

Livros didáticos e o ensino de arte para crianças de 4 a 6 anos

Katia Maria Roberto de Oliveira KODAMA*

Resumo

Este texto apresenta as análises sobre os materiais didáticos que subsidiam o ensino de Arte. Os levantamentos dos materiais se fizeram necessários para auxiliar dois Projetos de Extensão - o projeto do Núcleo de Ensino "Arte na Educação Infantil: propostas para promover, valorar e contextualizar as Culturas e os saberes vividos" - e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Arte). Analisou-se se esses materiais atendiam aos objetivos previstos, nos dois projetos, de promover intervenções pedagógicas para efetivar o conhecimento Arte, tendo como foco: leitura, apreciação, e experimentação da arte; a presença de uma educação visual e valorização das Culturas do país. Os estudos foram fundamentados nos Pressupostos Dialéticos defendidos por Ferreira, que separam uma pesquisa em três momentos: gnosiologia, lógica dialética e a epistemologia. As análises indicaram que é necessário realizar um estudo mais detalhado sobre os materiais didáticos.

Palavras chave: linguagens da Arte, ensino de Arte, materiais didáticos.

Abstract

This text presents the analysis of learning materials that support the teaching of Arts. The surveys of materials were necessary to assist two Extension Project - the project from Education Center "Arte na Educação Infantil: propostas para promover, valorar e contextualizar as Culturas e os saberes vividos" - and from Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

* katiakodama@fct.unesp.br. Professora de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Arte I e II, UNESP-Univ. Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente/FCT, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. GEPECUMA (Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura Memória e Arte).

Docência (PIBID-Arte). It was analyzed whether these materials met the objectives, in both projects, to promote educational interventions to effect knowledge about Art, focusing on: reading, appreciation, and experimentation of art; the presence of a visual education and appreciation of the country's Cultures. The studies were based on Dialectical Assumptions defended by Ferreira, which separates a survey in three stages: epistemology, dialectic logic and epistemology. The analyzes indicated that it is necessary to conduct a more detailed study of the teaching materials.

Keywords: Art languages, Art education, teaching materials.

1. Introdução

Este texto propõe-se a analisar os materiais didáticos e paradidáticos que subsidiam as práticas do ensino das Artes nas escolas parceiras do projeto Núcleo de Ensino (PROGRAD) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (MEC/PIBID), coordenados por essa docente. A apreciação dos materiais foi guiada pela teoria da “Abordagem Triangular”, desenvolvida pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, e pelos Estudos da Cultura Visual, proposta defendida pelo pesquisador espanhol Fernando Hernández.

Foi verificado se esses livros didáticos e paradidáticos usados continham informações sobre as Culturas e as Artes brasileiras, da região e das cidades onde se desenvolveram as atividades. Averiguou-se se as características estéticas e simbólicas manifestadas nesses materiais para explicitar qual o conhecimento das Artes que se estabelece por essa via na formação dos educandos dessa faixa etária. Em decorrência do levantamento realizado nas escolas, a pesquisa foi direcionada para os materiais destinados as atividades para o ensino de Artes Visuais.

Investigado se nos livros são contemplados conteúdos que problematizam a formação em Arte relacionada ao conhecimento e Alfabetização Visual, e se, em suas atividades, há a preocupação de estabelecer uma formação crítica para desenvolver o pertencimento Cultural,

se apresentavam atividades que contemplassem a história da Arte, a leitura da obra de Arte e o fazer artístico, como propõe a “Abordagem Triangular”, teoria proposta por Ana Mae Barbosa como norteadora de um ensino de Arte. Ainda, se haviam propostas para compreender as Culturas Visuais, se existiam atividades que promovessem a Cultura e diversidade Cultural local e do país que fomentassem o referencial teórico e crítico dos educandos e educadores para atingir uma “Educação Emancipadora”, como enfatiza Barbosa, “Defendo a Cultura Visual e a Arte, ambas contextualizadas socialmente, historicamente e vivencialmente. O pós-modernismo trouxe para as análises da Arte as mesmas propostas de análises críticas usadas para as imagens de outros meios e categorias.” (BARBOSA e CUNHA 2010 p. 78).

No Ensino Fundamental I, segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais PCN-ARTE e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 - Conhecimento de Mundo, as várias linguagens das Artes devem ser apresentadas e trabalhadas com as crianças, as Artes Visuais (pinturas, desenhos, esculturas, arquitetura, fotografia, cinema, TV, publicidade, Web design entre outras encontradas nos meios massivos de comunicação da atualidade), a Música, a Dança e o Teatro. Essa dinâmica, indicada pelo Referencial e pelo PCN, deveria ter sido implementada desde 1998. Esses documentos foram publicados para nortear o ensino de Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e deveria ter gerado, como propõe Paulo Freire, “Práticas Educativas Emancipadoras” (FREIRE, 1983). Uma educação emancipadora permite vislumbrar propostas de mudança social através da decodificação do mundo e da inserção consciente nele.

Logo, as relações entre as manifestações Culturais Visuais e as linguagens das Artes que imperam na contemporaneidade, assim como as propostas de ensino, deverão se imbricar, podendo ser vistas como constitutivas de uma formação comprometida com as práticas e representações sociais das comunidades, principalmente quanto aos conteúdos Culturais veiculados pelos meios massivos de difusão e comunicação, predominantemente visuais.

Ainda, sob a ótica dos estudos da Cultura Visual é possível compreender que as representações imagéticas e os objetos produzidos pelas Artes cumprem a função de auxiliar no entendimento e manutenção das práticas ritualísticas e simbólicas, aglutinadoras dos grupos geradores das Culturas populares subalternas e/ou hegemônicas, no sentido de hegemonia e subalternidade Gramsciana. (GRAMSCI, 2002).

Assim, é preciso empreender esforços no sentido de registrar e ampliar a formação do conceito de Arte e Cultura Visual, e de Cultura e Arte brasileira, principalmente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Hoje, após colhermos os frutos amargos dos modelos educativos tecnicistas, começam a surgir e a se vislumbrar propostas educativas humanizadoras e emancipadoras, pautadas pelo sensível, que margeiam a educação formal, direcionadas para as expressões interiores das crianças. Também há que se mencionar a proliferação das escolas de formação artísticas como de teatro, dança, pintura e desenho que caminham paralelas a grade do ensino formal, nas associações de bairros, nos Pontos de Cultura, nas escolas de circo, para citar apenas algumas possibilidades que a sociedade inventa para não se perder no vazio social e no vazio vivido pela escola formal na atualidade. E, o mais interessante, essas propostas educativas estão obtendo resultados mais animadores e eficazes.

Paulo Freire já apontou para a necessidade de se pensar a escola como um organismo conectado com as realidades vividas e as Culturas locais. Vive-se o momento dialético do início de um século que não permitirá ao homem ser como antes, conclamando-o a construir um humanismo novo para o milênio em curso, numa urgência até então desconhecida pela própria história. Freire aponta para a imbricação entre tempo e Cultura e, é fato que as Culturas são manifestadas e expressas pelas múltiplas linguagens da Arte:

“Her damos a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (FREIRE, 1993, p 41).

A real possibilidade para a construção de uma sociedade equilibrada em nosso tempo está nos processos de aprendizagens, como endossa o relatório DELORS: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.” e, propõe no mesmo texto os pilares de uma educação para o século XXI, que consiste em “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 2001, p. 31).

Esses quatro pilares estão sintonizados com a “Abordagem Triangular” proposta por Ana Mae Barbosa, que aponta para a necessidade da escola oferecer, desde os anos iniciais, atividades que contemplem o conhecimento e contextualização histórica dos fazeres artísticos da comunidade e do mundo, assim como já apontava Herbert Read, um dos primeiros teóricos do século XX a defender uma educação pela Arte. O teórico britânico enfatizava que a escola deve apresentar modelos de manifestações artísticas ricas em valores estéticos para as crianças, ninguém cria do nada e nem se reconhece produtor e consumidor de Arte sem observar o que é produzido de forma crítica em sua realidade, se essas oportunidades forem oferecidas para as crianças elas se desenvolveram plenamente.

E o que se entende por valores estéticos ricos? Sônia Carbonell indica uma resposta em seu livro “Educação Estética na EJA”.

“Merleau-Ponty desenvolve uma fundamentação bastante consistente acerca do sensível, ao considerá-lo o território de origem da própria reflexão. A essa região pré-reflexiva, o pensador chamou de *logos do mundo estético*, isto é, um domínio humano em que o sensível é essência da nossa experiência. Para ele, o sensível não é subjetivo porque não se encontra interiorizado no sujeito psicológico, o sensível está localizado no mundo. O mundo é a unidade indivisa do corpo e das coisas. O sensível não está radicalmente separado do inteligível, ele possui uma função de conhecimento. O *logos do mundo estético* torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, que, por meio da linguagem, origina o *logos do mundo Cultura I*, isto é, o mundo humano da Cultura e da história, um mundo de significações criadas e compartilhadas” (CARBONELL, 2012, p. 22-23).

Ainda, existem elementos próprios nas linguagens da visualidade, Rudolf Arnheim em *“Arte y percepción Visual”* aponta os elementos da linguagem visual, o equilíbrio, a forma, a forma como significação, o espaço, a luz, a cor, o movimento, a tensão e a expressão. E Donis A. Dondis, em *“Sintaxe da Linguagem Visual”*, no capítulo *“Elementos básicos da comunicação visual”*, elenca como elementos constitutivos dessa linguagem o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento. Quando explicitamos esses elementos para as crianças elas se empoderam de um saber subjetivo e de um instrumento para fazer escolhas conscientes no mundo predominantemente visual da contemporaneidade.

Ernst Fischer no capítulo primeiro do livro *“A necessidade da Arte - A função da arte”* nos provoca e também nos tranquiliza quanto a necessidade do ensino de Arte,

“A POESIA É INDISPENSÁVEL. Se eu ao menos soubesse para quê...’ Com este encantador e paradoxal epigrama, Jean Cocteau resumiu ao mesmo tempo a necessidade da arte e o seu discutível papel no atual mundo burguês. [...] O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu ‘EU’ curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu ‘Eu’ limitado com a existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade. [...] A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (FISCHER, 1983, p. 11-20).

Nessa perspectiva foi necessário conhecer os materiais didáticos e paradidáticos presentes nas Escolas Parceiras dos projetos – Núcleo de Ensino e PIBID. A intenção da pesquisa não era avaliar especificamente um material, e como são trabalhados pelas escolas, mas que direção esses livros apontam para o ensino de Arte na perspectiva da Abordagem Triangular e dos Estudos das Visualidades. Nesse texto não serão mencionadas as escolas e tampouco os livros que foram analisados. Não se pretende elaborar uma crítica direcionada a uma ou mais escolas ou livros, mas pensar sobre uma realidade constatada.

Assim, o texto apresenta um estudo exploratório/bibliográfico/descritivo que aponta como é fundamentado o ensino de Arte e assinala prioridades para futuras pesquisas, explicita dados para subsidiar estudos e melhorias na elaboração de materiais didáticos e ou paradidáticos referentes ao ensino da Arte e suas linguagens. Nesse sentido a análise propôs-se a:

- Investigar os conteúdos e atividades presentes nos materiais didáticos destinados ao ensino de Arte, presentes nas escolas parceiras dos projetos;
- Averiguar quais são as relações entre os conteúdos e atividades encontrados nos livros que contemplavam a “Abordagem Triangular” e que priorizam a presença de uma educação visual e valorização das Culturas do país dentro das concepções da “Ação Cultural” proposta por Paulo Freire.
- E para fundamentar a análise, a metodologia escolhida baseia-se nos fundamentos Dialéticos defendidos por Maria Nazareth Ferreira.

A presença do “método dialético” fundamentado em Ferreira atende a finalidade de construir uma análise, que promova reflexões sobre as manifestações das Culturas subalternas, que estão inseridas em uma dinâmica de constante evolução e adaptação, envolvendo as manifestações Culturais e seus agentes como produtores e consumidores. Esta metodologia sustentará as análises dos conteúdos apresentados nos materiais encontrados nas escolas parceiras, por compreender os suportes didáticos escolares como geradores de valores, muitas vezes distantes dos trazidos e produzidos pelos integrantes das comunidades educativas que constituem os ambientes das escolas.

Parte ainda do pressuposto que a produção, a troca, a circulação dos bens e produtos culturais sustentam as organizações sociais nos diferentes momentos da história, assim como na atualidade, e desencadeiam, concomitantemente, a divisão dos homens em camadas ou extratos sociais,

determinado pelo quê e como a sociedade produz e pelo modo de modificar e intercambiar suas produções e suas manifestações Culturais. Este processo é visto como um procedimento filosófico e compartilhado por Maria Nazareth Ferreira:

“Nesse contexto qual o papel da filosofia? O papel da filosofia é reunir o que está separado, fragmentado, dando um sentido de totalidade e de unidade ao homem e suas ações. Sem a interferência da filosofia, o mundo cognoscível seria um conjunto de formas de parcialidades, onde o conhecimento científico não teria a visibilidade necessária para gerar transformação” (FERREIRA, 2006, p.78)

Nesse sentido, integrou diferentes ciências e vários teóricos resultando, como indica Ferreira, no uso da interdisciplinaridade e interproblematização, que fazem parte do processo investigativo das Ciências Sociais que são ao mesmo tempo: “unitária - universal e específica - particular” (FERREIRA, 2006) e das Práticas Educativas Emancipadoras propostas por Paulo Freire.

Freire acredita que a educação é um instrumento efetivo no processo de transformação da sociedade por ser possível, através dela, politizar o indivíduo, permitindo-lhe apropriar-se da sua realidade e atuar como sujeito de sua própria história para fazer escolhas conscientes no mundo globalizado da atualidade. Uma Educação Emancipadora permite enxergar propostas de mudança social, através da decodificação do mundo e da inserção consciente nele. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1982, p. 67).

Por conseguinte, o caminho traçado pela “metodologia dialética”, segundo Ferreira, pode ser dividido em três momentos de compreensão que nortearão este projeto:

“a) gnosiologia, ou teoria do conhecimento. É o estudo da origem, organização e validade do mundo das idéias, enquanto representação das coisas objetivamente reais [...]” (FERREIRA, 2006, p.102) que se dará através

dos estudos, de textos, livros e dos levantamentos bibliográficos feitos para subsidiar a compreensão do objeto do estudo: livros didático sobre o ensino de Arte.

“b) lógica dialética, que estuda a estrutura e o funcionamento dos processos segundo os quais as idéias se relacionam umas às outras [...] A dialética é a compreensão da totalidade do real” (FERREIRA, 2006, p.102). A aplicação do conhecimento obtido nos estudos bibliográficos será empregada na apreciação dos materiais didáticos mencionados, através de análise qualitativa e não quantitativa.

“c) epistemologia: representa a teoria da ciência, ocupando-se do resultado cognoscitivo obtido, cristalizado em determinada ciência” (FERREIRA, 2006, p.103). A elaboração teórica dos conceitos poderá desencadear resultados que explicitarão se as propostas analisadas nos materiais didáticos atendem as propostas da Abordagem Triangular e se existem atividades que desenvolvam uma educação visual e valorização das Culturas do país, para efetivar o conhecimento da e sobre a Arte.

Primeiro foram feitos os levantamentos bibliográficos sobre o tema proposto - O ensino de Arte nos materiais didáticos e paradidáticos, destinados para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Procedeu-se a busca dos materiais didáticos presentes nas Escolas Parceiras. O levantamento realizado indicou que, em decorrência dos Programas de subsídios de materiais didáticos implementados pelos governos Federal e Estadual, os materiais encontrados não eram diversificados e esta constatação direcionou a análise para esses materiais. Assim, o texto apresenta as análises feitas em dois grupos de materiais que podem desencadear o conhecimento Arte nos livros provenientes dos programas oficiais MEC e Secretaria do Estado da Educação e os que se propunham a subsidiar atividades artísticas desvinculados desses programas.

Nessa perspectiva, a análise teve como eixo estrutural a tríade proposta por Ana Mae Barbosa, os Estudos da Cultura Visual, proposta defendida pelo pesquisador espanhol Fernando Hernández, e será dividido em

três aspectos: quanto à diagramação e apresentação visual; quanto às ilustrações; quanto à possibilidade de ser um disparador dos valores Culturais das comunidades escolares.

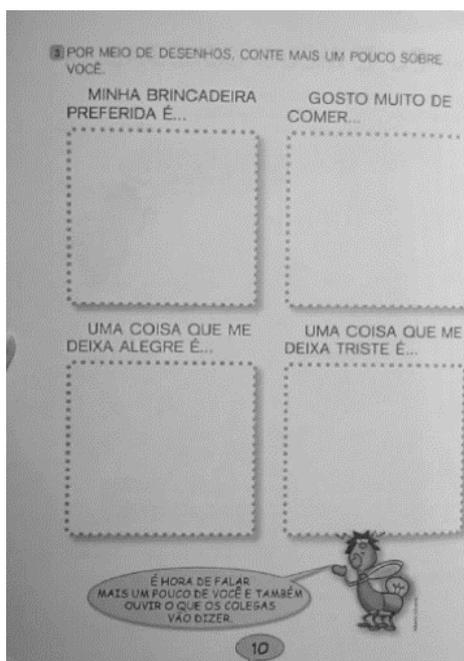
2. Quanto a apresentação visual e diagramação.

Dos livros encontrados, vinculados aos programas oficiais, foi possível subdividi-los em dois grupos, que serão denominados de grupo A, os que possuem excesso de informações e os do grupo B, que são muito simplistas, que apresentam uma visualidade muito austera.

Nos livros do grupo A, a diagramação das páginas satura a ocupação dos espaços, sempre apresentando várias atividades e ou comandas em uma mesma página, sem prever um planejamento, que respeite as necessidades das crianças. Pode-se citar, como exemplo, a atividade destinada a crianças de seis anos.

Na figura 1 é proposto que, em quatro espaços delimitados de 7,0 x 7,0 cm, as crianças desenhem a brincadeira preferida, o que gostam de comer, uma coisa alegre e uma coisa triste. E na comanda da atividade, a linguagem visual – desenho – é indicada como linguagem oral. “Por meio de desenhos, (linguagem visual) conte (linguagem oral) mais um pouco sobre você.” E no balão que completa a comanda o mesmo equívoco é mantido, “É hora de falar mais um pouco de você e também ouvir o que os colegas vão dizer”.

Fig. 1 – Diagramação de página



Fonte: Foto de autoria própria

As comandas não são claras, desenhar pra quê? O desenho será apreciado pelos colegas? Ele será o desencadeador da atividade? Como uma criança de 6 anos pode desenhar coisas tão subjetivas de sua vida, como alegria e tristeza, em espaços tão reduzidos?

É importante lembrar que, nessa faixa de idade, de acordo com os autores Lowenfeld e Brittain (1977), no livro “O Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, o desenho infantil passa por algumas fases de desenvolvimento. Tem início por volta dos dois anos e se caracteriza por garatujas, e a criança não está preocupada se o seu desenho será avaliado, está centrada na sua experiência cinestésica e é realizado por prazer e pela oportunidade de registrar seus movimentos.

Quando o controle visual é incorporado ao desenho, este deixa de ser cinestésico e penetra o campo da imaginação, as linhas ganham controle e as garatujas são relacionadas a realidade da criança. Nesse momento, ela passa a repetir modelos de formas desenhadas para expressar o que vê e pensa. Aproximadamente a partir dos quatro anos, expressa suas primeiras representações do mundo que a cerca, mesmo que visualmente ainda esteja

no campo das garatujas – “garatujas nomeadas”. Nessa fase o desenho é seu mais poderoso meio de expressão, não importa o produto, mas o desenho como forma de expressão.

Na escola, não se deve estabelecer técnicas, padrões ou limitações do espaço. A escola deve ter ao seu alcance espaços grandes e materiais adequados para a criança se expressar. Seus desenhos estão se estruturando, ela passa a ver relações em seu ambiente e o que representa. Os desenhos são estruturais e esquematizados. Assim, de acordo com as pesquisas de Lowenfeld e Brittain (1977), não é viável a atividade proposta para crianças de 6 anos na página analisada, que é um exemplo da quase totalidade encontrada nas propostas dos livros analisados como indicado abaixo.

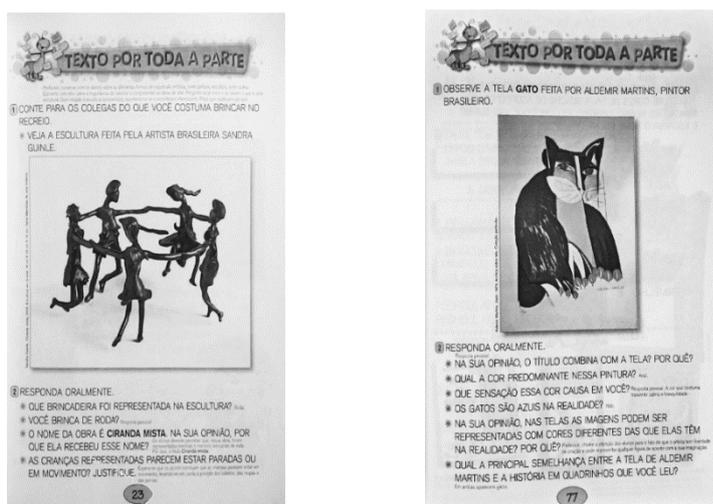


Fig. 2 – Atividades propostas vinculadas a Arte
Fonte: Foto de autoria própria

Na figura 2, são apresentadas atividades vinculadas a obras de Arte, porém não são contextualizadas e estão distantes das propostas presentes na “Abordagem Triangular” que enfatiza a compreensão da imagem; bem como o fazer, o ler e o contextualizar devem ser combinados.



Fig. 3 – Características dos desenhos pedagógicos
Fonte: Foto de autoria própria

Nas atividades da figura 3, encontramos a característica marcante do que é denominado pela autora desse texto de “estética do Desenho Pedagógico”. Também, a atividade de música popular não é contextualizada e a letra “M” é trabalhada como nas cartilhas.

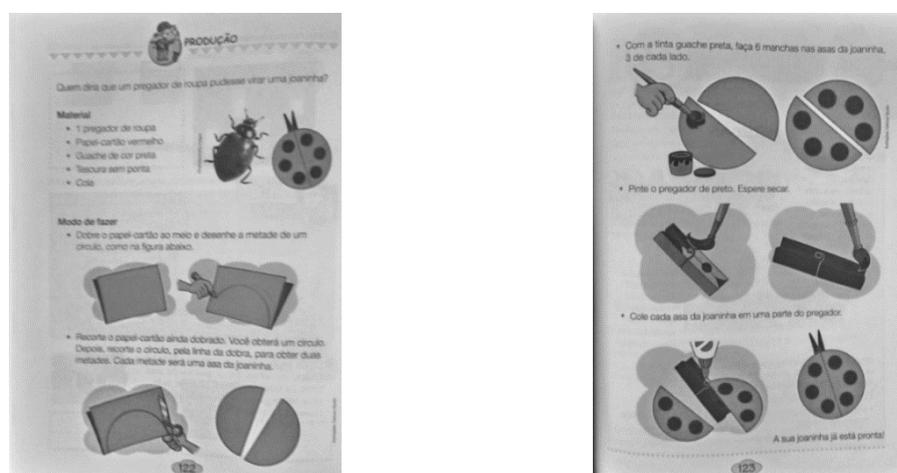


Fig. 4 – Atividades manuais
Fonte: Foto de autoria própria

Na figura 4, a atividade não tem explícitos os objetivos, enquandram-se dentro das propostas do “fazer pelo fazer”, e reforça a idéia de que a Arte se resume a atividades de cosntrução de “brinquedinhos para as

crianças” ou de lembrancinhas para as festas. Importante ressaltar a má qualidade da impressão e do papel, que mantém as sombras das outras páginas (verso)

A atividade da figura 5 é extremamente confusa e solidifica os modelos pré-estabelecidos de representação da paisagem. Esse modelo de representação é apresentado para as crianças como sendo o único possível pelas escolas, como se as paisagens só pudessem ser desenhadas dessa maneira. Neste contexto, a apreciação de obras de Artes com o tema paisagem fica excluída do universo dos alunos e professores.

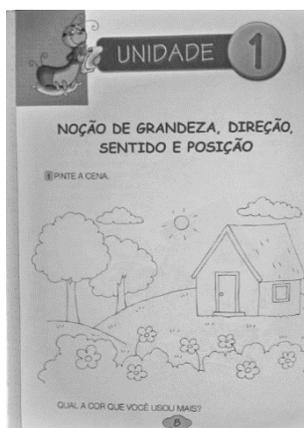


Fig. 5 – Estereótipo de paisagem
Fonte: Foto de autoria própria

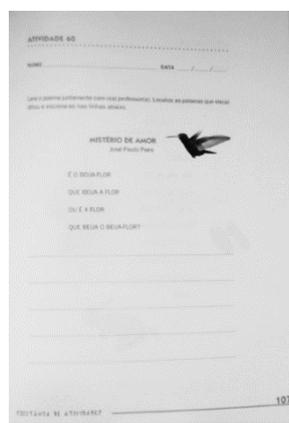


Fig. 6 – Diagramação precária
Fonte: Foto de autoria própria

Os livros do grupo B, exemplificados na figura 6, não estimulam seus usuários - professores e alunos, não convidam e ou acolhem os leitores. Empregam recursos elementares de diagramação e seu colorido é pouco trabalhado. No livro “Sintaxe da Linguagem Visual”, Dondis (2007, p.23) salienta que a cor é “a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional”. O autor aponta também que essas informações foram ampliadas pelos estudos elaborados pela psicologia da *Gestalt*. Nesta perspectiva, fica a pergunta: como a criança e

mesmo o professor pode ter prazer em manipular um livro sem atrativos visuais?

Em oposição aos livros analisados do grupo A, os do grupo B são elaborados de forma monocromática ou, como no exemplo, com o uso de duas cores, estando próximo da diagramação encontrada em cartilhas antigas que não possuem a inserção de visualidades relacionadas à visualidade contemporânea.

Como nos outros livros, a obra de Arte é apresentada de forma não contextualizada, como no exemplo da figura 7. E fica a pergunta: como observar uma pintura em um espaço tão reduzido? Ainda, as brincadeiras tradicionais são apresentadas como algo “folclórico”. Algo distante da realidade dos pequenos. Qual o sentido de tradição, expresso na imagem apresentada? Como será tratado o conceito de tradição?

A imagem apresentada demonstra que brincadeiras tradicionais estão vinculadas ao mundo do campo, e são, inexistentes no cotidiano da grande maioria das crianças. Temos, nas escolas, dois materiais com visualidades opostas, um sem cor, sem interesse visual e outro que mais se assemelha aos panfletos de mercados, saturados de informações. Existe, nessa lógica, um interesse não-pedagógico na elaboração desses materiais.

No Brasil, os programas educacionais são fartos em distribuir livros, cujos conteúdos visuais são elaborados visando à quantidade de informação que é possível incluir em uma página ou demonstram falta de cuidado com as escolhas das imagens, geralmente provenientes de bancos de imagens disponíveis gratuitamente na Internet, de péssima impressão, de papel inferior. Essa proposta econômica e sem recursos está na origem dos materiais didáticos elaborados no início do século XX, quando as gráficas não dispunham de recursos tecnológicos e os custos de se produzir materiais impressos eram elevados no país.

Como consequência, os livros didáticos eram pouco elaborados e despojados visualmente. Para suprir essa escassez os futuros professores tinham uma disciplina denominada Desenho Pedagógico nas Escolas Normais

e Institutos de Educação onde aprendiam os rudimentos de desenho e alguns esquemas de construção de imagens para ilustrar suas aulas. Essas ilustrações seguiam os padrões das cartilhescos.

Também, as cartilhas foram, e são importantes difusoras das imagens encontradas na maioria dos materiais didáticos da atualidade. A Cartilha Proença era editada em Portugal e, a partir de 1926, foi um dos principais materiais usados no país. Na década de 40, a cartilha Caminho Suave preconizava “Alfabetizando pela Imagem”, e estabeleceu uma diagramação e estética ainda mantida na atualidade.



Fig. 8 – Cartilha Caminho Suave primeira edição lançada em 1948.
Fonte: Foto de autoria própria

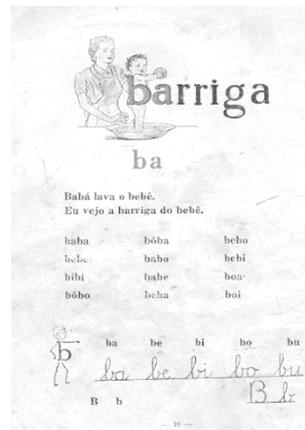


Fig. 9 – Capa Cartilha Proença
Fonte: Foto de autoria própria

Essa visualidade do Desenho Pedagógico e das Cartilhas são predominantes nos livros analisados: muitos textos, poucas imagens, monocromáticos e, quando há colorido, cria-se uma poluição visual, os desenhos são estereótipos vinculados ao Desenho Pedagógico e repetem os modelos criados em propostas desenvolvidas no século XIX e início do século XX. Essa estética é denominada nesse trabalho de “Estética Pedagógica”.

3. Quanto às ilustrações

Os livros reproduzem os esquemas do Desenho Pedagógico. No livro Metodologia do Ensino de Arte, as autoras, Ferraz e Fusari (1993), abordam o assunto e, nos estudos elaborados, dentro da ótica das autoras, foi constatado que um dos livros mais usados para esse fim foi o “Manual de Desenho Pedagógico”, de José Arruda Pentead0 (1958), e a coleção “Desenhos Artísticos Pedagógicos”, de Claudia Joquebede Salaas Borges (s.d.).

Esses são “clássicos” exemplos da estética, ainda adotada pelas escolas, em todos os seus aspectos visuais, na estruturação dos espaços das salas de aula, no planejamento complementar das atividades como cartazes, quadros de avisos, planejamentos, das exposições nos corredores das escolas, criando uma visualidade excessiva, onde o mesmo padrão de desenho se repete, já que, a grande parcela dessas atividades são copiadas da Internet na atualidade, reproduzindo essa visualidade, inalterada em inúmeros sites destinados aos professores, bastando digitar no “Google” “atividades para o primeiro dia de aula”, ou “atividade para alfabetização” ou “atividades para pré-escola” que aparecerão uma infinidade de *sites* e *links* com propostas, todas com a mesma característica mantendo o mesmo padrão da visualidade dos livros didáticos encontrados nas escolas.

Quanto aos livros analisados, que se propõem a subsidiar atividades para o “conteúdo de arte”, a totalidade das ilustrações se encaixam na descrição do Desenho Pedagógico e os conteúdos estão atrelados com propostas estritamente vinculadas ao fazer, como nas imagens abaixo.



Fig. 10 – Exemplos de atividades de Arte
Fonte: Fotos de autoria própria

O “Manual de Desenho Pedagógico”, de José Arruda Penteadó, foi um livro obrigatório na formação de professores das Escolas Normais e Institutos e Educação. O livro analisado é uma edição de 1958 (figura 11).

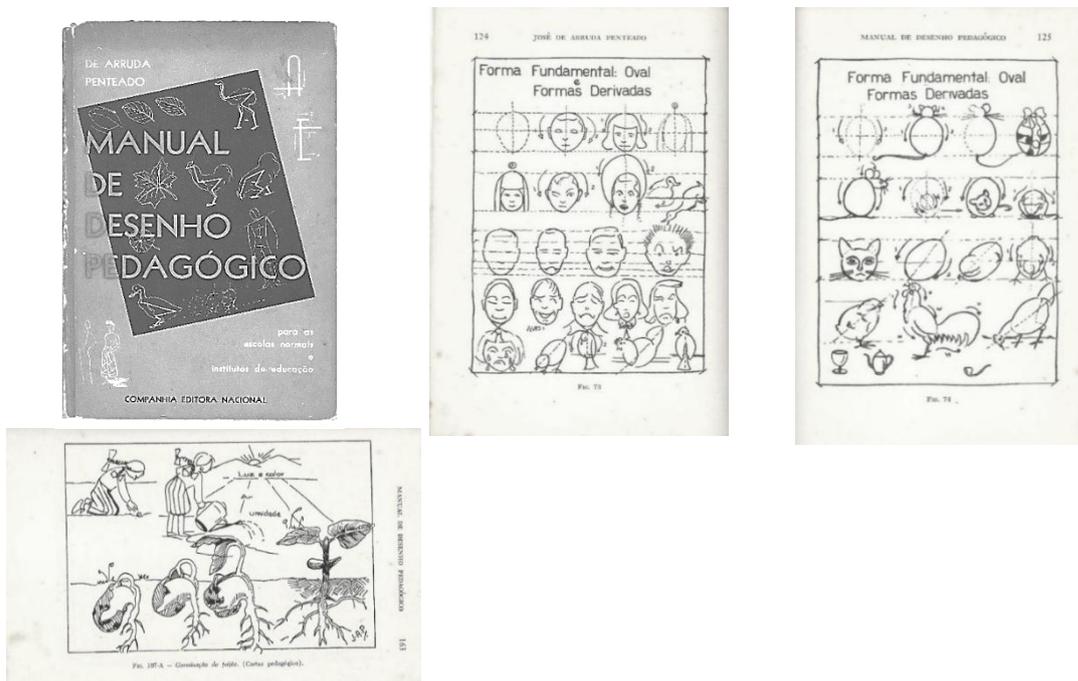


Fig. 11 – Páginas do Manual de Desenho Pedagógico
Fonte: Foto de autoria própria

Nele é possível avaliar que os princípios dos desenhos e ilustrações encontrados nas escolas, seguem o mesmo padrão de visualidades. Ainda, ele fornece um parâmetro para entender que desde o início do século das ilustrações e diagramações das cartilhas, e por extensão a visualidade escolar permanecem inalteradas, e que a ideia de ensino de Arte está centrada no fazer e em um fazer restrito aos modelos encontrados.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que essa estética dos Desenhos Pedagógicos não está presente no dia-a-dia das crianças pois é evidente que a publicidade e a própria televisão, que sobrevivem da sedução para gerar o consumo, não podem e não criam nada tão estereotipado e sem inovação como os desenhos dos materiais destinados às escolas. Dessa forma, a educação formal presta uma enorme contribuição para esses meios de difusão de informações e formação de consumidores, ao perpetuar uma estética tão fora da realidade de seus alunos: nada é tão sem conteúdo visual como os desenhos e ilustrações presentes nas escolas.

Nessa perspectiva, fica a indagação: Como se sentir fascinado pela sala de aula, se o cartaz da esquina é mais atrativo? Como afirma MORAN (2008, p. 07), “a escola é pouco atraente”. Essas considerações não são apresentadas neste texto para defender a estética do consumo, mas para demonstrar como a Escola está descontextualizada.

4. Quanto à possibilidade de ser um disparador dos valores Culturais.

Nesse mundo globalizado e imagético, a Arte é, segundo Lúcia Santaella, o veículo comunicacional que está impregnado de síntese do presente, mas que sempre aponta para o futuro, pois se encontra próximo dos “enigmas do real”. Afirmo ainda que, nos tempos mutantes da atualidade, os artistas fornecem as explicações mais imediatas “pelo simples fato de que,

parafrazeando Lacan, eles sabem, sem saber, que sabem.” (SANTAELLA, 2003, p. 31).

As manifestações das Artes são sempre um acontecimento coletivo, pois envolve, necessariamente, um produtor ou produtores, o contato com diferentes saberes e ofícios e um receptor ou receptores. São compostas por um conjunto formal de procedimentos tecnológicos e atitudes que refletem as formas de pensar e agir de uma comunidade, que possui diferentes Culturas, que coexistem no mesmo espaço/tempo.

Ana Mae Barbosa, aponta para essa diversidade Cultural e para a tendência da escola de excluir o conhecimento da Arte, suas linguagens e suas múltiplas manifestações.

“O que temos, entretanto, é o *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da Cultura popular. [...] O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores deviam ser o princípio dialético a presidir os conteúdos da aprendizagem da arte, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço” (BARBOSA, 1991, p.33).

Nesta perspectiva, a autora afiança um bom ensino de Arte e defende que os estudos da Cultura Visual devem acompanhar a formação do educador e ser apresentado para os pequenos:

“porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte”. (BARBOSA, 1991, p.5)

Para Ana Mae, “arte é cognição” e constitui-se em um processo educacional próprio e possui suas especificidades referentes ao dado cognitivo. Destaca a importância do fazer, mas não o fazer isoladamente, sem a compreensão da imagem. Para ela o fazer, o ler e o contextualizar devem ser

combinados. Defende a importância do contato com as obras de Arte e especifica que é necessário saber sobre a produção, sobre leitura e sobre contextualização das mesmas. Valoriza o essencial do objeto artístico, ou seja, valoriza a Arte por ela mesma. Nesse sentido, todas as formas de Arte, ou melhor, todas as produções elaboradas pela humanidade, independente do lugar e do tempo, podem ser compreendidas em sua maneira de ser.

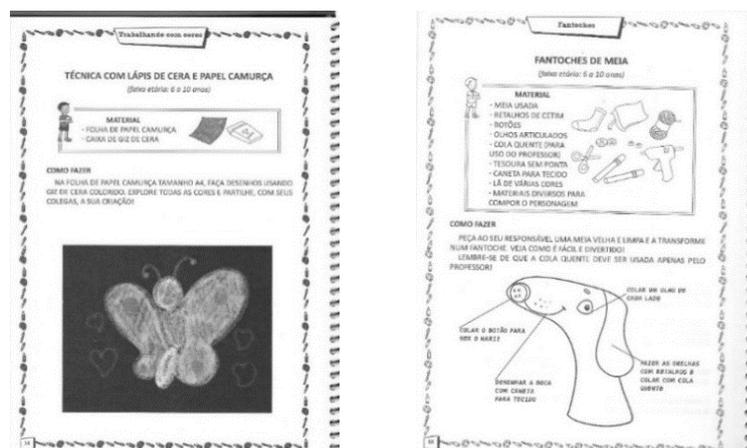
Na Proposta Triangular, a Arte, apresentada por Ana Mae, se efetiva como conhecimento quando explicita e articula os saberes da experimentação, que é vivenciar fazeres com sentido e significado, da decodificação da linguagem que estrutura a obra como linha, cor, profundidade, técnica e o da informação quando a situamos no tempo e espaço como produto das Culturas. Fazer, ler e contextualizar.

Contextualizar consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento, compreendê-la nas sua relação com o social, com o local, com a biodiversidade, com as características psicológicas e antropológicas das comunidades que geram a obra e, estabelecer relações dessa obra com o nosso tempo, lugar e com o mundo. Ler é oportunizar, é despertar a capacidade crítica dos alunos. A Arte não se reduz ao certo ou errado, considera-se a pertinência, o esclarecimento e a abrangência. O objeto de interpretação não é só a obra e não só o artista. O fazer, descortina possibilidades de expressão, baseia-se no estimular o fazer artístico, não o fazer por fazer, mas como interpretação, transformação e criação. Barbosa, no livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, esclarece o quanto um ensino de Arte pode contribuir para instrumentalizar a escola e promover as mudanças necessárias para efetivar uma educação libertadora e transformadora, compactuando com Paulo Freire.

“Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2003, p.18).

O conhecimento artístico não deve ser considerado como um meio para outras áreas do saber, ele não pode ter como objetivo ilustrar os trabalhos de português, geografia, história ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção, concentração e ser usado como um instrumento para relaxar. O conhecimento artístico deve ser visto como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, vai além da própria disciplina escolar, envolve beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de Arte. O que se observou nos livros didáticos é que, quando há referência a manifestações de Arte e Cultura, ela está diluída em outros conteúdos.

Os livros encontrados nas escolas, que se propunham a desenvolver atividades de Arte, são destinados a subsidiar os trabalhos e atividades dos professores somente no aspecto - fazer – e um fazer descontextualizado, um fazer por fazer, e estão mais próximos de receituários de técnicas simplistas de construção de trabalhos manuais. Abaixo seguem algumas páginas analisadas dos referidos livros destinados ao ensino de Arte.



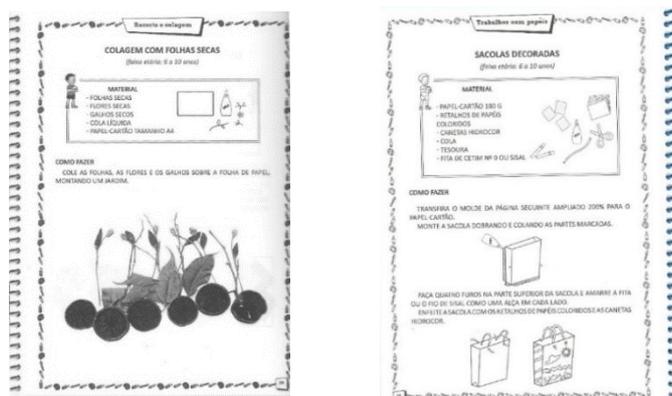


Fig. 12 – Páginas de atividades
Fonte: Foto de autoria própria

Assim como, as propostas da coleção que apresenta atividades para aplicação em datas comemorativas, construções de bandinhas de sucatas, lembrancinhas para as festas e os livros para subsidiar a realização de trabalhos com EVA, com atividades para decorar a sala e com propostas para datas comemorativas.

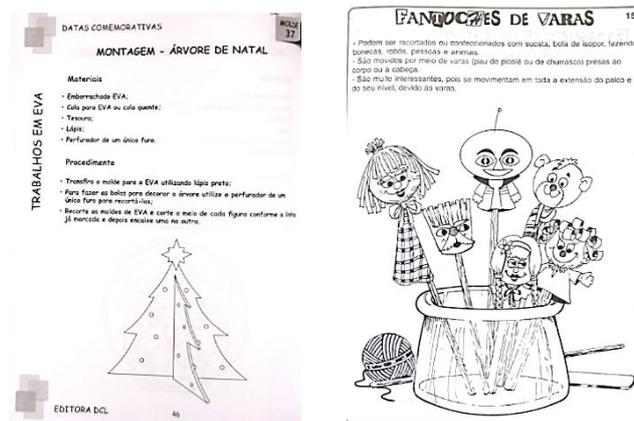


Fig. 13 – Atividades de datas comemorativas
Fonte: Foto de autoria própria

Fernando Hernández (2007) aponta para a necessidade da escola repensar suas práticas, principalmente as práticas relacionadas às atividades

que se vinculem a um “alfabetismo” visual. Os materiais acima apresentados estão em dissonância com o que o pesquisador propõe:

Isso significa reconhecer que se produz uma distância entre o modo como a Escola educa e como educam tanto os meios da Cultura Visual popular (o cinema, os videogames, a música popular, as séries de televisão, a internet, os desenhos animados na televisão, a publicidade, etc.), como as Artes visuais. Distância que se deve levar em conta, não apenas a partir da esfera da educação dos meios, mas também como parte da educação das Artes visuais. Sobretudo devido ao papel relevante que, [...] está adquirindo nas práticas artísticas a relação com as representações da Cultura popular e as emergências sociais.” (HERNÁNDEZ, 2007, p 32).

5. Conclusões

Foi investigado se nos livros são contemplados conteúdos que problematizam a formação em Arte relacionada ao conhecimento das Artes Visuais e se, em suas atividades, há a preocupação de estabelecer uma formação crítica para desenvolver o pertencimento Cultural. Se apresentavam atividades que contemplassem a história da Arte, a leitura da obra de Arte e o fazer artístico, como propõe a Abordagem Triangular, como norteadora de um ensino de Arte. Se haviam propostas para compreender as Culturas Visuais. Se existiam atividades que promovessem a Cultura e diversidade Cultural local e do país, que fomentassem o referencial teórico e crítico dos educandos e educadores, para atingir uma Educação Emancipadora.

Os livros analisados não contribuem para inserir e nem promover uma educação que vá ao encontro de uma formação atualizada. É possível afirmar que, a apresentação e a concepção visual dos livros e materiais didáticos destinados às escolas, estão aquém do necessário para cumprir os objetivos propostos no PCN-Arte e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil quanto ao ensino de Arte.

Os livros são de uma concepção visual primária, não fazem uso de obras de Arte, os desenhos são estereótipos dos desenhos pedagógicos, a diagramação é elementar e pouco atrativa, as ilustrações das histórias não apoiam as narrativas. Raramente, existem indicativos de propostas para explorar outros livros de imagens ou que sejam ilustrados por artistas, ou apresentado propostas que demonstrem aos professores que eles podem utilizar outros recursos destinados à escola, em outras mídias. São poucas as indicações para que se utilizem conteúdos presentes nos muitos sites sobre Cultura e Arte, disponíveis na atualidade como o *Google Art* ou o *Arte na Escola*, entre muitos outros que apresentam propostas sérias e vinculadas com um verdadeiro conhecimento sobre e de Arte para as escolas.

Em todas as atividades enunciadas, não encontramos referências de que instrumentalizem os educadores e educandos para ampliar sua consciência artística, Cultural e Visual.

Portanto, esse texto foi elaborado para expressar o desejo de ampliar as ofertas de formação através da imagem e da Arte e promover as Culturas das comunidades, enriquecer o vocabulário das crianças, apresentar outras possibilidades estéticas para suscitar escolhas e ampliar as noções de Alfabetização Visual e Pertencimento Cultural. Os projetos desenvolvidos pelos bolsistas do Núcleo de Ensino e do programa PIBID se configuram, nesta perspectiva, como uma via efetiva para interferir nesta realidade. Todas as propostas desenvolvidas com as crianças foram acompanhadas por professores e despertaram questionamentos e reflexões, e o mais positivo, todas as escolas manifestaram aceitação e desejo da permanência dos projetos.

É importante ressaltar que, nos levantamentos feitos nas escolas, não foram encontrados materiais significativos destinados ao ensino de Arte ou a formação em Arte dos professores. Com essa realidade posta, a pesquisa foi encaminhada para os materiais disponíveis nas escolas. Também não foi possível encontrar materiais significativos sobre o ensino de música.

Referências

- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivonne T. de Faria. São Paulo: Pioneira, 2005
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- _____. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. 184p.
- BARBOSA A. M. ; CUNHA F.P.da .**Abordagem Triangular** – no ensino das Artes e Cultura s visuais. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARROSO, M. **Trabalhos em EVA**. (Coleção 2 volumes) São Paulo: Difusão Cultural do Livro DCL, 2011
- BELEZA, F. V.; LIMA, R. C. V. **Oficina de Artes**. (Coleção 4 volumes) São Paulo: Rideel, 2010.
- BORGES, C. J. S.; MENDONÇA, W. D. **Desenhos Artísticos Pedagógicos**: Atividades de Coordenação Motora (recortar, Colar, Colorir, Enfeitar), Uberlândia: Editora Gráfica Claranto Ltda - sem data.
- BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. **Porta Aberta – Letramento e Alfabetização**. São Paulo: FTD, 2011.
- CARBONELL, S. **Educação Estética na EJA**. A beleza de ensinar e aprender com Jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2012.
- CENTURIÓN, M.; SCALA, J. Ia; RODRIGUES, A. **Porta Aberta – Alfabetização Matemática**. São Paulo: FTD, 2011.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: Unesco, 200. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- DINIZ, C.M.D.; VALADARES, S.F.P. **Educação Artística no cotidiano escolar**. (Coleção 4 volumes). Belo Horizonte: Editora Fapi Industria gráfica. Sem data.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. Trad. Jefferson Luiz de Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERRAZ, M. E.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, M. N. **Alternativas Metodológicas para a produção científica**. São Paulo: CELACC - ECA/ USP, 2006.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- KODAMA, K. M. R. O. **REVISTA TÓPOS**, v. 1, n. 2, 2017, Set/Dez. ISSN: 1982-4319

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. São Paulo, Zahar, 1983.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, B.A. **Caminho Suave**. Alfabetização. www.google.com.br/search?q=cartilha+vamos+sorrir&espv=2&biw=1366&bih=657&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=0QgOVde_N9LasASG7YKoD. Acessado em 05 de junho de 2014.

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

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. 3ª Ed. Brasília, 2001.

PENTEADO, J. A. **Manual de Desenho Pedagógico: para as Escolas Normais e Institutos de Educação**. São Paulo: Companhia Nacional, 1958.

PROENÇA, A. F. **Cartilha Proença**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflo, Irmãos. Incorporada), [1926?] <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/116086/Cartilha%20Proen%C3%A7a%2c%201955%2c%20SP..PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 05 de junho de 2014.

READ, Herbert. **O sentido da Arte**. São Paulo, IBRASA, 1972.

Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-Humano: Cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Da Cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano**. Rev. FAMECOS, Tecnologias Do Imaginário. Porto Alegre. nº 22. Dez. 2003, p. 23 – 32, quadrimestral, 2003. Disponível em: <http://www.sharepdf.com/b6b20091766f4b138ad95ecc1c57966/3229-10605-1-PBSantaella.htm>. Acesso em: 25/05/2014.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º. Ano (1ª. série)**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Cláudia Rosenberg Aratanga, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. - 4. ed. São Paulo: FDE, 2010.

KODAMA, K. M. R. O. **REVISTA TÓPOS**, v. 1, n. 2, 2017, Set/Dez. ISSN: 1982-4319