

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual - Mestrado

LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ARTE: DIÁLOGOS, PRÁTICAS E (DES)CAMINHOS

Gisele Costa Ferreira da Silva



Goiânia
Janeiro, 2009

CAPÍTULO I

LIVRO DIDÁTICO, MUITO PRAZER!

Acredito que meu objeto de pesquisa e eu nunca nos conheceremos o suficiente. No início de 2007, atribuí essa falta de familiaridade aos breves e fragmentados momentos de encontros e desencontros, ao longo de meu trajeto na educação formal. Agora, vejo que nos tornamos mais próximos; entretanto não o bastante. Flusser diz que “a dúvida, aliada à curiosidade, é o berço da pesquisa, portanto de todo conhecimento sistemático” (1999, p. 17), e eu tenho tido muitas. O recorrente ‘rumor’ da aposentadoria do livro didático (LD)² em função de novas tecnologias, mídias e métodos sempre me instigou porque nunca aconteceu. Evidências apresentadas em vários trabalhos realizados nas últimas décadas (APPLE, 1986; CHOPPIN, 2002; COUTINHO e FREIRE, 2007; FERRAZ e SIQUEIRA, 1987; MARTINS, 2008a; TONINI, 2008), reforçam a quase onipresença do uso dos livros didáticos (LDs) pelo mundo ocidental e em algumas localidades que pertencem ao que convencionou-se chamar de Oriente. Embora tenham sido os livros didáticos da área de História, distribuídos pelo MEC, os instigadores de meu interesse, em função dos usos (e desusos) das imagens e discursos neles impressos, como professora de artes visuais, minha curiosidade direcionou-se para o LD desta área.

Após folhear alguns exemplares de livros didáticos de arte, cresceu dentro de mim a necessidade de rever a presença desse objeto na minha própria vida. Não apenas o livro didático, mas, livros de uma maneira geral. Nesta busca por memórias que não sabia mais onde encontrar, deparei-me com Antônia Fernandes (2004) e sua acossa sobre as “reminiscências do livro didático na formação social e cultural das pessoas e no seu imaginário; os papéis sociais, educacionais e culturais que o LD alcança (...) e os valores atribuídos a esses objetos” (p. 531). Trabalhando através de depoimentos orais, Fernandes possibilita o diálogo entre distintos sujeitos históricos oriundos de classes e vivências sociais diversas.

Tentei reconstruir minha experiência com os livros de maneira semelhante àquela feita pela pesquisadora: contando, a princípio com a memória ‘cerebral’ e, em seguida, procurando lembranças materiais que me remetessem ao assunto. O resultado foi o ensaio *Memórias literárias*³,

² Ao longo dessa dissertação, uso alternadamente ‘livro didático’, por extenso como sua abreviação LD (ou LDs, no plural) para dar leveza ao discurso.

³ Apêndice.

posteriormente utilizado como importante recurso de aproximação entre meus colaboradores e eu. O mencionado ensaio encontra-se como apêndice deste texto.

O processo de investigação assemelha-se a uma viagem. Viagem que inclui diferentes jornadas, ritmos e paradas. São percursos planejados, queridos e esperados. Estava com mapas e guias nas mãos e considerava que o planejamento e roteiro originais estavam garantidos. Percebi, sem muita demora, que minha viagem guarda destinos incertos, desconhecidos, com muitas surpresas e encruzilhadas pelo caminho. De acordo com aquele 'roteiro', parti dos livros didáticos e fui me aproximando do ensino da arte, levando na bagagem propostas da educação da cultura visual.

As falácias do livro didático e os anúncios sobre sua aposentadoria configuraram-se na primeira parada, na qual aproprio-me de vozes de outras pesquisas, estudos e reflexões. Em uma das inúmeras releituras que fiz desse trabalho, percebi que, à primeira vista, essas apropriações poderiam parecer generalizações sobre conceitos, discursos e situações envolvendo o livro didático. De antemão, adianto que não o são. Objeto polêmico que é o LD, nenhuma das leituras que dele tratam foi fácil ou pretende ser definitiva, lançando questionamentos incômodos e pertinentes que instigaram a mim e meus colaboradores, que, nessa senda, são não somente alunos(as)/usuários a quem o LD se destina, mas também examinadores e avaliadores críticos do mesmo.

A terceira revolução industrial, época na qual vivemos, com seu privilégio para as novas tecnologias de informação e comunicação, tornou os livros didáticos alvo de sérias ameaças. Vozes oficiais como a do Ministério da Educação, contradizem este 'boato'. Segundo o *Guia do livro didático*, "o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos" (2004, p. 10) sendo fundamental sua presença no espaço escolar. O que significaria, então, tantas previsões apocalípticas sobre o fim do livro didático (LD)?

Essa pesquisa teve início quando minha colega Livia Brisolla, minha orientadora e eu⁴ reunimos nossos interesses sobre o livro didático e traçamos

⁴ O primeiro capítulo desta dissertação teve como base dois artigos publicados em 2007, por Gisele Costa, Livia Brisolla e Irene Tourinho:

alguns conceitos e princípios que norteariam nosso empreendimento. Reconhecemos, desde o começo das nossas discussões, que recursos didáticos, tais como o livro,

são tratados no universo educacional, quase sempre de forma naturalizada. Problematizá-los enquanto objetos sociais e culturais impõe-se como questão fundamental à medida que eles instituem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados, às vezes, como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2008, p. 11).

Nossas histórias com livros didáticos tinham sido marcantes a tal ponto que, durante a maior parte de nossa vida escolar, eles foram a principal fonte de conhecimento sobre arte. Tal situação nos unia e fortalecia nosso interesse. Depois de alguns encontros e como resultado de uma ação exploratória inicial, constatamos que essa realidade continua presente, principalmente no ensino fundamental. Esta constatação surgiu de conversas feitas em caráter de sondagem com professores, durante visitas e trabalhos realizados em várias escolas da cidade de Goiânia.

Esses professores/as revelaram, em suas falas, que o LD ainda é importante fonte de conhecimento sobre arte na vida escolar. Esta informação causou curiosidade diante do fato de que o MEC não distribui LDs para o ensino da arte. Isso não significa que LDs de arte não sejam publicados e amplamente divulgados, inclusive em revistas que os professores recebem gratuitamente nas escolas. Apesar do acesso ao LD de arte não ser gratuito, os professores/as os utilizam parcial ou integralmente. Este uso é tema bastante controverso entre arte-educadores (FERRAZ e SIQUEIRA, 1987). Na década de 70, “o assunto livro didático começou a ser ventilado” (LAJOLO, 1996, p. 2) e conduziu ao ‘boom’ das discussões que o colocavam em foco.

Em vários dos trabalhos mencionados anteriormente, o LD é descrito como um recurso didático, um artefato cultural, objeto de troca e orientação de práticas docentes que exerce atração e ocupa espaço no cotidiano da escola, seja nas mãos de alunos ou como companheiro no planejamento de

-
- Livro didático e saberes socialmente valorizados: polêmicas sobre um objeto de estudo; publicado nos Anais do *Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe*, 2007.
 - O livro didático não morreu. Estará agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo; publicado nos Anais do XVI Encontro Nacional da Anpap / 2007.

professores. Como tal, o LD 'opera' no contexto educativo como prática social estabelecida nas instituições escolares. Sua história é intrínseca à "história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade" (MARTINS, 2008a, p. 7). A despeito das inúmeras abordagens que encontramos sobre o LD, averiguações que tratem do LD para o ensino de arte são tão raras que não foram encontradas, excetuando *Arte-educação – vivência, experiência ou livro didático*, escrito por Maria Heloísa Ferraz e Idméia Siqueira (1987), já mencionado no parágrafo acima.

Um ponto que acompanha os estudos nesta área orienta-se ao próprio conceito de livro didático. A "definição 'livro didático' é complicada pelo conceito pré-estabelecido pelo senso comum e familiaridade no contexto escolar" sendo considerado, de certa forma, "uma reconstrução com o objetivo de educar 'moralmente' novas gerações, silenciando os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana, independentemente da disciplina em questão" (CHOPIN, 2002, p. 23). Os LDs também "significam construções particulares da realidade, modos peculiares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível" (APPLE, 1986, p. 77) configurando, assim, um leque de representações da arte na sociedade, na cultura e na educação.

Esse conceito não exclui seu atrativo mercadológico, segundo a perspectiva do lucro. Todavia, "por trás da mercadoria, o livro, existe na verdade, um completo conjunto de relações humanas" (p. 87) que vai desde o usuário, alunos e professores, até os profissionais responsáveis pela concepção, produção, distribuição e divulgação desses materiais.

O uso do LD como um recurso didático é também

auxiliado pela adoção, em paralelo, de todo um conjunto de artefatos comunicacionais que outrora não era evidenciado no ambiente escolar: jornais, revistas, quadrinhos, rótulos, quadros e tabelas, placas, cartazes e peças publicitárias.
(COUTINHO e FREIRE, 2007, p. 248)

Esse conjunto de artefatos comunicacionais caracteriza outra maneira de ver e conceber o LD ampliando sua influência na educação. Como artefato cultural visual, o LD produz maneiras de ver, "pensar e fazer (...)" e define uma pauta daquilo sobre o que é necessário ser ensinado na escola; (...) no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação" (TONINI, 1996, p. 37).

Parafrazeando Bittencourt (2004), o LD é “um objeto de múltiplas facetas” e em função de seu caráter camaleônico, as investidas a seu respeito o abordam com semelhante diversidade. Além de um artefato cultural e visual, é também produto do mercado editorial, veículo de conhecimento e até de “valores, ideológicos ou culturais” (p. 2).

A tarefa de devassar os LD para o ensino de arte demanda ênfase na organização, estrutura e seqüência dos conteúdos; nos tipos de enunciados e propostas apresentados pelo livro assim como a linguagem que utiliza. Exige, além disso, destaque na qualidade, quantidade, temas, origens, artistas, estilos, cenários, suportes e técnicas que as imagens privilegiam. Como orientação para desenvolver esta perscruta, duas questões são ressaltadas:

(1) como os livros didáticos apresentam, organizam e seqüenciam o conhecimento - texto/imagem - em arte?, e

(2) Como os alunos percebem, interpretam e reagem aos conteúdos do livro didático?

Os embates apresentados pelos estudos do LD apresentam vários caminhos. Versando sobre o processo de produção e exame do livro didático, Machado (2007) discute quatro pontos: qualidade, quantidade, custo e atualização. Analisar a qualidade de um LD implica partir de perspectivas e formas de utilização múltiplas incluindo o conteúdo, sua organização, a linguagem, sua forma, o ritmo de consumo e a imprescindível articulação de conhecimentos feita pelo professor. Outros motes imputam-se à quantidade de livros à disposição dos alunos e à sua forma de utilização, descarte e disponibilidade em espaços como bibliotecas e salas de estudo nas escolas.

Ainda segundo Machado (2007), o avanço tecnológico que ameaça a sobrevivência do LD não contribuiu para uma maior acessibilidade ao produto final e a diminuição dos “custos da produção editorial, eliminando etapas como a datilografia dos originais, (...) simplificando tarefas relativas à diagramação ou à composição” (p. 25) também não o fez. O quarto ponto que o autor destaca – atualização, ou desatualização – aplica-se à apresentação dos conteúdos, “à concepção de conhecimento que implicitamente veiculam” e não “às informações tópicas nos diversos temas” que os LD abordam (p. 26). No artigo “*História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte*”, Alain Choppin, pesquisador do Serviço de História e Educação do Instituto Nacional de

Pesquisas Pedagógicas da França, faz uma preciosa retrospectiva dos LDs e das remeteduras sobre o tema. Ele se propõe a explicitar problemas e abordagens mais freqüentes comprometendo-se a destacar tendências e perspectivas possíveis. De acordo com este autor, as principais tendências dos remques que abordam os LDs aludem à crítica ideológica e cultural desses artefatos. Mais recentemente, conforme aponta Choppin, estes acometimentos analisam o conteúdo dos LDs segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática.

Considerando as múltiplas formas de abordagem do LD, muitas das discussões que surgem dos levantamentos realizados em diferentes países têm em comum a retomada de temas relacionados à formação da identidade nacional e à inserção social. Temas relacionados à atualidade ou a um contexto nacional particular também são abordados. Como exemplo, Choppin cita a controvérsia das minorias negras nos Estados Unidos e o debate sobre a descolonização na França, temas que surgem a partir de meados dos anos 60. No Brasil, as “primeiras quatro décadas do século XX” (KOSHIYAMA, 2004, p. 4), foram determinantes para o LD brasileiro assumir um caráter conservador e estado-novista, tendo como “orientação o Decreto-Lei nº 8.460/45 que, na sua linguagem vaga, falando da harmonia social, do respeito à família, às crenças e às autoridades” (CAMPOS, 1996, p. 91)

Os critérios de uma seleção temática são fatores a ser sempre considerados, uma vez que qualquer escolha necessariamente exclui algumas possibilidades. Desta forma, a representação da sociedade apresentada pelos LDs seria uma representação da realidade de acordo com o olhar dos envolvidos na concepção do livro. O LD seria, então, uma reconstrução para a educação moral das novas gerações, em todas as disciplinas, com o emudecimento dos conflitos sociais, desavenças e/ou a violência cotidiana.

A partir dos anos 70, os pesquisadores voltam suas interrogações para as finalidades da educação preocupando-se com o discurso dos livros sobre determinadas matérias e seu ensino, sobre as concepções privilegiadas de história e teorias, as escolhas e legitimação de certos conhecimentos e as formas e métodos como estes conhecimentos são apresentados. Diante destes questionamentos verificou-se que a maioria das vasculhas priorizava os LDs de História e Literatura. Geografia e Matemática recebiam poucas referências,

enquanto a Física, Química, Biologia, Línguas Estrangeiras e Arte foram áreas literalmente negligenciadas tornando-se apenas recentemente objeto de estudo.

A predominância do texto verbal e o esquecimento da imagem configuram um entrave para as interrogações que focam a arte. Com o avanço dos estudos semióticos, em fins de 1980, as imagens deixaram de ser consideradas ‘enfeites’ para o texto verbal e a articulação semântica entre texto e imagem começou a atrair a atenção de pesquisadores. Os aspectos gráficos e ‘formais’ dos LDs, antes desconsiderados, passam a ser compreendidos atualmente como parte do discurso didático, tanto quanto os textos verbais e imagéticos.

A parceria entre LD e o ensino de arte é tão polêmica quanto o objeto propriamente dito. Ferraz e Siqueira (1987), em trabalho realizado no estado de São Paulo, levantaram o debate do uso/adoção ou não dos livros didáticos para o ensino de arte e concluíram que, tendo em vista os propósitos do ensino de arte, “ela [a arte] opõe-se frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade” (p. 12). Contudo, conforme as pesquisadoras concluíram, seu uso é amplo e foi o ponto alto da maioria dos questionários respondidos.

Os resultados do reportado ensaio me levaram a conjecturas a propósito de enredos específicos da área de arte, tais como: de que maneira os LDs são reducionistas? O que eles selecionam e reduzem? Como eles cerceiam a liberdade e, também, como e porque eles apóiam o trabalho dos professores? Ferraz e Siqueira (1987) assealam que o índice de 82,8% de opiniões de professoras/es de arte que consideravam os LDs como fontes de ensino assustou Barbosa (2005a) que considera

os livros didáticos para arte-educação apenas modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da autoliberação (p. 11).

Será que podemos generalizar? Afinal, “somente nesta condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p. 111). Assim, caminhando por estas trilhas de

“significações e verdades vigentes” (2002, p. 111), minha insatisfação começava a dar frutos, a criar ousadias que me impeliam ao exame e à experimentação com o LD.

Traçando relações entre trabalho docente e textos didáticos, Apple (1986) estimula novas formas de tratar estes artefatos. O livro didático é, para ele, um forte determinante de muitas “condições materiais do ensino e da aprendizagem (...) e, freqüentemente define o que é cultura legítima e de elite a ser transmitida” (p. 81).

Nessa perspectiva, os conteúdos propostos pelos livros integram formas e, principalmente, versões de mundo. Neles, seleção e organização de conhecimentos se associam para representar visões de arte, para orientar formas de perceber, valorizar, fazer e, até, avaliar arte e imagens. Associam-se, ademais, para representar, criar e anular identidades, falar sobre elas, classificá-las e colocá-las em determinados quadros de arquétipo social e cultural.

O desempenho do LD como catalisador, historiador e transmissor de repertórios de saberes e fazeres socialmente valorizados, aceitos e relacionados a diferentes campos de conhecimento amplia ainda mais seu significado. Um dos pontos que resalto neste estudo, conforme mencionei anteriormente, é a concepção de livro didático como artefato cultural (MARTINS, 2008a), noção que integra novas tecnologias de produção, pois os livros tentam se atualizar de acordo com padrões gerais de comunicação vigentes na sociedade. Como artefato cultural, o livro didático é instrumento de relevante impacto no processo ensino-aprendizagem formal, embora não seja o único material utilizado por professores e alunos. Muitas vezes, o livro é visto mais como um recurso didático que se alia a outros materiais para enriquecer a qualidade das aulas (COUTINHO e FREIRE, 2007, p. 248).

Conforme apontei acima, o LD envolve um conjunto de relações humanas que vai além dos alunos e professores que o utilizam. O comparecimento deste ‘fator humano’ não desmerece, e nem o deve fazer, a histórica articulação da produção dos LDs com o mercado editorial e com o lucro visto que uma de suas principais funções seria “manter e sustentar seus produtores” (APPLE, 1987, p. 86). Esse autor denuncia situações em que editores financiam apenas os títulos que podem dar lucro dentro de um prazo

razoável. Esta é uma das contingências que potencializa ou restringe a circulação de certos LDs no sistema capitalista em que vivemos. O exemplo do Brasil ilustra a força desse mercado. No início do século XX, os livros didáticos correspondiam a dois terços dos livros publicados e representavam, em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional. Esse cenário continua atual até fins de 2007, de acordo com reportagem de outubro de 2007 (MANSUR, VICÁRIA e LEAL), sendo que

os escritores de livros didáticos são os maiores vendedores de livros do Brasil. Segundo levantamento da Câmara Brasileira do Livro e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 53% dos 310 milhões de exemplares vendidos no ano passado no país se encaixavam nessa categoria. O segmento representa mais da metade do faturamento do mercado editorial brasileiro (p. 66).

Não obstante o LD seja reconhecidamente estimado, recai sobre ele uma visão instrumental, que o caracteriza como veículo do conhecimento 'verdadeiro' e, portanto, objeto que oferece 'segurança' para o desenvolvimento de propostas de trabalho. Nesse sentido, o LD 'avaliza' os conteúdos necessários e 'válidos' para a aprendizagem efetiva como aqueles veiculados por ele. Desta forma e sob este prisma, o conteúdo dos LDs condensa formas e principalmente versões de mundo nos quais o conhecimento selecionado e organizado une-se na concepção de representações da arte e das imagens na cultura e na sociedade. Embora de maneira sutil ou pouco aparente, o LD interfere nas questões de construção de identidade, representando-as, criando-as, transformando-as e, talvez, anulando-as.

Em sintonia com Schlichta (2006) entendo que

as imagens não são neutras e contribuem para que os diferentes sujeitos fixem certas representações sobre si mesmos e sobre a realidade conformando, muitas vezes, seus modos de ver e pensar as visões estereotipadas (p. 360).

Assim, imagem e texto são eixos de convergência nessa escavação, ambos considerados em seu poder de criar e delimitar realidades, de apagar e neutralizar idéias, de 'naturalizar' e transformar concepções sobre arte. Conhecer a trajetória dos LDs é condição essencial para construir novos olhares e posturas críticas em concernência a eles. Os primeiros pesquisadores que se interessaram por este tema foram os historiadores,

impulsionados por conjunturas como a crescente demanda social pela educação, o interesse em criar ou recuperar uma identidade cultural perdida pela desconfiguração do domínio colonizador ou ideológico e, inclusive, as grandes alterações na quantidade e nas formas de difusão de informações.

Sob a perspectiva histórica procura-se, então, a origem da literatura escolar encontrando-a como produto do cruzamento de três gêneros: a *literatura religiosa*, de onde se origina a literatura escolar com objetivo de catequização; a *literatura didática, técnica ou profissional*, que se apossou da instituição escolar; e a *literatura de lazer*, de caráter moral, recreativo ou corriqueiro.

De forma geral, a literatura escolar possui um caráter nacionalista. No Ocidente cristão, a formação da juventude deveria ser assegurada institucionalmente e o surgimento da literatura escolar como conhecemos hoje coincide com o período no qual essa preocupação surge. No Oriente, a trajetória dos LDs teve um início um pouco diferente. A educação dos jovens era de responsabilidade das comunidades locais e os livros destinados ao ensino elementar eram elaborados em todo o território, até o século XVI, quando os primeiros europeus adentraram o território japonês e os modelos educativos europeus são adotados ou servem como fonte de inspiração. Talvez seja esta tendência à padronização dos processos educativos o motivo da produção analisada por Choppin ser relativa, quase na sua totalidade, ao período de constituição das nações modernas que requeriam uma identidade nacional.

Com o advento dos Estados nacionais, no século XIX, a formação das novas gerações é reivindicada pelo Estado e o LD torna-se símbolo de soberania nacional, na forma dos manuais escolares nacionais subordinados aos discursos oficiais e isentos de qualquer menção que pudesse ser nociva a seus interesses. Em fins do século XX este tipo de controle foi exercido por instituições independentes preocupadas em exercer o “politicamente correto” e em evitar estereótipos e preconceitos, menções e representações que pudessem colocar a paz em perigo ou ser pretexto para “confrontações entre as nações” (CHOPPIN, 2002, p. 40).

Enfim, "o livro didático é um produto cultural complexo (...) que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade"

(p. 42). É um artefato contextualizado política e ideologicamente que guarda intimidade com a formação dos professores, sua atuação profissional e posicionamento crítico.

Nas últimas duas décadas, as contendas atinentes ao uso e recepção do livro didático ganharam maior atenção. A perspectiva da Cultura Visual nos permite fazer outras indagações: como este artefato é consumido por professores e alunos? Como o aluno percebe e reage às propostas dos LDs? Como se posiciona o professor que adota o livro? Estas preocupações estimulam a busca por compreender os diferentes papéis e possibilidades dos LDs para o ensino de arte, integrando olhares de alunos e professores sobre propostas e limites deste artefato na educação e apontando possíveis trajetórias de pesquisa que, em contato direto com professores e alunos, serão reconsiderados, discutidos e revistos.

CAPÍTULO II

DEFININDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta dissertação foi projetada com dois focos de investigação que devem convergir numa etapa posterior ao trabalho de campo. No primeiro ponto, a perspectiva centra-se no conteúdo do LD. Examina temas e imagens. Considera aspectos gráficos e formais como tipografia, tipologia e paginação além da relação entre conteúdos, perscrutando, ainda, a forma como este conteúdo é estruturado.

Outro aspecto que orienta o trabalho é uma análise dialogada com os alunos colaboradores. O interesse recai sobre suas descrições e comentários a respeito dos LDs e seus conteúdos; destaca conjecturas, criações e vínculos que eles estabelecem com o objeto de estudo, além das possibilidades de reconstruções e propostas oriundas da experiência vivida em sala de aula.

Estas duas frentes de levantamento dos dados configuram algumas características desta apreciação que explico a seguir. Uma delas é a utilização de diversas perspectivas epistemológicas e teóricas que incluem métodos e estratégias de investigação não excludentes entre si. Outra característica é relativa à coleta de dados. Como uma pesquisa de caráter qualitativo, a coleta se dá 'em situação' e é complementada "pela informação que se obtém através do contato direto" e pela compreensão de que "o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Com a intenção de "perder o anonimato" (MARTINS e TOURINHO, 2005, p. 90), misturo discursos de experiências pessoais a fim de me colocar não somente como pesquisadora/professora, mas também como sujeito da pesquisa, uma vez que acredito que tal postura "situa pedaços de quem somos e esclarece a partir de que posições construímos nossas propostas" (p. 89).

A descrição é dimensão importante neste tipo de pesquisa, servindo para narrar como ela transcorre e fazendo uso de falas, observações e relatos dos colaboradores. Um caráter processual e interpretativo também distingue esta maneira de investigar. O estudo se concentra nos significados de conceitos e situações que vão dando forma ao levantamento de maneira "orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e

sociais, à transformação de práticas e cenários sócio-educativos, à tomada de decisões” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Esta abordagem de pesquisa também aspira fazer “uma descoberta e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2003, p. 123).

O núcleo de uma pesquisa qualitativa é o processo. Tal processo se preocupa em dar sentido aos conceitos e situações vivenciados. Confirmar e/ou comprovar hipóteses previamente construídas não é relevante para esta abordagem. Desse modo, a investigação recebe ares de espontaneidade na medida em que se aproxima daquilo que Martins e Tourinho denominam “currículo nômade” (2005, p. 100) e ganha forma à medida que os dados vão sendo coletados e a investigação sendo construída. O processo de pesquisa também dá relevância ao diálogo entre pesquisador e sujeito tornando-o uma constante. Esse diálogo tem o objetivo de desvendar os sentidos que atribuímos à nossas vidas e experiências e “múltiplas camadas de significados que ligam sujeitos, objetos e manifestações artísticas em contextos de aprendizagem e ensino” (p. 96).

O caráter dialógico de descobertas de percepções e significações que caracteriza a pesquisa qualitativa dificulta um cronograma pré-estabelecido e, mais precisamente, o rigor de segui-lo. Os dados dependem dos sujeitos, do ambiente, da observação, das ações, das narrativas sendo construídas a cada encontro. Ao pensar na metodologia que orientaria os rumos dessa jornada, tinha a expectativa de traçar um ‘mapa’ de caminhos, deixando espaço para rotas alternativas e desvios. Embora estivesse ciente da impossibilidade de um roteiro preciso, e tivesse elaborado um “plano flexível” (ESTEBAN, 2003, p. 84) para o desenvolvimento desse trabalho, não podia projetar as surpresas e imprevistos que me acompanharam na prática da pesquisa de campo.

2.1. Primeiros passos, primeiras escolhas, primeiros planos...

Depois de iniciado o levantamento bibliográfico, algumas escolhas tornaram-se possíveis e necessárias. Selecionar o LD para estudo foi tarefa relativamente fácil em função, primeiramente, da ampla publicidade dos

materiais didáticos. Utilizando esta informação como critério, verifiquei que os LDs de arte mais encontrados eram, coincidentemente, aqueles publicados pelas cinco maiores editoras do Brasil neste ramo, justamente aquelas indicadas no Guia Nacional dos Livros Didáticos: FTD, Saraiva, Scipione, Ática e Brasil. Outro critério de seleção de material foi a disponibilidade do LD em bibliotecas e espaços públicos, particularmente nas escolas nas quais os LDs não são ‘oficialmente’ adotados. Também fiz uma busca em escolas que adotavam LDs de arte.

Ademais, a seleção do LD considerou minha experiência como docente. Trabalhei com alunos do ensino fundamental II até o ensino médio, ou seja, da 5ª série ao 3º ano do ensino médio. Nesta pesquisa, a faixa etária do grupo varia de treze a dezesseis anos e os alunos cursavam a 7ª e 8ª séries e/ou 8º e 9º anos do ensino fundamental⁵. Outro motivo para esta escolha, além de minha ainda recente experiência como docente, é que os LDs do último ciclo do ensino fundamental apresentam, talvez para a maioria dos alunos, uma última oportunidade de experimentação com a arte na escola. Isso porque, no ensino médio, os LDs tendem a privilegiar conteúdos da História da Arte, reduzindo as propostas práticas.

Outro fator que influenciou a minha escolha deste grupo foi considerar que a expectativa de ‘passar’ para uma nova fase de ensino – neste caso, o nível médio – deixaria os alunos mais à vontade para dialogar com possibilidades de mudanças, propostas, críticas, preferências e visões do material didático. Assim, ao trabalhar com sujeitos num processo adiantado de escolarização, pressupus que eles poderiam experimentar, com mais liberdade e interesse, a posição crítica e construtiva que a descrição propõe.

Concentrando minha atenção nos LDs dirigidos a este nível do ensino, ou seja, ensino fundamental II – 5ª a 8ª séries e/ou 6º a 9º anos – constatei que o leque de opções para a consulta e/ou escolha de livros didáticos era bastante amplo e, geralmente, assumia a forma de coleções, tais como: *A arte de fazer arte* (Editora Saraiva); *Descobrimo a História da Arte* (Editora Ática); *Arte hoje*

⁵ De acordo com a nomenclatura vigente a partir de 2007, seguindo a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos no ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Informações disponíveis em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274, acessado em 24/10/2007.

(Editora FTD); *Artes – pranchas de linguagem visual* (Editora Scipione) e *A conquista da arte* (Editora do Brasil). Na tentativa de reunir informações sobre estes livros (tiragem e reimpressões – usados como sinônimos – e distribuição) contatei estas editoras, mas não obtive resposta. A Editora Saraiva foi a única que enviou informações sobre as escolas que adotam suas publicações.

Com o desejo de tornar-me íntima dos LDs, preocupei-me em conhecer um pouco sobre as editoras. Confesso que as editoras são muito semelhantes a famílias aristocráticas, de grande tradição, que nos vêem como ‘intrusos’ e, portanto, com maus olhos. As editoras que tentei visitar não me receberam. A única que concordou em me receber, e que me ofereceu ‘um café ou chá’, foi a Saraiva. Nesta visita recebi algumas dicas sobre o funcionamento deste mercado e suas relações com escolas, professores e alunos.

A Editora Saraiva é um complexo editorial formado por mais dois selos, Editora Atual e Formato, que ampliou o segmento de edições didáticas. No segmento de LDs para o ensino de arte, a empresa trabalha com a coleção *A arte de fazer arte* e com doze títulos de caráter para-didático, sobre os quais não me deterei nesta dissertação.

A coleção *A arte de fazer arte* – escolhida para esta pesquisa – inclui volumes que contemplam da 5ª a 8ª série. Um fato curioso é que, atualmente, existem duas versões da mesma coleção no mercado. Uma, mais barata (R\$ 19,90) e outra, bem mais cara (R\$ 60,30). A primeira foi editada em 1999 e reimpressa⁶ sete vezes até 2003. As reimpressões dependem da venda do volume correspondente às séries escolares. A segunda versão da coleção traz a informação: “2ª edição reformulada”. Foi publicada em 2004 e, em 2007, já estava na 4ª reimpressão.

Estes números surpreendem porque, embora o MEC não indique LDs de arte e sua adoção seja tão criticada, o número de reimpressões evidencia a força da oferta em função da demanda e, conseqüentemente, da utilização. Assim, a oferta significativa e a clara demonstração da comercialização desta coleção finalmente concorreram para minha decisão de que esta seria a coleção-suporte para a disquisição.

Na sede da Editora Saraiva em Goiânia, a responsável pelo atendimento

⁶ Analisando as versões dos volumes que compõem a coleção *A arte de fazer arte*, as autoras usam os termos ‘reimpressão’ e ‘tiragem’ como sinônimos.

às escolas da região metropolitana indicou algumas escolas que adotam ambas as versões do LD em discussão. A versão atualizada é adotada por cinco instituições particulares enquanto que a 1ª edição é adotada por escolas estaduais militares. Foi através da minha colega de mestrado, professora Rogéria Eller, que negocieei o acesso à Escola Estadual Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota onde conheci meus futuros colaboradores e realizei o trabalho de pesquisa.

A escola campo foi fundada há quinze anos e está localizada no setor Cidade Jardim, região oeste da cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás. O nome da escola é uma homenagem ao Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota, patriarca de uma família tradicional de Goiânia, médico afamado nos anos vinte. Ocupando meia quadra, a escola possui uma boa infra-estrutura se comparada a outras localizadas em bairros mais afastados e periféricos da região metropolitana de Goiânia. Dois galpões constituem a escola. Um abriga, além de salas de aula, as salas dos professores, da administração, coordenação, diretoria, secretaria, laboratório de informática, biblioteca, banheiros e cantina. O outro galpão é totalmente ocupado por salas de aula.

Em 2008, a escola passou a fazer parte do projeto *Escola de Tempo Integral*⁷ que está sendo implantado em Goiânia pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Não foram feitas alterações na infra-estrutura física da escola para abrigar este novo projeto.

As escolas das regiões próximas do centro da cidade sofrem, atualmente, com um problema de perda de alunos. Muitos deles moram em regiões de difícil acesso e desejam estudar em escolas próximas a sua residência. Destarte, a distância se faz refletir na evasão de alunos. Escolas como a Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota sofreram com esta circunstância demonstrando uma redução considerável no número de alunos matriculados. Assim, o projeto *Escola de Tempo Integral* amplia o tempo de permanência dos alunos na escola e, coincidentemente, passa a oferecer menos vagas diminuindo a demanda das matrículas.

No turno da noite, a escola oferece o programa *Educação de Jovens e*

⁷ Através do projeto *Escola de Tempo Integral*, têm-se a intenção de oferecer ao aluno atividades que vão além das aulas e disciplinas que integram o currículo obrigatório (www.educacao.gov.br).

*Adultos*⁸ (EJA), em parceria com outros órgãos educacionais como, secretarias municipais e estaduais, e programas sociais como o *Acelera Goiás*, implementado pelo Instituto Ayrton Senna. Este programa teve início em 1999, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>). Meus alunos/colaboradores fazem parte deste programa.

No início deste trâmite, enxergava as particularidades da escola que me recebeu de forma bastante difusa. Percebi, após um ano e meio de imersão no cotidiano da instituição, que as angústias e instabilidades características da vida de grande parte dos alunos – irregularidade na frequência às aulas, atrasos, dificuldades de ordem emocional e econômica – engrossam os índices da evasão escolar, afetando a dinâmica da escola. O número de alunos inscritos para determinadas etapas oscila de um ano para outro, uma vez que a oferta igualmente se torna irregular. Esta situação tem impacto financeiro sobre o orçamento visto que o aporte de recursos para a escola depende do número de alunos matriculados. Tal incerteza gera ansiedades, interfere no próprio funcionamento da escola e atinge a motivação de alunos e professores.

2.2. Entre método e ação: reflexões sobre a prática da pesquisa

Apesar de ‘comprovar’ não ser objetivo desta investigação, ratifico o quanto a pesquisa de campo é desobediente no que tange nossos planos iniciais. Um trabalho que levaria cerca de quatro meses, durou mais de um ano e acrescenta motes para reflexão que relatarei a seguir.

Na sétima semana de encontros na escola, a etapa empírica da pesquisa ainda tateava seu espaço e sujeitos. Sua forma é de uma pesquisa-ação na qual “os professores e professoras poderiam aperfeiçoar suas práticas tornando-se pesquisadores/as em sua própria sala de aula” (COSTA, 2002, p. 96). Concebe-se, então, uma

aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em

⁸ Projeto do Ministério da Educação que visa “assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais (...) a conclusão do ensino fundamental com qualidade” (<http://portal.mec.gov.br>).

categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas (p. 94).

Este tempo da pesquisa foi um período de construção, reinvenção, instituição de novos mundos, vidas e identidades de nosso grupo (COSTA, 2002, p. 111). Foram planejados, *a priori*, quinze encontros semanais, organizados de maneira a dialogar com a programação realizada no início do ano letivo pela professora Rogéria.

Repito que meus colaboradores fazem parte de um programa social, *Acelera Goiás*. De acordo com informações no site da instituição promotora deste projeto, seu objetivo é “corrigir o fluxo escolar, acabando com a defasagem aluno/série e interrompendo o círculo vicioso que resulta em milhões de alunos repetentes e bilhões de prejuízos para a economia” (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>). Tal situação resulta numa profunda diversidade – e complexidade – entre nossos colaboradores, cuja faixa etária varia entre 16 e 22 anos, com duas exceções, uma aluna de 34 e outra de 14 anos. Traz à tona a problemática demanda da correção do fluxo escolar e suscita o questionamento a respeito da razão da real necessidade do agrupamento dos alunos de acordo com uma determinada faixa etária. Além do Projeto Acelera, a Escola da Ponte, em Portugal, rompe, com sucesso, esta configuração paradigmática que, não necessariamente, contribui para uma aprendizagem de qualidade. De acordo com o projeto educativo desta escola “o percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação (...) subjetiva do currículo” (<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/projecto.pdf>).

Neste projeto realizado na escola, o grupo inicial era formado por 19 pessoas: a professora Rogéria, 17 alunos e eu. No entanto, dentre os alunos, apenas cinco eram assíduos no fim do ano letivo de 2007, e três o foram durante o ano de 2008, e essa é uma situação bastante freqüente nas instituições e programas como este. Considero que ao final ficamos ‘afinados’ uns com os outros. Contudo, guardo lembranças dos primeiros encontros, momentos tensos e complexos que, gradativamente, me ajudaram a compreender a importância de estabelecer um relacionamento de confiança com os alunos.

Aos poucos, minha postura informal abriu caminho para uma

aproximação deixando-os menos preocupados e resistentes. Entabulei conversas sobre as idéias e concepções que traziam a propósito de livros e arte, seus conhecimentos, expectativas e motivos para estarem ali. Sentia que, a cada dia, conseguíamos cumprir um pouco do objetivo de abrir o leque de opiniões, os diversos aspectos sobre o tema em pesquisa (GASKELL e BAUER, 2002).

A escolha dos temas a serem trabalhados foi feita a partir dos tópicos recorrentes nos conteúdos dos LDs, comparando as duas versões dos quatro volumes da coleção, pressupondo, segundo este critério, que os temas trabalhados seriam mais familiares aos colaboradores. Sabia que era necessário manter uma postura flexível não apenas para excluir, como também para acrescentar algum tema, caso o trabalho de campo assim exigisse. Os temas definidos foram: cores, pintura, ilustração de textos, releitura e textura.

No primeiro encontro com os colaboradores, além de me apresentar, detalhei aspectos do projeto, seus objetivos e focos. Iniciei com o pedido de um pequeno texto, escrito pelos alunos, sobre a proximidade – ou distanciamento – que mantinham frente aos livros. A motivação para tal solicitação foi a leitura prévia do relato sobre a minha afinidade com os livros, intitulado *Memória literária*. Como “o conhecimento do que os outros estão fazendo ou falando sempre depende de algum cenário ou contexto de outros significados” (SCHWANDT, 2006, p. 312), se fazia necessário que eu me desse a conhecer. A expectativa de escrever “*desse tanto*”, sobre um tema que não lhes despertava interesse algum, deixou bastante claro seu espanto relacionado à sua própria produção textual e à demanda de leitura que cabe a um professor. Aqui entra em cena a primeira de muitas negociações com os sujeitos da pesquisa.

Interessava-me viabilizar a participação dos alunos como integrantes do “sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (THIOLLENT, 2003, p. 75). Eles escreveriam de 10 a 15 linhas e eu receberia as redações no mesmo dia. Embora no quarto capítulo, esse material seja analisado com detalhes, é importante adiantar que, nas concepções dos alunos, os livros traduzem um vínculo significativo entre eles e as noções de aprender e conhecer.

Assuntos amplos dentro do contexto do ensino da arte, como os que os

LDs apresentam divididos em capítulos, vão sendo desenhados, discutidos e refletidos no decorrer desse estudo. O levantamento dos elementos que compõem o objeto LD, incluindo imagens, textos, elementos gráficos funciona como base temática para outras fontes de dados, como a interação entre os sujeitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os dados recolhidos demonstram o caráter descritivo dessa pesquisa, mas confesso que desejava conseguir “ultrapassar os limites da palavra oral e do relato sobre ações” (FLICK, 2004, p. 171). De tal modo, recorro a Donald Shön (2000) e Paulo Freire (2000) assumindo-me como profissional reflexivo quando privilegio a “análise das próprias ações em sua decorrência natural” (FLICK, 2004, p. 171).

2.3. Preparando o trabalho de campo...

Por mais difícil que seja descrever e discutir uma trajetória de pesquisa, geralmente fragmentada, desenvolvi o trabalho de campo com dois focos. O primeiro concretiza-se em um dueto entre o livro didático e eu, detalhado no terceiro capítulo. O segundo enfoque apresenta vozes múltiplas em uma análise dialogada, na qual a criticidade de meus colaboradores é revelada. Embora os alunos, o livro e eu tenhamos dialogado durante a maior parte do tempo, há momentos em que vozes se separam e umas sobressaem às outras. Os diálogos são ágeis e dinâmicos, representando um discurso vivo.

Trabalhamos, intermitentemente, com as duas edições disponíveis no mercado, a de 1999, que geralmente é a mais utilizada pelas escolas públicas, de acordo com a responsável pelo atendimento às escolas da Editora Saraiva de Goiânia, e a de 2004, no caso das escolas particulares. O terceiro capítulo esmiúça os elementos que compõem esses livros, desde a capa, passando pelo currículo das autoras, saudação aos estudantes, textos e imagens, assim como elementos gráficos como marca d'água e paginação.

As capas, cuja função é proteger o conteúdo do livro, revelam que transcenderam essa vocação há muito tempo e funcionam tanto como

projeções de histórias e idéias quanto como um convite a outros pensamentos. A profusão de imagens estampadas nas capas das duas edições revela uma diversidade de motes que a prática docente me permite constatar ser impossível tratar com o detalhamento necessário. Temas e imagens tornam-se mais que objetos de pesquisa passando a ser, também, objetos de experimentação, reflexão e apreensões enquanto professora, pesquisadora, e estudante.

A dinâmica da pesquisa se torna, ela própria, um interesse, a partir do momento em que o [des]planejamento vai acontecendo. Experimentação, reflexão e apreensão entram em desacordo entre si e a apreensão se sobrepõe. Dos quinze encontros previstos inicialmente, sete aconteceram sem percalços. Cheguei a ter a ilusão de que o processo da pesquisa aconteceria fluidamente.

A tranqüilidade de percurso se manteve apenas enquanto durou a atividade com o primeiro tema – cores. Talvez ela tenha se afugentado em função do escuro. Sim, porque a escola ficou às escuras nos últimos dois meses de 2007, em função da queima do gerador que abastece a escola. A sensação de segurança que a instituição escolar me passava foi substituída pela ansiedade que a possibilidade da perda de meus colaboradores trazia. Aflições à parte, tive que esperar a continuidade de nosso trabalho em 2008. Contudo, como diz o ditado popular “há males que vêm para bem”. Os encontros que consegui ter com cada um dos colaboradores resultaram nas imagens e cores com as quais montamos minha apresentação para a banca de qualificação.

A retomada dos encontros também não foi tarefa fácil. Pendências burocráticas do sistema de educação formal e do mundo ‘fora da escola’ seduziam meus alunos e dificultavam sua volta. Enfim, em abril de 2008, consegui reunir três deles e retomamos a pesquisa com abordagens que incluíam emails e telefonemas.

Dois meses após a retomada, outro fantasma passou a rondar meu projeto: a greve dos professores. Entretanto, dessa vez eu estava preparada e o que antes era presencial, passava a funcionar à distância. Para os alunos, as férias de julho se estenderam até a última semana de setembro. A escola voltou a funcionar em outubro, quando retomamos os encontros presenciais.

A tarefa de analisar criticamente o LD em parceria com as pessoas para quem esses materiais se destinam torna este trabalho um projeto colaborativo no qual o conhecimento e a crítica dos alunos são priorizados. A partir destas experiências iniciais, os encontros não foram suficientes para tantas observações, questionamentos, opiniões e posicionamentos críticos. Sabemos que o tempo dedicado à arte na escola é curto, escasso e, quase sempre, limita a dinâmica e as possibilidades de troca e discussão.

Embora as situações de pesquisa configurem amostras iniciais de práticas vividas na sala de aula e, aqui, recortadas, estas observações são circunstâncias preliminares anotadas no diário de campo, registro de aspectos e momentos de uma viagem a lugares desconhecidos, inesperados, surpreendentes e, às vezes, decepcionantes. Lugares que visitei com disposição para descobrir, esmiuçar, indagar e refletir sobre os posicionamentos, contradições e inquietudes de seus atores, os alunos.