira contemplados, mesmo que o professor o faça de maneira **intuitiva e assistemática**. Entretanto, a produção e a apreciação ganham níveis consideravelmente mais avançados de articulação na aprendizagem dos alunos quando estão complementadas pela contextualização. [...] “Assim a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a **ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte**, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área”. (*PCN: arte*, 1998, p. 50, grifo nosso)

Entende-se, portanto, que os eixos do produzir e do apreciar arte se dão de maneira intuitiva, enquanto sua contextualização se dá no nível cognitivo. Fica claro, nos *PCN: arte*, que a cognição não está presente nos momentos de produção e apreciação da arte, aparecendo somente na sua contextualização.

Que a imagem visual permite, a partir da apreciação, múltiplas e intuitivas sensações é mais do que sabido; que se possa contemplá-la de maneira intuitiva e assistemática, também. Mas dizer que a imagem não tem nenhum nível de significação cognitivo, além de sua contextualização, e que não é esse nível que dá base às múltiplas interpretações possíveis é negar à produção e à apreciação da imagem a possibilidade de ser um sistema social e histórico de produção de sentido. Consideramos que a significação de uma manifestação qualquer seja produto de um conjunto de fatores, entre os quais está presente o próprio modo de organização e funcionamento histórico e

culturalmente situado da linguagem visual, e que, por isso mesmo, de modo geral, tal linguagem tenha um papel importante na produção e na significação da imagem.

A idéia, veiculada nos *PCN: arte*, de apreciação como algo próprio de cada pessoa contém, ainda que intrinsecamente, uma oposição a qualquer forma de convenção, já que a convenção – resultante e sempre sujeita ao dinamismo de processos culturais e históricos – é uma das características de qualquer forma de linguagem. A visão romântica de arte presente no documento, torna-se incompatível, por princípio, com uma concepção de imagem como linguagem.

Ao se rejeitar a escolarização da arte (“não transformar arte em arte escolarizada”), valorizando a expressão subjetiva e a apreciação espontânea (“viver arte na escola”), nega-se a possibilidade efetiva de escolarização da linguagem visual, e uma parte do conhecimento artístico continua nas fronteiras da escola, na maioria dos casos, do lado de fora. Entendemos que a escolarização da linguagem visual passa necessariamente por fases de aprendizagem e não vive no puro território da afetividade imediata. Ela requer a posse de um certo número de ferramentas intelectuais e técnicas, assim como qualquer outra área do conhecimento.

A percepção de uma imagem não é apenas instintiva. As imagens não são feitas no explodir das emoções e a idéia de que o artista de certo modo infunde a emoção que está experimentando no momento em que faz a obra não é mais levada a sério. Assim como não é mais possível supor que o artista somente concretiza na obra as emoções ou situações emocionais que experimentou pessoalmente. Salvo casos especiais, a obra de arte, na maior parte das vezes, germina por muito tempo no pensamento do artista e necessita de tranquilidade para ser realizada.

Os aspectos mentais e intelectuais de pensamento envolvidos tanto na produção quanto na apreciação da imagem têm também importante papel. São eles que nos permitem reconhecer os elementos da linguagem visual assim como os outros fatores, como a própria contextualização, que possibilitam uma apreciação significativa de uma imagem. Considerar tanto a imagem como linguagem, quanto o papel de processos de pensamento na sua compreensão, é fundamental para um projeto de escolarização da linguagem visual.

Em contrapartida, qual pode ser o papel do professor quando se toma a significação das manifestações artísticas como pessoal? Ou como pode ser encaminhado um processo pedagógico quando se considera que tanto a produção quanto a apreciação da imagem se resumem à emoção? É preciso, portanto, rever o postulado romântico segundo o qual **antes de compreender é preciso sentir**, porque mesmo o sentir diante da imagem não é um dado, mas antes, um produto de diversos fatores. A capacidade de compreensão da imagem não se deve a um dom inato ou algo parecido; deve-se, sim, a certas formas de perceber, de pensar e mesmo de sentir que dependem do conhecimento e de contatos que se tem com as imagens visuais.

Faz-se necessário, neste ponto, deixar bem claro que não é o simples uso do termo “expressão” que revela uma visão romântica, mas sim a sua subordinação a uma concepção de arte que dá primazia à emoção, considerando todos os processos artísticos como dependentes, de modo praticamente exclusivo, dos sentimentos e da subjetividade. É importante, neste momento, reforçar a idéia de uma noção de imagem como linguagem, de modo que a comunicação transmitida por ela possa não apenas ser intuitiva, espontânea, empática, subordinada à noção de expressão emocional, mas também decorrente de princípios de linguagem compartilhados.

Entendemos que qualquer reflexão e prática pedagógica, principalmente no domínio do ensino da arte, devem funcionar no caminho do racional, e isso não quer dizer que o domínio da pedagogia aconteça somente nos limites da razão. Entendemos que existem, certamente, no exercício da educação, ações não-rationais, mas elas são insuscetíveis de serem avaliadas e controladas e não devem, portanto, integrar o campo da reflexão didática. São acontecimentos que podem ser apontados mas não, planejados. Não queremos também afirmar que o ensino da arte deva ser um puro e simples movimento da razão; o que queremos afirmar é que o processo racional constitui o principal caminho para a socialização do conhecimento artístico e da escolarização da linguagem visual. Uma pedagogia da arte que abrir mão do uso da razão somente ajudará a perpetuar as discriminações sociais nas relações entre os homens e a arte, entre os homens e a imagem visual.

Temos consciência, ao fazermos tais afirmações, de que o conhecimento artístico não é do mesmo tipo que o conhecimento científico; mas também temos consciência de que seria um absurdo contrapô-los um ao outro. É preciso ultrapassar a idéia segundo a qual a razão é dissecante, esfriadora, assassina da sensibilidade e da emoção. A educação em arte não pode estar pautada na oposição entre o que é sentido e o que é concebido, entre a sensibilidade e a inteligência, a emoção e a razão, nem desconsiderar a racionalidade no ensino da arte e, por extensão, da linguagem visual, pois estará impossibilitando as estratégias pedagógicas e as metodologias de aprendizagem em iniciação cultural<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Sabemos que, no passado, a instituição escolar abusou de uma iniciação cultural malfeita, baseada na memória, anedótica, autoritária, eclética, e que, desde então, existe uma desconfiança em relação à iniciação cultural na escola ou à escolarização da arte.

Nos objetivos gerais do ensino de arte, enunciados pelos *PCN: arte*, encontramos uma das contradições presentes no texto: no segundo objetivo, o documento afirma que o ensino de arte busca “compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a **reflexão** ao realizar e fruir produções artísticas”; já no sexto objetivo, contraditoriamente, o texto afirma que tal ensino visa a “observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, **argumentando e apreciando arte de modo sensível**” (*PCN: arte*, 1998:47-48, grifo nosso). Fica evidente que o documento entende que a apreciação acontece prioritariamente de modo sensível, deixando de lado o modo cognitivo que está em jogo em qualquer apreciação. A leitura da imagem (“apreciação significativa”) não está, em momento algum, associada à produção cultural e histórica, sendo sempre pessoal. A contradição fica cada vez mais evidente, pois noutra momento do texto aparece a seguinte afirmação:

“Nesse momento, além de ter aprendido sobre as **normas e convenções** das distintas linguagens artísticas, o aluno pode interpretá-las, reconhecer com mais clareza que existe contextualização histórico-social e marca pessoal nos trabalhos artísticos e é nesse sentido que inclui esses componentes nos próprios trabalhos.” (*PCN: arte*, 1998:61, grifo nosso)

O texto afirma a existência de normas e convenções; mas que importância elas podem ter, se a apreciação se mantém primordialmente de modo sensível e imaginativo? Ainda no âmbito da apreciação, encontramos outra contradição, que está expressa da seguinte maneira:

“a arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das

questões sociais. Essa forma de **comunicação é rápida e eficaz**, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos” (*PCN: arte*, 1997:20, grifo nosso).

Essa afirmação nega, novamente, a escolarização da arte e da linguagem visual, pois, se a comunicação é rápida e eficaz, por que precisamos escolarizá-la e, mais, como apreender as normas e convenções de uma linguagem de maneira apenas sensível? Não entra em jogo, nesse caso, a cognição?

O resultado de tal visão, encontrada nos *PCN: arte*, gera uma fragilidade da noção de comunicação, que, no entanto, é essencial para a discussão da escolarização da linguagem visual. As marcas da concepção romântica com relação à apreciação artística perpassam, mais de uma vez, a fundamentação do documento. Vejamos o desenvolvimento do tópico “*A percepção estética é a chave da comunicação artística*” (*PCN: arte*, 1997:39; *PCN: arte*, 1998:33, grifo nosso):

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

Podemos perceber que, sob a noção de comunicação, não há qualquer noção de linguagem: “a significação não está, portanto, na obra, mas na interação complexa de natureza primordialmente imaginativa entre a obra e o espectador” (*PCN: arte*, 1997:40; *PCN: arte*, 1998:34). Fica evidente, no documento, que não há interação cognitiva entre a obra e o receptor e, sim, interação “primordialmente imaginativa”.

Noutra passagem, chama-nos atenção a discussão sobre códigos. Vejamos:

“Ao perceber e criar formas visuais, está-se trabalhando com elementos específicos da **linguagem** e suas relações no espaço

(bi e tridimensional). Elementos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo relacionam-se dando **origem a códigos, representações e sistemas de significações**. Os códigos e as formas se apresentam de maneiras diversas ao longo da história da arte, pois têm correlação com o imaginário do tempo histórico nas diversas culturas. **O aluno**, quando cria suas poéticas visuais, **também gera códigos** que estão correlacionados com o seu tempo.

O desenvolvimento do aluno nas **linguagens visuais** requer, então, aprendizagem de técnicas, procedimentos, informações sobre história da arte, artistas e sobre as relações culturais e sociais envolvidas na experiência de fazer e apreciar arte.” (PCN: arte, 1998:64, grifo nosso)

Observa-se que a linguagem visual se desenvolve pela “aprendizagem de técnicas, procedimentos e informações” variadas e não, por sua alfabetização. Também nos chama atenção o fato de o aluno já produzir códigos, individuais/pessoais, correlacionados com o seu tempo. Será que ele realmente os produz ou reproduz (passivamente, na maioria dos casos)? E ainda, se tentarmos uma definição do que vem a ser um código, chegaremos ao fato de que ele é um sistema de representação que é estabelecido não pela produção inata presente em todos os indivíduos, mas por convenções sociais e culturais de um tempo e local específico ou por um grupo peculiar, podendo reviver ou revigorar-se ao longo da história.

Esse aspecto, que destacamos a fim de demonstrar o descompasso teórico dos PCN: arte, está portanto, nas noções de código e decodificação que são recorrentes nos documentos. O documento emprega o termo “código” como sendo um sistema de convenção social, mas a fundamentação onde ele se apóia é marcada por uma visão espontaneísta e subjetivista do ato de decodificação: “O aluno pode observar ainda que os trabalhos artísticos envolvem a aquisição de **códigos** e habilidades que passa a querer dominar para incorporar em seus trabalhos” (PCN: arte, 1997:48, grifo nosso); e, mais adiante, encontramos a seguinte colocação:

“criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dá origem à configuração de **códigos** que se transformam ao longo dos tempos” (*PCN: arte*, 1997:62, grifo nosso).

Nos *PCN: arte* (1998:19, grifo nosso), o termo aparece da seguinte maneira:

“... os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e **decodificando** formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta”.

Como já foi discutido anteriormente, o problema de se trabalhar com a concepção código/decodificação é a possibilidade de se cair em um determinismo, muito perigoso, que pressupõe que o domínio dos códigos possa garantir uma leitura ou decodificação unívoca e sem ambigüidade ou, ainda, de se pretender que o ato pedagógico da leitura da imagem possibilite a transmissão organizada de uma mensagem que possa ser decodificada de modo idêntico por várias pessoas. Lembramos que tal concepção pode levar a linguagem visual a ser tratada como um sistema abstrato, plenamente determinado e determinista.

Ainda analisando as questões relativas à leitura da imagem, no tópico *As artes visuais como Objeto de apreciação significativa* (*PCN: arte*, 1997:63-64), o documento aborda a linguagem visual do seguinte modo:

- “Reconhecimento e experimentação de **leitura** dos elementos básicos da **linguagem visual**, em suas **articulações nas imagens** apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de **leitura** das formas visuais em diversos **meios de comunicação da imagem**: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, história em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado.” (grifos nossos)

Leitura e linguagem não têm, necessariamente, relação com alfabetismo? Aprender a ler não é alfabetizar-se? Mas, em nenhum momento, aparece a discussão sobre o alfabetismo visual, porque afinal, como temos visto, a apreciação, como é entendida nos *PCN*: arte, é muito mais espontânea do que significativa.

Ora, se não houver uma clara compreensão dessa questão, qual pode ser a função de uma escolarização da linguagem visual? Qual poderá ser o papel do professor no desenvolvimento da capacidade de leitura e de interpretação, se, afinal, o “conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular” (*PCN*: arte, 1997:37)?

No tópico “*A percepção estética é a chave da comunicação artística*” encontramos um sucinto parágrafo que aponta para os elementos de linguagem visual: “o processo de conhecimento advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos etc” (*PCN*: arte, 1997:39; *PCN*: arte, 1998:33). O termo “linguagem” é ocasionalmente empregado, como nas seguintes passagens: “O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem” (*PCN*: arte, 1997:37) e “a arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens [...] refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música...” (*PCN*: arte: 1998:19)<sup>70</sup>. Uma vez que a concepção de comunicação é, ao longo do texto de fundamentação, marcadamente romântica, sobrepujada pela expressão

---

<sup>70</sup> Nota-se aqui que a concepção de linguagem apresentada é sinônima de modalidade, área ou campo específico de um saber.

subjetiva, entrecruzam-se nessa passagem noções com bases teóricas incompatíveis e incoerentes com a argumentação dos *PCN*.

Por se apoiarem no modelo corrente da concepção de arte como expressão subjetiva e na idéia de apreciação espontânea, os *PCN*: arte desconsideram as convenções específicas da linguagem visual e impossibilitam que a imagem seja tratada como linguagem. A noção de comunicação, presente nos documentos analisados, fica inteiramente subordinada à noção de expressão e faz-nos entender que a comunicação é decorrente da intuição, da empatia, da comunhão, ou seja, do encontro entre a emoção do artista e a do espectador.

Podemos perceber, após analisar os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que esse documento não é uma seleção dos mais importantes conteúdos existentes na cultura de nossa época e, sim, uma seleção ainda anacrônica dos saberes escolares e que, conseqüentemente, não propõe uma efetiva escolarização da linguagem visual. Desse modo, os *PCN*: arte evidenciam a existência de processos de corporificação das relações de poder nas instituições escolares que não asseguram a democratização da cultura visual na sociedade mais ampla.

Vejamos agora, como essa discussão acontece nos livros didáticos.

Os fundamentos teóricos que orientam os livros *Aprendendo Arte* e *A Arte de Fazer Arte* estão em sintonia com os fundamentos dos *PCN*: arte. Isso era de se esperar em relação ao livro *Aprendendo Arte*, já que seus autores colaboraram na elaboração dos *PCN*. Quanto aos livros *A Arte de Fazer Arte*, que não estão baseados diretamente nos *PCN*, mas nas experiências de suas autoras, a sintonia acontece porque os fundamentos que ainda imperam no ensino de arte na educação escolar, seja na esfera

oficial (PCN) ou no campo do ensino de arte, se baseiam nas concepções românticas de arte, atualizadas pelo modernismo.

Diga-se de passagem que em ambos os livros encontramos a divulgação da arte moderna, ou seja, da arte realizada principalmente na primeira metade do século XX, enquanto que a arte que é realizada atualmente está praticamente ausente. É verdade que existe uma ou outra indicação de arte contemporânea, mas, no geral, apreendida pela ótica modernista. É o caso da *Roda de Bicicleta*, obra de Marcel Duchamp<sup>71</sup>, que ao ser estudada na unidade *Simetria e Assimetria* (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.69), é vista como exemplo de simetria radial. Observamos que a obra de Duchamp é tratada no sentido formalista, coisa que o autor negou em toda sua produção artística, sendo o *ready-made*<sup>72</sup> uma das estratégias adotadas pelo artista contra os procedimentos formalistas que imperaram no modernismo. Exemplos como esse, incoerentes teoricamente, são evidentes a todo momento.

Somos forçados a perceber que, nos livros didáticos analisados nesta pesquisa, os assuntos tratados apresentam-se de maneira genérica e bastante distante da realidade dos alunos. A arte considerada, como, digamos, o carro-chefe são as belas artes, que têm agregados a si o artesanato (arte popular), a decoração, a arquitetura, o *design*, a ilustração de textos, o cinema, os quadrinhos, a *charge* e o *cartum*.

Os livros reproduzem a proposta curricular sugerida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pois também estabelecem hierarquia entre os diversos saberes e

---

<sup>71</sup> Marcel Duchamp (1887-1968) é considerado um dos principais pioneiros da arte contemporânea.

<sup>72</sup> Roda de Bicicleta é o primeiro *ready-made* e surgiu em 1913. Segundo Octavio Paz, os *ready-made* são objetos anônimos que o gesto gratuito do artista, pelo único fato de escolhê-los, converte em obra de arte. Os *ready-made* revelam que a intenção do artista não é plástica, mas crítica e filosófica. O *ready-made* é uma crítica à arte retiniana (puramente plástica, como a pintura abstrata, por exemplo) e manual (ofício do pintor, artesanaria do artista).

distribuem os temas individualmente separados, conforme a sua importância e com base naquilo que já é estabelecido como conhecimento válido em arte. Se, por um lado, a inclusão de novos meios tecnológicos associados ao universo da arte demonstra a expansão do campo a partir do século passado, por outro, também evidencia a corporificação da relação de poder presente nos livros didáticos, pois tal inserção responde mais às solicitações práticas do mundo do trabalho, que cada vez mais se organiza através desse meios, e menos, às solicitações educacionais necessárias para possibilitar aos alunos uma visão crítica com relação a esses mesmos meios.

Apesar de não ser a preocupação principal deste trabalho realizar uma análise de todo o livro, vale aqui, a fim de tomarmos maior conhecimento do material analisado, demonstrar, através de alguns exemplos, o grau de generalidade que encontramos.

No livro *Aprendendo Arte*, quando da observação de uma pintura – um autorretrato de van Gogh – diz o texto: “O que o quadro representa – Nele vemos o rosto de um homem, ou seja, um retrato. O homem tem barba, é ruivo e olha em nossa direção” (COLL & TEBEROSKY, 2000:38). E, noutro momento, quando trata da questão do estilo na obra de arte: “Cada artista tem um modo especial de pintar, um estilo próprio. Às vezes esse estilo é compartilhado por um grupo de pintores que têm as mesmas idéias em relação à arte, por exemplo, o estilo conhecido como **impressionismo**” (COLL & TEBEROSKY, 2000:30).

No primeiro caso, o que se vê é apenas a expressividade do rosto e não, a obra toda, que vai além da expressão e do rosto; no segundo caso, o estilo é tratado apenas como uma questão individual, pessoal, que pode ser compartilhada. Não é discutida a relação do estilo com o contexto histórico, ou seja, que o impressionismo

não surgiu apenas porque um grupo de pintores assim o quis, mas também por ser um acontecimento próprio de uma época.

No livro *A Arte de Fazer Arte*, quando as autoras tratam do assunto “escultura abstrata”, a generalidade acontece da seguinte maneira: “A diferença entre escultura **abstrata** e escultura **figurativa** é que na abstrata o artista representa o elemento como ele o ‘vê’, enquanto na figurativa ele retrata o elemento da maneira mais próxima possível da realidade” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.2, p.110). quando do estudo da *Optical Art* na escultura, o texto igualmente generaliza:

“Além de Victor Vasarely e Alexander Calder, C. Vale, Bridget Riley, Marcel Duchamp e Grignani Franco tiveram importante participação no movimento. No Brasil, os principais adeptos da Op Art foram os artistas Hélio Oiticica, Lygia Pape, Waldemar Cordeiro, Luís Sacilotto, Franz Weisman e Fazmer Feyer”. (HADDAD & MORBIN, 1999: v.3, p.31)

Com relação ao primeiro caso, entendemos que a escultura figurativa pode não ser parecida com a realidade e, mesmo assim, permanecer figurativa, sem necessariamente tornar-se abstrata. Além disso, fica em suspenso o que se quis dizer com “na abstrata o artista representa o elemento como ele o ‘vê’”. No segundo caso, é estranho que o livro não tenha citado o pioneiro da arte em movimento no Brasil, Abrahan Palatnik<sup>73</sup>. Depois, entender Hélio Oiticica, Lygia Clark e os demais como artistas associados à *Op Art* é desconhecer a história da arte no Brasil e não ver que há questões elementares na diferença entre a *Op Art*<sup>74</sup> e o Concretismo.

---

<sup>73</sup> Esse artista iniciou suas pesquisas no campo da luz e do movimento no ano de 1951.

<sup>74</sup> A *Op Art* surgiu na Europa e nos Estados Unidos, em 1960. O termo *Op Art* refere-se ao tipo de ilusão em que os processos normais de visão são postos em dúvida, principalmente através dos fenômenos óticos da obra. A arte ótica se distingue da arte cinética, porque enquanto esta implica o uso de movimento real, aquela está envolvida com o movimento ilusionístico ou virtual. Diferentemente, o movimento concretista, no Brasil, que teve início, nos anos 50, em São Paulo e no Rio de Janeiro, buscava evidenciar um trabalho racionalista, objetivista, privilegiador de procedimentos matemáticos e de uma integração positiva com a sociedade. É também muito problemática a inclusão da artista Lygia Clark

O texto, em ambos os livros, é bastante genérico também quando se estudam as técnicas artísticas. Sobressalta-nos a simplificação dos manuais de desenho artístico, tornando-se evidente o modo descritivo como o texto é tratado. Além da generalização, presenciamos a defasagem de conhecimento e erros ou deslizes que em nada contribuem para a escolarização do conhecimento artístico. Entre os equívocos mais graves, destacamos a forte relação e confusão que o livro *Aprendendo Arte* mantém entre os termos “desenho” e “imagem”, como se fossem sinônimos. Aqui se confirma o senso comum que costuma entender arte como desenho ou saber desenhar. No livro *A Arte de Fazer Arte*, quando se trata do conhecimento envolvendo o *Disco de Newton*, na unidade *Pintura*, encontramos a afirmação, nos volumes da 5.<sup>a</sup> série (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.55,64) e da 6.<sup>a</sup> série (Ibidem, v.2, p.25), de que o disco em rotação produz a decomposição das sete cores, primárias e secundárias, no branco. No volume da 7.<sup>a</sup> série (Ibidem, v.3, p.51), o texto troca a palavra “branco” por “aspecto branco”. Sabemos que o que se vê é um ocre bastante forte e não, o branco, como vem sendo difundido há mais de três séculos. E, ainda, as proporções que as cores devem ocupar no disco não estão corretas.

Outras duas informações erradas podem ser detectadas no livro *A Arte de Fazer Arte*. Elas aparecem nos textos sobre *Surrealismo* (HADDAD & MORBIN, 1999: v.1, p.86) e sobre a *Semana de Arte Moderna de 22* (HADDAD & MORBIN, 1999: v.2, p.90). A primeira afirmação diz que um grupo de pintores, liderado por Salvador Dali, começa um movimento artístico denominado Surrealismo. A segunda afirmação diz que Tarsila do Amaral participou da mostra realizada no Teatro Municipal de São Paulo,

---

e de sua obra *Bichos* em uma apreciação da arte cinética, já que a trajetória da artista nada tem em comum com as propostas da arte cinética ou *Op Art* e se enquadra nas intenções do neoconcretismo, movimento que punha em xeque determinadas conseqüências ortodoxas do concretismo tradicional.

junto com outros artistas, na Semana de 22. Em primeiro lugar, o Surrealismo (1924) não foi liderado por Salvador Dalí; este somente se integrou ao grupo em 1929 e dele foi expulso em 1936. E quanto a Tarsila do Amaral, ela estava em Paris e não participou da Semana de 22, retornando a São Paulo poucos meses após o acontecimento.

Há ainda erros na identificação de algumas ilustrações, ao longo do livro *Arte de Fazer Arte*: as indicações das obras de Lygia Clark, das ilustrações estão trocadas (Ibidem, v.1, p.119); a indicação de cores primárias e secundárias no círculo cromático não é exata (Ibidem, v.3, p.56); identifica-se uma pintura de Picasso (“Retrato de Gertrude Stein, 1906) como “O terror”, de Jean Baptista Greuze (Ibidem, v.4, p.121).

Retomando as questões teóricas que fundamentam o ensino da arte e, conseqüentemente, a escolarização da linguagem visual, percebemos que a teoria que fundamenta os livros didáticos em questão está centrada no entendimento da arte como lugar por excelência da expressão das emoções subjetivas, do conhecimento individualizado, pessoal.

Várias passagens poderão confirmar nossa análise: “Podemos desenhar para mostrar graficamente algo que queremos realizar, para conhecer melhor a realidade, para guardar ou transmitir informação, ou simplesmente como forma de **expressão artística**” [...] “O desenho é uma boa maneira de **expressar** o que se sente, se pensa ou se vê” (COLL & TEBEROSKY, 2000:25) ou, ainda, “O **desenho abstrato** combina linhas e formas de um mundo irreal. À primeira vista, o desenho abstrato pode parecer estranho aos olhos do observador, mas ali estão os resultados das idéias e das emoções do artista sobre um determinado tema, e [estas] **devem ser respeitadas**” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.3, p.22).

A institucionalização de um conhecimento justificado nas idéias e emoções do artista é a institucionalização da teoria da arte como expressão subjetiva, é a permanência do romantismo no ensino da arte na educação escolar.

A essa teoria soma-se a idéia de se pensar arte pela arte, ou seja, a arte sempre voltada para o conhecimento da própria arte e nunca a arte como meio de conhecimento para a realidade. Vejamos como isso ocorre: “Este volume sobre artes visuais, música, dança e teatro foi elaborado com esta finalidade: para aprender lendo e olhando e assim compreender em que consiste a qualidade artística” (COLL & TEBEROSKY, 2000:7). E, mais adiante, encontramos os seguintes textos:

“Neste capítulo [*Fazer e olhar imagens*], veremos quais são os motivos que levam as pessoas a produzirem imagens, os tipos e formas que produzem, as técnicas e os instrumentos que usam. **Aprender tudo isso pode nos ajudar quando desenhamos e quando contemplamos as imagens produzidas por outros.**” (COLL & TEBEROSKY, 2000:22, grifo nosso)

“Há milhares de anos as pessoas fazem esculturas das mais variadas formas e tamanhos. Hoje em dia, encontramos esculturas em muitos lugares (...) Estamos tão acostumados a vê-las ao nosso redor que muitas vezes não as notamos. No entanto, **conhecê-las melhor**, como foram feitas e quais os materiais utilizados, **ajudam-nos a apreciá-las e a saber o que as pessoas que as criaram queriam representar e expressar**”. (COLL & TEBEROSKY, 2000:44, grifo nosso)

“A visita aos museus e o contato com as imagens difundidas em livros, internet, CD-ROMs etc. **aprofundam nosso conhecimento sobre artistas, movimentos artísticos e a arte produzida por diversos povos, em diferentes lugares e épocas.**” (COLL & TEBEROSKY, 2000:87, grifo nosso)

No livro *A Arte de Fazer Arte*, observamos a seguinte passagem: “Pretendemos que este livro desperte em você o **desejo de conhecer mais sobre Arte** e de se envolver com o processo criativo” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.2, p.3, grifo nosso).

Podemos observar que a arte se justifica nela mesma ou na vida dos artistas e não, nas suas relações com a realidade social e a contemporaneidade.

Aproximando-nos agora do nosso objeto de pesquisa – a escolarização da linguagem visual – podemos afirmar que, em ambos os livros, a arte é pensada e estudada dentro das características que temos evidenciado nos livros didáticos, quais sejam, a generalização e a defasagem.

Quanto à nossa principal discussão – a necessidade de a educação escolar evidenciar questões importantes e preponderantes, presentes em nossa sociedade, como é o caso da imagem visual, que tem participação intensa na vida dos alunos que estão na faixa etária correspondente ao ensino fundamental – os livros não tomam uma postura real de proporcionar aos alunos a possibilidade de leituras significativas da imagem. O livro *Aprendendo Arte*, chega até a sugerir a questão, mas apenas de maneira superficial: “Vivemos em um mundo de imagens, com muitas informações que percebemos pela visão, e conhecê-las pode nos ajudar a compreender melhor o mundo à nossa volta” (COLL & TEBEROSKY, 2000:10).

Contudo, a ausência de uma relação entre essa afirmação e o texto das outras unidades do livro evidencia que algumas frases surgem apenas como “frases de efeito”, não sendo problematizadas. Assim, a citação que fizemos acima não tem qualquer relação com as imagens com as quais convivemos no dia-a-dia, como os quadrinhos, a fotografia, o cinema, o design etc., pois, quando estudamos os capítulos que a elas se referem, o texto encaminha a discussão para o universo da arte e suas técnicas, não problematizando as possibilidades de apreciação significativa dessas imagens.

O mesmo acontece com o livro *A Arte de Fazer Arte*, que também não problematiza as produções de imagens e sua inserção na realidade nem leva em conta a linguagem visual ou o estudo da imagem como linguagem.

Em ambos os livros, de um modo ou de outro, não se configura a discussão sobre a ação da imagem na realidade cotidiana.

Quanto ao estudo da linguagem visual, notamos que no livro *Aprendendo Arte*, na unidade em que são apresentados os elementos dessa linguagem, os elementos luz e volume são omitidos. Estes surgem no tópico *Escultura*, ignorando-se a discussão do volume e do claro-escuro na imagem bidimensional. No texto do capítulo *Elementos da linguagem visual* e *Combinando os elementos da linguagem visual*, fica evidente a apropriação superficial das investigações realizadas pela psicologia da percepção, pela teoria da arte e pelos estudos de geometria. O livro apresenta os elementos, mas não demonstra como se dá a sua percepção em diferentes tipos de imagens. Mesmo as imagens que figuram nos dois capítulos acima citados são apenas ilustrações e não estão problematizadas com o texto.

Os tópicos são simplesmente incluídos, sem referência e indicação de bibliografia complementar, que muito poderia auxiliar o professor na preparação de suas aulas. O conhecimento apresentado sobre a linguagem visual é bastante genérico e apresenta-se como conhecimento cristalizado, onde se observam velhos conteúdos que agora recebem recursos gráficos novos. Não se trata de um estudo voltado para a reflexão da linguagem visual como um dos elementos importantes na compreensão da imagem, mas de um ensino de velhas regras, que omite estudos sobre a visualidade e suas implicações na sociedade atual.

Podemos exemplificar nossa crítica, apontando nos textos, questões que evidenciam as origens de nossas indagações.

Vejamos como a discussão se apresenta no livro *Aprendendo Arte*. No item *Comunicação visual* (COLL & TEBEROSKY, 2000:12), somos levados a entender que somente as imagens relacionadas à publicidade e aos códigos visuais transmitem mensagens que devem ser compreendidas por todos e que as outras imagens, as artísticas, são aquelas que provocam emoções e não precisam ser compreendidas. Nesse caso, o livro exclui qualquer possibilidade de relação interativa com as imagens e, ao mesmo tempo, qualquer tentativa de compreensão cognitiva e coletiva da obra de arte.

No tópico *Os Elementos da linguagem visual* (COLL & TEBEROSKY, 2000:14), percebemos que as imagens podem ser construídas com a combinação dos elementos da linguagem visual. Contudo, o livro não explicita como esses elementos foram definidos. Eles aparecem como um dado natural, que simplesmente vemos e identificamos, e não como uma linguagem constituída socialmente e convencionada em cada época.

No livro *A Arte de Fazer Arte*, a opção pela releitura parece ultrapassar o momento da leitura. Quando se propõe a observação de algumas imagens que ilustram o livro, pede-se apenas que sejam observadas formas geométricas: “observe a pintura ao lado. Que figuras geométricas você consegue visualizar?” (HADDAD & MORBIN, 1999: v.2, p.17). Ao invés de propor uma leitura, o livro didático *A Arte de Fazer Arte* dirige os alunos à releitura, ou seja, cada um percebe e absorve da imagem artística ou de outra imagem qualquer aquilo que subjetivamente lhe interessa. Assim, o conhecimento com relação à imagem visual é individualizado, solitário, e cada pessoa tem sua própria sensação. Não negamos a individualidade durante o processo

perceptivo, mas também estamos convencidos de que qualquer imagem traz consigo elementos convencionados socialmente que pertencem a um tempo e a um espaço, com implicações ideológicas, políticas etc. A releitura, como proposta no livro, nega a leitura da imagem e favorece apenas a percepção subjetiva.

E, como se não bastasse, em ambos os livros, nas unidades em que se discutem cinema, desenho animado, quadrinhos, *design* gráfico, vídeo (*Aprendendo Arte*) e ilustração de texto, logotipo, publicidade, cartum e *charge* (*A Arte de Fazer Arte*), não é feita qualquer menção sobre o hibridismo imagem/escrita, linguagem visual/linguagem verbal.

O fato de o livro *Aprendendo Arte* limitar a existência da imagem como reprodução fiel da realidade ou como expressão das emoções subjetivas impossibilita o entendimento de sua existência como meio de pensamento e discurso visual.

Percebe-se que os dois livros analisados são, afinal, heranças de dois tipos de ensino de arte existentes antes dos *PCN*, quais sejam: o livro de desenho geométrico<sup>75</sup>, mais antigo, presente nas escolas há muitos anos, e o livro de artes plásticas<sup>76</sup>, modalidade artística que predominou no ensino da Educação Artística, após a Lei 5692, de 1971, representando uma variante que revisou o ensino tradicional de arte, principalmente a partir dos anos 60, nas escolas de 1.º grau. Para uma comparação, vejamos os temas tratados em dois livros mais antigos.

---

<sup>75</sup> Ver livros didáticos para o ensino da arte usados nas escolas brasileiras desde a primeira metade do século XX, como CARVALHO (1959) e PENTEADO (1969). Ambos têm fundamentação na geometria e no desenho de observação academizado.

<sup>76</sup> Ver SOUZA (1977). Esse livro obedece os padrões preconizados por Herbert Read e Victor Lowenfeld e os desenvolvidos, entre nós, por Augusto Rodrigues, da *Escolinha de Arte do Brasil*, poderia ser enquadrado no movimento da arte-educação.

## “CURSO DE DESENHO

### SUMÁRIO

- Material de Desenho: Relação de material. Posição para desenhar. Tintas.
- Desenho de Letras: Letras e algarismos. Emprêgo da faixa e da linha. Tipos mistos.
- Desenho do Natural: Nomenclatura e definições. Representação de formas. Etapas da cópia do natural. Noções elementares de perspectiva.
- Desenho Decorativo: Nomenclatura e definições. Ornatos em faixas e painéis. Estudo da côr. Rêdes e formas decorativas, livres.
- Desenho Geométrico: Morfologia. Ângulo poliedros e sólidos de revolução. Construções geométricas. Tangência e concordância. Espirais e escalas.
- Desenho Técnico: Definições. Épura. Projeções de superfície, de volumes e sólidos.” (PENTEADO, 1969)

e,

## “ARTES PLÁSTICAS NA ESCOLA

### SUMÁRIO

- Os Elementos Táteis e Visuais na Arte
- A Composição
- Arte: uma Síntese Histórica
- Arte, Idéia e Imagem
- Arte, Educação e Criatividade
- A Expressão Gráfica na Infância e seu Desenvolvimento
- As Atividades Criadoras na Infância e na Escola
- Planejamento das Atividades Artísticas na Escola de 1.º Grau
- Materiais e Técnicas Expressivas”. (SOUZA, 1977)<sup>77</sup>

Os livros didáticos analisados nesta pesquisa, publicados recentemente, procuram ser atraentes para o aluno, utilizando linguagem e diagramação modernas. Isso não significa, porém, que o conhecimento exposto e a seleção dos temas sejam tão

---

<sup>77</sup> Se compararmos o sumário do livro *Curso de Desenho* com o do livro *A Arte de Fazer Arte* e fizermos o mesmo com os sumários dos livros *Artes Plásticas na Escola* e *Aprendendo Arte*, veremos que existem algumas semelhanças entre eles.

renovados quanto a elaboração gráfica. A modernização da linguagem escrita e visual, presente nos livros didáticos *Aprendendo Arte* e *A Arte de Fazer Arte*, parece não corresponder à modernização do conteúdo ou a uma revisão mais profunda da própria organização do livro didático. Ambos os livros tratam o conhecimento de forma fragmentada e, no geral, mantêm a mesma rigidez teórica de livros mais antigos.

Dessa forma, contrariamente ao que imaginamos, o discurso do livro didático de arte é informativo e permite aos alunos apenas adquirir informações acumuladas.

Como podemos perceber, os livros didáticos analisados muito pouco contribuem para a escolarização da linguagem visual, demonstrando defasagem no conhecimento da arte e, mais especificamente, da linguagem visual. Assim, a garantia de estudo desse conteúdo não está totalmente assegurada, na medida em que não há um entendimento claro de que o estudo da linguagem visual seja fator importante na vida contemporânea.

Enfim, tanto os *Parâmetros Curriculares* como os livros didáticos dão pouca importância para a escolarização da linguagem visual, apesar da presença intensa das imagens na vida cotidiana e de estas constituírem parte central e importante na vida das crianças e adolescente.

## 6 CONCLUSÃO

Esta investigação buscou identificar, problematizar e analisar alguns elementos constituidores da escolarização da linguagem visual nos documentos dirigidos ao professor, quais sejam, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, principalmente o documento da Área de Arte e os livros didáticos *Aprendendo Arte* e *A Arte de Fazer Arte*. A análise foi inserida no campo de pesquisa da Sociologia da Educação e, mais especificamente, da Sociologia do Currículo, centrando atenção nos saberes escolares para uma discussão crítica sobre a escolarização da linguagem visual.

Conforme já discutimos, o currículo está sempre envolvido com as relações de poder e o conhecimento nele corporificado é resultado dessas relações. Sendo assim, todo conhecimento considerado válido e importante no sistema de ensino escolar, expressa os interesses dos grupos dominantes nessa relação.

Tendo em vista que as relações de poder permeiam todas as experiências escolares, o debate não deve ser no sentido de se eliminarem tais relações do currículo e, sim, de combatê-las constantemente, a fim de transformá-las. É nesse quadro que podem ser pensadas a possibilidade e a dificuldade de escolarização da linguagem visual: um quadro em que os saberes pouco significantes passem a se constituir nos currículos escolares de forma problematizada; um quadro em que os referenciais teóricos devam ser transparentes, questionando-se e transformando seus efeitos indesejáveis; por fim, um quadro em que os ensinamentos e aprendizagens explícitos contribuam na tarefa cotidiana de transformação das relações de poder, de dominação e de controle inscritas nos currículos e na sociedade.

Assim, os conteúdos da linguagem visual e as ações de alfabetização dessa linguagem devem estar presentes constantemente nas escolas e, especialmente, nos cursos de licenciatura em Arte. Esses conteúdos devem ser elaborados nos currículos escolares não de forma generalizada e defasada, mas de maneira problematizada; não de forma esporádica, mas todos os dias do ano letivo, nas tarefas escolares e nos recursos didáticos; não como elemento excêntrico, mas como representante das diferentes culturas que compõem a sociedade.

É central, nessa tarefa de problematizar e trabalhar com a escolarização da linguagem visual, tornar explícito o entendimento de como as relações de poder se criam e se reproduzem, legitimando alguns conhecimentos, algumas culturas e idéias. É importante ressaltar, também de forma clara, que as estruturas de poder diferenciam os saberes, negam alguns conhecimentos, transmitem valores e idéias, silenciam temas e legitimam culturas e conhecimentos, atribuindo-lhes toda importância para serem transmitidos às novas gerações. Afinal, apenas negar as relações de poder que tornam alguns saberes hegemônicos em nada contribuirá para a sua transformação. É preciso, portanto, tornar transparente o modo como os saberes estão diferentemente posicionados na estrutura curricular e na estrutura da sociedade e da cultura.

Tentamos mostrar nesta investigação (que esteve centrada na análise da escolarização da linguagem visual proposta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nos livros didáticos) a necessidade de se reverem as noções correntes na concepção de ensino de arte, vinculadas à visão romântica, para que seja possível escolarizar a linguagem visual como objeto importante do conhecimento e dando ao seu ensino um direcionamento mais efetivo, com vistas à ampliação do acesso à leitura da imagem visual.

Com base na teoria crítica de currículo e na Nova Sociologia da Educação, foi possível analisar o que acontece nos *Parâmetros Curriculares* e ver que as diferenças entre os conteúdos direcionam práticas que mantêm as condições como elas estão. Acreditamos que a escola que, através do seu currículo, melhor distribuir e socializar as linguagens, enfatizando a importância do conhecimento da linguagem visual nos tempos atuais, poderá melhor responder às solicitações práticas e intelectuais do mundo do trabalho e da sociedade no geral, dando a seus alunos maior controle do mundo no qual vivem. Aí está a importância do currículo escolar, que tanto pode perpetuar relações de poder dominantes quanto lutar pela transformação dessas relações.

Assim, argumentamos que o sistema escolar está defasado porque demonstra descompasso com as solicitações da vida contemporânea. Identificar esse descompasso nos *Parâmetros Curriculares* e nos livros didáticos significa questionar os fundamentos teóricos da proposta de ensino e de aprendizagem da linguagem visual e os critérios para organização e seleção de seus conteúdos específicos.

A fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem da linguagem visual, nos documentos desta pesquisa, é, no nosso entendimento, encaminhada de forma bastante reduzida, para não dizer inexistente. Desse modo, a formulação dos conteúdos ressenha-se da ausência de uma discussão da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo através dos estágios de apreciação estética e artística. Consideramos tal discussão fundamental para a prática pedagógica da arte e da linguagem visual.

Ao analisarmos a fundamentação teórica, percebemos que a abordagem apresentada nem sempre é adequada ou reflete os estudos mais recentes. Ao nosso ver, é exatamente isto que acontece nos *PCN*: arte, a intenção de resgate dos conhecimentos e

conteúdos próprios da arte, numa perspectiva de trabalho que articula a criação, a fruição e a reflexão, torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções românticas sobre a arte e sua escolarização. A própria concepção de arte e de linguagem visual proposta pelos *PCN*: arte e nos livros didáticos ignora os avanços verificados no atual estágio das discussões da arte e na literatura desse campo, desconhecendo o debate realizado sobre as questões relativas à imagem visual.

Evidenciamos, nesse trabalho, que os livros didáticos, que têm presença quase exclusiva como material pedagógico, procuram conduzir o processo pedagógico na Área de Arte, assumindo as funções de selecionar os conteúdos considerados legítimos, estando eles ou não referendados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de comandar a forma como esses conhecimentos devem ser trabalhados e de manipular informações, deformando alguns temas, omitindo outros conhecimentos escolares.

Apresentamos a distribuição e seleção dos saberes pelos *Parâmetros Curriculares* e dos saberes específicos da Área de Arte, para evidenciarmos as relações de poder que se manifestam nesse processo, relações estas que se apresentam ora de forma explícita, ora de forma implícita.

Analisamos os *Parâmetros Curriculares* e os livros didáticos e concluímos que a escolarização da linguagem visual pode ser anulada pela não-compreensão da importância do campo e pela não-relação desse campo com a predominância da imagem na realidade cotidiana. Nossa preocupação originou-se por entendermos que as categorias atuantes no discurso da imagem não são em absoluto naturais, inatas, mas constituem produtos de origem cultural e configuram relações de poder. Entendemos que o *imediato* é, na verdade, *mediado*, a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado e aprimorado; a inspiração, adquirida; a emoção, preparada; o dom não passa

de uma maneira de denominar provisoriamente um processo que não é misterioso. Fazer da arte uma atividade irracional e misteriosamente inspirada, como se configura nos documentos analisados, equivale inevitavelmente a ratificar e reforçar uma certa estrutura de poder. Numa perspectiva como essa, o sistema escolar acaba mantendo as desigualdades cuja origem não é escolar.

Analisamos, portanto, as oportunidades oferecidas pelos documentos em relação à escolarização da linguagem visual, demonstrando qual é a legitimação desse conhecimento, ao mesmo tempo que identificamos e analisamos aspectos teóricos dessa escolarização.

Em síntese, a pesquisa empírica que realizamos, orientada pela Sociologia do Currículo e pelas teorias de linguagem, possibilitou-nos desvelar e analisar a inserção da linguagem visual, permitindo-nos afirmar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* e os livros didáticos *Aprendendo Arte* e *A Arte de Fazer Arte* se estruturam de maneira genérica, com ausência de referências bibliográficas no corpo do texto e com bibliografia não atualizada, o que os configura mais como uma norma a ser seguida do que como referência à disposição das instituições educacionais e dos professores, e que a concepção de arte e de linguagem visual neles presente continua mantendo a teoria romântica da arte como expressão subjetiva, renovada pelo modernismo. Tal observação nos faz sugerir uma revisão das propostas pedagógicas e das concepções teóricas que pretendem sustentar a prática do ensino da arte no ensino fundamental e uma revisão da escolarização da linguagem visual que não se realiza enquanto alfabetismo visual, ou seja, o devido reconhecimento da linguagem visual como linguagem convencionalizada socialmente, que pode ser escolarizada.

Os *PCN*: arte e os livros didáticos continuam sustentando uma enorme defasagem em relação aos meios de comunicação e entretenimento predominantes nos tempos atuais e que estão ancorados no uso da imagem visual. Essa defasagem está centrada na não-problematização da imagem visual com a realidade cotidiana. Ao nosso ver, o texto dos *Parâmetros Curriculares* e dos livros didáticos *Aprendendo Arte* e *A Arte de Fazer Arte* é genérico e abstrato, não se adequando a servir como parâmetro para a orientação e atuação dos professores do ensino de arte e, menos ainda, para a orientação da escolarização da linguagem visual.

Ambos os documentos aceitam muito lentamente as transformações sociais presentes e cada vez mais evidentes na vida atual. Por não incorporarem essas transformações, tanto no conteúdo do conhecimento quanto em sua forma de transmissão, as propostas educacionais veiculadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e pelos livros didáticos reforçam, através da desigualdade na distribuição e na defasagem dos saberes escolares, as desigualdades presentes na estrutura social.

Nosso esforço foi compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e fundamentação teórica da escolarização da linguagem visual no discurso dos *Parâmetros Curriculares* e dos livros didáticos.

Seguindo uma perspectiva da teoria crítica do currículo, a análise que fizemos constata que as noções de conhecimento da linguagem visual propostas nos documentos estão, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais e com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de conceituá-lo.

Assim, entendemos que os *PCN*: arte e os livros didáticos dão pouca atenção à inserção da cultura imagética (televisão, vídeos, videogames, revistas,

informática) na vida cotidiana, pouco se preocupando que tal cultura esteja se constituindo como parte central e importante da vida das crianças, adolescentes e jovens. Apesar do profundo envolvimento implicado nas “economias do afeto” e do desejo utilizadas pelas “imagens de consumo”, os documentos analisados ficam solenemente indiferentes a esse processo. A profusão de imagens e as novas tecnologias são vistas como um processo natural do mundo no final do século XX.

Esperamos, sinceramente, que a questão da cultura imagética logo venha a se tornar uma das mais importantes no âmbito da teoria crítica da educação. A linguagem visual como, de resto, o conhecimento artístico tornam-se, cada vez mais, um daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, um daqueles saberes que a ninguém será permitido ignorar.

Afinal, não incorporar uma compreensão das transformações geradas pelas novas tecnologias e pelo intenso uso da linguagem visual,

“significará entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que a utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação” (MOREIRA & SILVA, 1994:33).

Uma teoria crítica da educação não deveria ficar indiferente a essas questões, assim como não pode recusar tal conhecimento em favor de um pensamento anti-tecnicista. Pelo contrário, o importante é compreender e encontrar maneiras de utilizá-lo, de modo que seja compatível com os nossos objetivos de “democracia, igualdade e justiça social”.

A linguagem visual é, precisamente, um daqueles saberes importantes nessa discussão. Como ressaltam MOREIRA & SILVA (1994:24),

“em uma perspectiva alternativa, a linguagem – na qual o conhecimento se expressa – não é tanto um meio transparente e neutro de representação de uma realidade que ‘existe’ independentemente dela, mas um dispositivo ativamente implicado na constituição e definição da realidade”.

Nessa linha de pensamento, o conhecimento sobre as linguagens ganha importância central. A partir desse pressuposto, encarando-se os meios norteadores do sistema escolar num movimento de constante problematização e questionamento, talvez seja possível constituir uma escolarização da linguagem visual com vitalidade e em todo o seu potencial.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Betâmio de. *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1976. 96p.
2. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
3. ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1993. 167p.
4. ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 6.ed. São Paulo: Pioneira, 1991. 496p.
5. \_\_\_\_\_. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 343p.
6. AUMONT, Jacques. *A imagem*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1995. 317p.
7. BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1994. 134p.
8. \_\_\_\_\_. *Arte-educação; conflitos/acertos*. 3.ed. São Paulo: Max Limonad, 1988. 188p.
9. \_\_\_\_\_. *Arte-educação*. In: ZANINI, Walter (coord.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. v.2, p.1075-1095.
10. \_\_\_\_\_. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975. 115p.
11. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1994. 225p.
12. BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1974. 116p.
13. \_\_\_\_\_. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Ed. 70, 1984. Cap. : Retórica da imagem, p.27-41.
14. BAZIN, Germain. *História da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 523p.
15. BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: TEXTOS ESCOLHIDOS / Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.3-28. (Os Pensadores).

16. BERGER, John. *Modos de ver.* São Paulo: Martins Fontes, 1982. 167p.
17. BERGER, René. *Arte y comunicación.* Barcelona: Gustavo Gilli S.A., 1979. 96p.
18. BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte.* 2.ed. São Paulo: Ática, 1986. 80p.
19. CALABRESE, Omar. *A linguagem da arte.* Rio de Janeiro: Globo, 1987. 251p.
20. \_\_\_\_\_. *Como se lê uma obra de arte.* Lisboa: Ed. 70, 1997. 144p.
21. CAMPOS, Jorge. *Do simbólico ao virtual.* São Paulo: Perspectiva, 1990. 101p.
22. CARVALHO, Benjamin. *Programa de desenho.* 24.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 141p.
23. CHIPP, H. B. *Teorias da arte moderna.* São Paulo: Martins Fontes, 1988. 675p.
24. COLL, César, TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental.* São Paulo: Ática, 2000. 256p.
25. CROCE, Benedetto. *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1973. 237p.
26. DAMISCH, Hubert. Oito teses a favor (ou contra?) uma semiologia da pintura. *Gávea.* Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.94-102, 1984.
27. DONDIS, Donis. *Sintaxe da linguagem visual.* São Paulo: Martins Fontes, 1991. 236p.
28. ECO, Humberto. *A definição da arte.* Lisboa: Ed. 70, 1986. 281p.
29. FARIA, Ana Lúcia G. *Ideologia no livro didático.* São Paulo: Cortez, 1994. 96p.
30. FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte.* 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 254p.
31. FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística – para quê? In: PORCHER, Louis (org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. p.25-48.
32. FRANCASTEL, Pierre. *Pintura e sociedade.* São Paulo: Martins Fontes, 1990. 292p.
33. FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. *Almanaque: Cadernos de Literatura e Ensaio.* São Paulo: Brasiliense, n. 5, p.9-27, 1977.

34. FUSARI, Maria F. Resende, FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. 148p.
35. GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 506p.
36. \_\_\_\_\_. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 383p.
37. GREENBERG, Clement. A pintura moderna. In: BATTCOCK, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975. 288p.
38. GROSSI, Ester. *Apresentação à lei de diretrizes e bases da educação*. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.
39. HADDAD, Denise Akel, MORBIN, Dulce Gonçalves. *A arte de fazer arte*. São Paulo: Saraiva, 1999. 4 v.
40. HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. 4.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980/1982. v.1-2, 1193p.
41. JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996. 152p.
42. KANDINSKY, Wassily. *De lo espiritual en el arte*. 5.ed. Barcelona: Barral/Labor, 1986. 123p.
43. \_\_\_\_\_. *Punto y línea sobre el plano: contribución al análisis de los elementos pictóricos*. 8.ed. Barcelona: Barral/Labor, 1986. 212p.
44. KLEE, Paul. *Bases para la estructuración del arte*. México: Premia, 1978. 73p.
45. \_\_\_\_\_. *Para una teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Tierra Firme, 1979. 125p.
46. KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: 2.ªed., Perspectiva, 1982. 257p.
47. LANGER, Susanne. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1971. 301p.
48. \_\_\_\_\_. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980. 439p.
49. LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

50. MARCUSCHI, Luís Antônio. Contextualização e explicitude na relação entre fala e Escrita. ENCONTRO NACIONAL ENTRE LÍNGUA FALADA E ENSINO, 1, 1994, Maceió. Maceió: dati, 1994.
51. MARTINS, Mirian Celeste F. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. *ARTEunesp*. São Paulo, v.9, p.199-217, 1993.
52. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1, 126p.
53. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5.ª a 8.ª séries): introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.
54. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.6, 130p.
55. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5.ª a 8.ª séries): arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p.
56. MIZUKAMI, Maria. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986. 119p.
57. MOREIRA, Antonio, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. 154p. Cap.1: Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução, p.7-37.
58. NEIVA JÚNIOR, Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986. 93p.
59. NOVAIS, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1988. 495p.
60. NOVIS, Vera (org.). *Aprendendo a ver*. 1994, São Paulo. Rio de Janeiro: Coleção Roberto Marinho, 1995. 52p. (Catálogo de exposição, Museu de Arte de São Paulo).
61. OSBORNE, Harold. *A apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1978. 292p.
62. \_\_\_\_\_. *Estética e teoria da arte*. São Paulo: Cultrix, s/d. 283p.
63. OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983. 358p.
64. PALÁCIOS, Jesús. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. *Cuardenos de Pedagogia*. Barcelona, v.5, n.5, p.3-19, mar., 1979.

65. PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1976. 439p.
66. PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo em Ação e a Ação do Currículo na Formação do/a Professor/a*. Porto Alegre: UFRS, 1995. 140p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
67. PENNA, Maura (coord.). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte. *Cadernos de Textos*. João Pessoa: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/UFPB, n.º 15, set., 1998. 83p.
68. PENTEADO, José Arruda. *Curso de desenho*. 6.ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 352p.
69. POCHER, Louis (org.). *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. 197p.
70. POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 218p.
71. SANTAELLA, Lúcia, NÖTH, Winfried. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998. 222p.
72. SANTOS, Lucíola Licínio. Tendências e Perspectivas no Campo do Currículo. In: *Espaço INES*. p. 23-30, dez., 1997.
73. SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM NA PEDAGOGIA, 1995, Niterói. *Anais ...* Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996. 254p.
74. SCHOLENBERG, Robert. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Ed. 70, 1991. 166p.
75. SOARES, Magda Becker. *A Escolarização da literatura infantil e juvenil*. Belo Horizonte, 1999. 28p. (mimeogr.).
76. \_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n.12, p.53-63, nov./dez., 1996.
77. SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987. 350p.
78. SOUZA, Alcidio. *Artes plásticas na Escola*. 6.ª ed., Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1977. 162p.
79. VALLIER, Dora. *A arte abstrata*. Lisboa: Ed. 70, 1986. 295p.
80. TOLSTOY, Leão. *O que é arte?* São Paulo: Experimento, 1994. 171p.

81. WICK, Rainer. *Pedagogia da bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 464p.
82. WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 278p.
83. YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “Nova Sociologia da Educação”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.14, n.1, p.29-40, jan./jun., 1989.
84. ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte. Um Paralelo entre Arte e Ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998. 107p.