



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA ISABEL RODRIGUES MARCOS**

**MATERIALIDADES ARTÍSTICAS VISUAIS COMO POTENCIAIS MEDIADORAS  
NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO PARA A LITERACIA DA  
CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

**FORTALEZA**

**2021**

ADRIANA ISABEL RODRIGUES MARCOS

MATERIALIDADES ARTÍSTICAS VISUAIS COMO POTENCIAIS MEDIADORAS  
NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO PARA A LITERACIA DA  
CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M276m Marcos, Adriana Isabel Rodrigues.  
Materialidades artísticas visuais como potenciais mediadoras no desenvolvimento do pensamento para a literacia da criança em fase de alfabetização / Adriana Isabel Rodrigues Marcos. – 2021.  
174 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

1. Arte. 2. Cultura visual. 3. Pensamento. 4. Educação. 5. Literacia. I. Título.

CDD 370

---

ADRIANA ISABEL RODRIGUES MARCOS

MATERIALIDADES ARTÍSTICAS VISUAIS COMO POTENCIAIS MEDIADORAS  
NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO PARA A LITERACIA DA  
CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 30/11/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Cristina de Moraes  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À minha mãe, Nair Rodrigues Marcos (*in  
memoriam*) por TUDO. *Sempre.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Távora Ribeiro Furtado, por acreditar na minha pesquisa desde o início, excelente orientação e apoio nessa trajetória.

Aos professores que com suavidade tocaram minha alma nesse trajeto e contribuíram com minha formação.

As professoras participantes da banca examinadora Profa. Dra. Ana Cristina de Moraes e Profa. Dra. Francisca Maurilene Carmo.

Às crianças, que ao longo dos anos tem me ensinado a ver o mundo por outra perspectiva e sem as quais essa pesquisa não teria sido possível.

Aos artistas referenciados na pesquisa vivos e *in memoriam* pela sensibilidade estética, que a força continue com vocês.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos amigos e amigas e colegas de profissão.

Usando uma metáfora criada por Jorge Luis Borges, um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção. (ECO, 1993, p. 12).

## RESUMO

Ao observarmos os espaços educacionais reduzidos a um funcionalismo que vê na arte um meio de “adorno” das festividades escolares cívicas ou folclóricas e os professores ilhados frente à ferocidade com que se exige resultados em outras competências, consideradas essenciais, e frente aos resultados de testes e avaliações nacionais padronizados, podemos perceber que a subjetividade nem sempre têm encontrado seu lugar na prática docente e quando isso ocorre acaba sendo restrita e limitada, com a ausência de uma experiência mais profunda. Entretanto, pensando a criança como um sujeito na sua integralidade, isto é, como ser que interage e se forma em um mundo repleto de cultura, conhecimento e valores, mas que ao mesmo tempo se constitui como sujeito ativo e transformador, produtor de cultura e produzido por ela, a nossa proposta de pesquisa é uma investigação centrada em dois momentos e quatro capítulos. Um objeto de investigação histórico-social que reflete, de forma ampla, a estrutura geradora de valores culturais na formação da identidade do povo brasileiro a evolução do pensamento pedagógico em relação ao ensino das artes e da cultura visual e a legislação que inclui o ensino da arte no currículo escolar nos últimos cinquenta anos; as visões e versões de teóricos do desenvolvimento e do pensamento da criança e o núcleo da análise pretendida nesse trabalho: os conceitos de literacia e literacia visual, biologismo e análise de imagens. Refletimos sobre os mecanismos que auxiliem as crianças na comunicação e expressão do seu próprio entendimento e do entendimento humano, a partir dos possíveis diálogos democráticos, decolonizadores e interseccionários, de modo que essa criança possa nutrir seu repertório cultural e desenvolver habilidades que envolvam o seu senso crítico e a criatividade e por fim, sistematizando esses saberes por meio da leitura, da escrita e da reflexão de sua fruição. Por fim, relatos de algumas visualidades e experiências aplicadas ao cotidiano de uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza/CE. Crê-se que o resultado possibilitará uma reflexão crítica sobre os modos ou mediações para a construção de um olhar que desenvolva nos sujeitos a capacidade imagética e imaginária e a sensibilidade em termos de percepção das sutilezas do mundo, bem como sua competência no âmbito informativo, histórico-culturais, relações entre produções artísticas e leitura de mundo.

**Palavras-chave:** arte; cultura visual; pensamento; educação; literacia.

## ABSTRACT

Observing the educational spaces reduced to a functionalism that sees art as a way to make school life as "adornment" in civic or folk school festivities and teachers isolated from the ferocity with which results are required in other competences considered essential and in view of the results of standardized national tests and assessments, we can see that subjectivity has not always found its place in teaching practice and when this happens it is being restricted and limited with the absence of a deeper experience. However, thinking of the child as a subject in its entirety, that is, as a being who interacts and is formed in a world full of culture, knowledge, and values, but which at the same time constitutes an active and transforming subject, producer of culture and produced by her, our research proposal is an investigation centered on two moments and four chapters. An object of historical and social investigation that broadly reflects the structure that generates cultural values in the formation of the identity of the Brazilian people, the evolution of pedagogical thinking in relation to the teaching of arts and visual culture and the legislation that includes the teaching of art in the school curriculum for the past fifty years; the views and versions of child development and thought theorists and the core of the analysis intended in this work: the concepts of literacy and visual literacy, biologism and image analysis. We reflect on the mechanisms that help children in the communication and expression of their own understanding and human understanding, based on possible democratic, decolonizing, and intersectional dialogues, so that this child can nurture their cultural repertoire and develop skills that involve their sense critical and creativity, and finally, systematizing this knowledge through reading, writing and reflection on its enjoyment. Finally, reports of some visualities and experiences applied to the daily life of a class of the first year of elementary school in a municipal public school in Fortaleza/CE. It is believed that the result will enable a critical reflection on the ways or mediations for the construction of a look that develops in the subjects the imagery and imaginary capacity and the sensitivity in terms of perception of the subtleties of the world, as well as their competence in the informative sphere, cultural-historical relationships between artistic productions and reading the world.

**Keywords:** art; mind; visual culture; education; literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Igreja de Il Gesù (Jesus), Roma, Itália. Construção de Giacomo della Porta e Giacomo Barozzi da Vignola, 1580 .....	22
Figura 2	– La Pietà, Annibale Carracci, 1599-1600 .....	28
Figura 3	– Tomé, o Incrédulo, Caravaggio, 1603 .....	30
Figura 4	– Las Meninas, Diego Velásquez, 1656 .....	31
Figura 5	– O êxtase de Sta. Tereza, Gian Lorenzo Bernini, 1645 .....	32
Figura 6	– Banquete dos oficiais da milícia de St. George Company, Franz Hals, 1616 .....	33
Figura 7	– Autorretratos, Rembrandt, 1629, 1630, 1632, 1655-1658 .....	33
Figura 8	– Vasos de guerra holandês e vários navios expostos à brisa, Simon de Vlieger, 1640-1658 .....	34
Figura 9	– Os 12 profetas em pedra-sabão de tamanho quase natural, feitos para o adro dianteiro do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos (MG), Aleijadinho, 1800-1805 .....	36
Figura 10	– São João Evangelista, Mestre Valentim, 1801. Madeira entalhada .....	36
Figura 11	– Imaculada Conceição – Bandeira da Procissão dos Fogaréus, Manuel da Cunha. Pintura .....	37
Figura 12	– Retrato de D. João VI e Carlota Joaquina, Manuel Dias de Oliveira, o Brasiliense, 1815 .....	37
Figura 13	– Procissão marítima, Leandro Joaquim. Óleo sobre tela .....	38
Figura 14	– A Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles, 1860 .....	43
Figura 15	– Batalha do Avaí, Pedro Américo, 1872-1877 .....	43
Figura 16	– <i>Man Painting</i> , Alberto Giacometti, 1947 .....	87
Figura 17	– Leaf, Germaine Richier, 1948 .....	87
Figura 18	– Noite do Pobre, Diego Rivera, 1928 .....	89
Figura 19	– Noite do Rico, Diego Rivera, 1928 .....	89
Figura 20	– <i>Retirantes</i> , Cândido Portinari, 1944 .....	90
Figura 21	– <i>O grande rio</i> , Leonilson, 1990 .....	91
Figura 22	– <i>Guernica</i> , Pablo Picasso, 1937 .....	91
Figura 23	– Boné de penas tupinambá (séculos XVI ou XVII), penas de papagaio, altura 29 cm, Copenhague, Natinalmuseet Etnografisk Sunling .....	118

Figura 24 – Oração de mandinga, antes de 1731, desenho, Arquivo Nacional Torre do Tombo, arquivo da Inquisição de José Francisco Pedroso, Inquisição de Lisboa .....	118
Figura 25 – Fachada do Museu de Arte Visual do Maranhão, Centro Histórico de São Luís, Maranhão .....	118
Figura 26 – Azulejo do claustro do Convento da Terceira Ordem de São Francisco de Assis (1708-1752), Salvador, Bahia.....	118
Figura 27 – Ciranda, Bordado, Nice Firmeza, 2009 .....	128
Figura 28 – Xacundum no tumtum do papai, Bordado, Nice Firmeza, 2009 .....	128
Figura 29 – O sol quente do sertão, J. Borges. Xilogravura.....	132
Figura 30 – Fragmentos da obra "O sol quente do sertão", J. Borges. Xilogravura .....	133
Figura 31 – Série Ao Trabalho, Airton Marinho, 1989. Xilogravura .....	134
Figura 32 – Casa de Farinha, Vitalino Pereira dos Santos, 1950. Barro cozido .....	135
Figura 33 – “Exposição Mestre Vitalino”. Produção das crianças 1 .....	138
Figura 34 – “Exposição Mestre Vitalino”. Produção das crianças 2 .....	138
Figura 35 – Respirar, Eduardo Kobra, 2021. Grafite em cilindro de oxigênio .....	139
Figura 36 – Grafite em intervenção urbana 1 .....	141
Figura 37 – Stencils em intervenção urbana (Fortaleza, CE), Felipe Yarzón 1 .....	142
Figura 38 – Stencil em intervenção urbana (Fortaleza, CE), Felipe Yarzón 2 .....	142
Figura 39 – Stencil em papel Criação os sujeitos da pesquisa .....	144
Figura 40 – Série Sizígia, Uiler Costa Santos, 2019. Fotografia 110 x 165cm .....	147
Figura 41 – Fragmentos .....	148
Figura 42 – Geométricos 1 .....	149
Figura 43 – Geométricos 2 .....	149
Figura 44 – Garrafa rosa .....	150
Figura 45 – Caminhos .....	150
Figura 46 – Azul .....	150
Figura 47 – Metais .....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As três formas de linguagem ou três tipologias que se costuma utilizar na PEBA, de Barone e Eisner (2006) .....	22
Quadro 2 – Sinóptico do método de abordagem de três esferas de significados referentes a uma obra de arte .....	122

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIBA	Academia Imperial de Belas Artes
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CIAE	Curso Intensivo de Arte na Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
2	<b>MEMORABILIA</b> .....	23
2.1	<b>Função social da arte e da imagem na Mesoamérica e <i>terra brasilis</i> da Pré-História ao século XIX)</b> .....	23
2.2	<b>Os “missionários” franceses e a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) ..</b>	38
2.3	<b>Pelo espelho francês: construção da identidade cultural brasileira no modelo parisiense</b> .....	48
2.4	<b>A instrução pública pelos Dois Impérios: ler, escrever, contar</b> .....	50
2.5	<b>Ruy Barbosa, os liberais e o ensino da arte elitista</b> .....	54
2.6	<b>John Dewey e as experiências consumatórias de arte no Brasil</b> .....	61
2.7	<b>Anísio Teixeira e Nereu Sampaio: intérpretes brasileiros de Dewey</b> .....	62
2.8	<b>Legislação: As leis relativas ao ensino de arte nas escolas a partir de 1971</b> ....	64
2.8.1	<i>Lei nº 5692/71</i> .....	64
2.8.2	<i>Parecer nº 1287/73, do Conselho Federal de Educação (CFE)</i> .....	66
2.8.3	<i>Lei nº 9394/96</i> .....	66
2.8.4	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais – ARTE</i> .....	67
2.8.5	<i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> .....	68
3	<b>VISÕES E VERSÕES DA EDUCAÇÃO PELA ARTE E CULTURA VISUAL</b> .....	71
3.1	<b>Dewey: o processo educativo como processo do desenvolvimento indefinido</b> .	71
3.2	<b>Vygotsky e Piaget: pensamento verbal, educação estética e aprendizagem mediada</b> .....	75
3.3	<b>A arte transformando o pensamento e refinando os sentidos: os argumentos de Elliot W. Eisner</b> .....	83
3.4	<b>Edmund Burke Feldman e as variedades em experiências visuais</b> .....	86
3.5	<b>A Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa</b> .....	92
3.6	<b>A a/r/tografia</b> .....	95
4	<b>TERRITÓRIOS: LITERACIA, IMAGEM, CULTURA E ARTE</b> .....	98
4.1	<b>Literacia: conceito e sua aplicação à educação</b> .....	98
4.2	<b>Literacia visual</b> .....	102
4.3	<b>Construção da literacia visual na alfabetização</b> .....	103

4.4	O biologismo PALAVRAMUNDO de Paulo Freire .....	104
4.5	Artes visuais como linguagem e cultura .....	104
4.6	Desenvolvendo o pensamento crítico através das imagens .....	105
4.6.1	<i>Modelo cognitivo</i> .....	107
4.6.2	<i>Estrutura de investigação cognitiva</i> .....	107
4.6.3	<i>As imagens e o visualizador</i> .....	108
4.6.4	<i>O poder persuasivo das imagens</i> .....	109
4.7	Conceitos de análise de imagem propostos por Erwin Panofsky.....	110
4.8	Diálogos democráticos .....	112
4.9	Decolonizando o ensino da arte .....	113
4.10	Interseções culturais .....	115
5	<b>NARRATIVAS DE ENSINO</b> .....	119
5.1	Configurações de pesquisa .....	120
5.1.1	<i>Os espaços educacionais</i> .....	121
5.1.2	<i>Organização e análise de dados</i> .....	122
5.2	Curadoria .....	122
5.3	Visualidades e experiências .....	123
5.4	Representações e subjetividades .....	124
5.5	Observar/Pensar/Descrever .....	125
5.6	Registros .....	126
5.6.1	<i>Nice Firmeza e os bordados com afeto</i> .....	126
5.6.2	<i>J. Borges e Airton Marinho: Xilogravuras – A (trans)figuração do real na poética nordestina</i> .....	130
5.6.3	<i>Mestre Vitalino: o barro e o imaginário popular</i> .....	135
5.6.4	<i>O grafite e a expressão estética da arte urbana</i> .....	138
5.6.5	<i>Uiler Costa dos Santos: as imagens de Sízígia</i> .....	145
5.7	Validade, confiabilidade e considerações éticas .....	151
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	159
	<b>ANEXO A – QUADRO DOS MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE ARTE BASEADO EM ANA MAE BARBOSA</b> .....	173
	<b>ANEXO B – MAPA POTENCIAL RIZOMÁTICO</b> .....	174

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está inserida na linha Educação, Currículo e Ensino, no eixo Formação Docente do curso de Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e objetiva através de observação sistemática e contextualizada da prática docente da linguagem artística visual em série do ciclo inicial de alfabetização em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE), examinar como a arte visual contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dentro do conceito de literacia.

Ao observarmos os espaços educacionais reduzidos a um funcionalismo que vê na arte um meio de tornar o cotidiano escolar “mais atraente”, como “adorno” nas festividades escolares cívicas ou folclóricas ou como livre expressão dos alunos e ainda, os professores ilhados frente à ferocidade com que se exige resultados em outras competências consideradas essenciais, e frente aos resultados de testes e avaliações nacionais padronizados, podemos perceber que a subjetividade nem sempre têm encontrado seu lugar na prática docente e quando isso ocorre acaba sendo restrita e limitada, com a ausência de uma experiência mais profunda. Entretanto, pensando a criança como um sujeito na sua integralidade, isto é, como ser que interage e se forma em um mundo repleto de cultura, conhecimento e valores, mas que ao mesmo tempo se constitui como sujeito ativo e transformador, produtor de cultura e produzido por ela, buscamos aplicar a estética visual como função essencial à prática docente.

Nossa proposta com esse trabalho é a defesa do potencial das materialidades artísticas visuais no desenvolvimento da literacia na formação da criança em fase de alfabetização escolar.

Essa é uma pesquisa que originou-se nas experiências e vivências com alunos de turmas do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola localizada no bairro do Papicu, no município de Fortaleza. Essa escola tem sido nosso campo de pesquisa-intervenção desde 2014. Além de observação sistemática, instrumentais de registros e pesquisa documental e bibliográfica, este trabalho dialoga com provocações de experiências para o desenvolvimento de processos mentais que auxiliem as crianças na comunicação e expressão do seu próprio entendimento e do entendimento humano, de modo que essas crianças possam nutrir seu repertório cultural no contexto de sua criação e vivência, com habilidades que desenvolvam seu pensar e envolvam o exercício de seu senso crítico, da sua criatividade, sua capacidade imagética e imaginária e a sensibilidade em termos de percepção das sutilezas do mundo, bem como sua competência no âmbito informativo, levando a criança a perceber a história da obra

de arte visual como uma prática social de sua região (Nordeste), com dimensões histórico-culturais, relações entre produções artísticas e leitura de mundo.

O problema objeto de investigação são as significações das artes visuais e a artificação do ensino na alfabetização como potenciais para a sensibilização e o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças sistematizando esses saberes por meio da leitura, da escrita e da reflexão de sua fruição, promovendo assim, sua literacia.

No desenvolvimento do projeto de pesquisa, a metodologia empregada baseia-se em uma abordagem estrutural qualitativa, subsidiada por pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação, observação participante, sistemática, com utilização de registros, gráficos, material instrumental e análise documental por meio digital que permitiu aprofundamento em uma análise efetuada de forma contextualizada, considerando o universo que permeia a imagem do mundo natural e particular de cada sujeito, tendo como foco uma elaboração teórico-prática dos seus conceitos e visualidades. Segue, essencialmente, dados interpretativos e descritivos, lidando com as realidades sociais, fazendo uma interlocução mais ampla com a metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) – tradução literal para *arts-based research* –, cujo argumento-chave busca intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa em arte, arte/educação (DIAS, 2013) e de forma mais específica com a *art/ografia*, uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos ligada à pesquisa-ação, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações.

Trabalhamos 7 (sete) artistas visuais nordestinos que exploram em seus trabalhos temas como: o afeto, a religiosidade, o modo de vida rural, o uso das formas e perspectivas, a expressão estética urbana, em cenas etnográficas e históricas regionais.

E. H. Gombrich (1909-2001), logo no primeiro parágrafo da introdução de seu livro *A História da Arte*, afirma:

Nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapumes; eles fazem e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte, com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho-papão ou fetiche. (GOMBRICH, 2000, p. 15).

Esse pensamento do Gombrich, desconstrói o equívoco da arte como o estereótipo do belo, do aprazível, do perfeito. Razões erradas de classificação da arte. A arte é o artista. Ao compor uma obra, há uma série de elementos que fazem o artista se expressar, que vai desde o

sentimento subjetivo ao contexto histórico-social do período. Ao ver uma obra, mil e uma coisas influenciam no nosso agrado ou desagrado mas, não podemos deixar de notar que esse encontro é o diálogo subjetivo entre o artista e o observador.

Toda obra artística conversa conosco, nos diz algo sobre sua história, tanto em tempo-espço, quanto no sentido de contemplação estética, e, por meio dela interpretamos nossa própria natureza ao mesmo tempo em que descobrimos formas e contornos novos em relação à obra e em relação ao nosso próprio tempo-espço-ambiente.

A arte é algo inacabado e como tal, permite a possibilidade de várias interpretações. Não há um ‘jeito certo’ quando nos referimos a arte. E aqui abolimos as referências classicistas a arte elitista cujos conceitos de ordem e arrumação, de uniformidade e padronização, têm suas raízes históricas no Iluminismo e foram realizados de maneira mais vívida nos procedimentos de fábrica usados durante a Revolução Industrial. O objetivo era um sistema eficiente que, uma vez instalado, seria sem intercorrências. Também não vamos segregar a chamada arte popular, visto que nos pautamos pelos valores da afirmação de Gombrich (2000) em que “[...] existem somente artistas.”

Elliot W. Eisner (1933-2014), visionário professor da Escola de Educação da Universidade de Stanford, na Califórnia, Estados Unidos, em seu livro, *The Arts and the Creation of Mind*, Eisner (2002) defendeu as ideias de que todos nascemos com cérebro, mas a mente, o pensamento, nós desenvolvemos ao longo da vida e a escola tem uma importante função no ensino das práticas artísticas e os exercícios de ver, imaginar, fruir, analisar e verbalizá-las, objetivando desenvolver o pensamento e dando às crianças experiências e lições que os tornam mais preparados para lidar com o mundo.

A arte nos ensina a fazer um bom julgamento das relações por sua qualidade. Diferente da vida que onde prevalece o “certo” sobre o “errado” nas artes o julgamento empírico mais do que as regras prevalece, aumentando a nossa capacidade de ter bom senso. A arte nos ensina que os problemas podem ter bem mais que uma solução. Por conseguinte as perguntas podem ter bem mais que uma única resposta. A arte nos ensina a olhar sobre perspectivas múltiplas. Uma das principais lições é que existem muitas facetas pelas quais podemos ver e interagir com o mundo. A arte nos ensina que dentro de formas complexas podemos achar a solução de um problema. Nossas metas são sempre fixadas para nos orientar no entanto a perspectiva da mudança nas oportunidades e nas circunstâncias é uma constante. Aprender que as artes necessitam da habilidade de interrogar constantemente enquanto o trabalho vai fluindo é uma lição para outras partes de nossa vida que tem a mesma necessidade. A arte torna clara o fato que nem as palavras em sua forma literal ou os números conseguem compilar tudo que sabemos. Os limites de nossa linguagem não são definidos pelos limites de nossa cognição. A arte nos ensina que as pequenas diferenças podem criar efeitos enormes. A arte nasce e vive nos detalhes assim como o fazer e transformar a vida. A arte nos ensina que podemos pensar através de um material e além dele. Todas as formas de expressão usam métodos que transformam o sonho em realidade a visão em verdade. A arte nos ensina a falar o que não conseguimos expressar em palavras. Quando somos convidados a interpretar alguma coisa na vida, a arte nos abre o caminho do

intangível e lúdico pela liberdade de comunicação e expressão que ela cria enquanto o nosso olhar e do outro que vê sente e interpreta. A arte nos ensina a ter experiências na vida que nenhuma outra forma vai nos habilitar a vivê-las. E através destas experiências começar a conhecer melhor as nossas capacidades e ver a vida com outros olhos. A arte nos ensina a ver de forma lúdica a simbologia do que para o outro é importante. (EISNER, 2002, p. 90-92).

As inquietações em como, por razões que parecem claras, a alocação de tempo e o estabelecimento de prioridades em nossas escolas seguem amplamente, em vez de preceder a aprendizagem empírica são maneiras pelas quais demonstramos nossa responsabilidade. E demonstramos responsabilidade nas avaliações padronizadas e nos resultados dos testes dos alunos em que os mesmos são testados pelo o que é enfatizado em nossas escolas: competências em língua portuguesa e matemática, em detrimento às outras disciplinas. As artes e a capacidade de pensar imaginativamente não são testadas. Não há a sugestão aqui que devam ser, dado os efeitos colaterais dos testes na sala de aula. Além do mais, nossa pesquisa trata mais especificamente, da mediação do(a) professor(a) de arte nos primeiros ciclos da escolarização onde, presumivelmente, já se artifica o ensino para as crianças pequenas.

Talvez o termo mais recente para definir o que acreditamos ser importante ensinar seja o "núcleo", como nos assuntos principais. Depois de identificar os assuntos principais, o que não é essencial, e aqui entende-se, erroneamente ligados às datas comemorativas, o ensino da arte é marginalizado ou ausente de nossos currículos. Assim, não legitimamos a atenção às artes e à imaginação, colocando-as na borda da educação da criança, e não em sua essência. De muitas maneiras, a marginalização das artes é consistente com o que costumávamos chamar de "o básico".

Buscando responder ao impulso investigativo e as questões que nos interpela na realidade presente, estruturamos a nossa pesquisa de modo que para compreender o presente, buscamos a compreensão das nossas raízes, no sentido do estudo da gênese da arte e das ideias pedagógicas em arte e educação no Brasil.

Pelos materiais básicos para a realização desta pesquisa, podemos refletir sobre a história do ensino da arte no Brasil, marcada pela dependência cultural da Europa etnocêntrica e seus produtos culturais. Veremos inicialmente no Capítulo 2, que a primeira institucionalização do ensino de arte foi a Missão Francesa (1816), uma invasão cultural de modelo neoclássico, de cunho elitista. Em contraposição, no final do século XIX, no contexto republicano, os liberais introduziram o ensino do desenho na educação numa perspectiva anti-elitista como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano. Já no início do século XX, o Modernismo transpôs para o campo educacional a ideia de arte como livre expressão, com restrições à imagem artística em sala de

aula. Nesse contexto, vamos buscar compreender as diversas interpretações do aporte teórico no diálogo com as ideias de John Dewey e seus intérpretes brasileiros, Anísio Teixeira e Nereu Sampaio e fazer uma reflexão sobre a decolonização do ensino da arte no século atual. O Capítulo apresenta ainda as principais leis brasileiras que dispõe sobre o ensino da arte nos últimos cinquenta anos. Nesse recorte de tempo, discorreremos quais conquistas foram alcançadas e quais barreiras ainda precisam ser derrubadas no sentido de não enxergar a arte apenas como um ‘babado cultural’ e contribuir com possíveis e futuras mudanças no processo de ensino-currículo-aprendizagem.

O Capítulo 3 é dedicado aos teóricos que fundamentam nossa pesquisa e suas visões e versões da educação e do meio educacional: Dewey, Vygotsky, Elliot W. Eisner, Ana Mae Barbosa. Além disso, recorreremos a pesquisadores como Rita Irwin, Belidson Dias e outros que em seus seus campos de conhecimentos têm feito contribuições e que em muito ajudam a construir o caminho rizomático desta pesquisa.

O Capítulo 4 nomeado como Territórios é dedicado em especial a descrição do conceito de literacia proposto por Magalhães e Isabel Capeloa Gil que dialoga com a noção de palavramundo, de Paulo Freire. Também refletimos sobre o desenvolvimento do pensamento através das imagens pelos modelos cognitivo e crítico e à análise do sistema de leitura de imagens de Erwin Panofsky, os diálogos democráticos que a cultura visual proporciona e a decolonização do ensino da arte e as interseções culturais, equiparando a abordagem de Dewey, onde a “arte é a expressão da vida em comunidade”.

Temos aqui, por razões didáticas, um início com um percurso histórico que segue uma cronologia, para compreender a função sociocultural da arte no Brasil que nos fez trilhar uma jornada até onde estamos hoje e que esta nossa história não é apenas uma sucessão de fatos e acontecimentos isolados que se apresentam de forma linear e pertencem ao passado, mas uma constelação de proposições, idéias e experiências sobre a arte e seu ensino que se sobrepõem e coabitam um mesmo espaço e continuam ativas hoje no ideário educacional. Esperamos que ao revisitar a história do ensino da arte possamos melhor nos entender no contexto de hoje e, que essa visitação, sobretudo, nos ajude a construir possibilidades educacionais mais condizentes com nossos valores neste conturbado cenário contemporâneo.

Nos permitimos também navegar pelos mares literários, quando citamos a obra *Leer Sin Libro*, de Diego Enrique de Villegas, publicado em 1972 como expressão da concepção dominante de que no século XVII considera ícone visual, nas suas formas tipográficas e manuscritas cumprindo expressões expressivas, comunicativa e rememorativa. Ou quando ainda, mencionamos Cervantes, em cujo capítulo 71 da segunda parte de *Dom*

*Quixote*, publicado em 1615, o fiel Sancho Pança aposta, olhando imagens que recapitulam episódios de uma narração do rapto de Helena de Tróia, que “[...] antes de muito tempo, não haverá nem bodega, nem estalagem, nem pousada, nem barbearia que não tenha pintada a história de nossas façanhas [...]” (CERVANTES, 2013, p. 297) prevendo assim a importância das imagens para a leitura de mundo.

No Capítulo 4 descrevemos e discutimos os fenômenos de ensino transdisciplinar em imagens da cultura visual na educação de crianças em fase de alfabetização, citando alguns exemplos de experiência feitas em sala de aula, levando em consideração a complexidade das relações que elas articulam.

No tratamento de cada capítulo, nos empenhamos em deixar explícitas todas as informações encontradas sobre o assunto pesquisado e ainda que elas pareçam não ser essenciais referenciais teóricos-metodológicos agregam compreensão ao trabalho realizado com os alunos em uma justa relação entre o que é orgânico e o que é relacional.

Propomos com essa pesquisa examinar como a arte visual contribui como prática potencial dentro do conceito de literacia no ciclo da alfabetização de modo a objetivar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como refletir sobre concepções e propostas metodológicas das práticas educativas e do pensamento pedagógico em arte no Brasil em um percurso histórico até o panorama atual e assim, fazer uma correção sobre os critérios da arte educação em âmbito educacional nos dias de hoje, compreender o conhecer o conceito de literacia e, especificamente, a categoria conceitual da literacia visual e examinar a literacia visual como dimensão constitutiva do processo de cognição da criança, portanto com significado no processo de desenvolvimento do pensamento e da habilidade leitora e escrita da criança em uma perspectiva crítica-democrática.

Iniciamos a pesquisa-intervenção e observação sistemática em 2014, contextualizada na prática docente de ensino de linguagens (artísticas, visuais, verbais e não verbais) sendo desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE) junto com alunos regularmente matriculados no 1º ano do Fundamental (primeiro ciclo de alfabetização).

Os nossos encontros semanais foram mediados por diferentes materialidades artísticas visuais: pinturas, fotografias, esculturas, instalações, bordados, filmes e documentários. Ao longo dos anos, presencialmente, propiciamos por meio de situações sociais de desenvolvimento, atribuição e ressignificação de sentidos, estabelecimento de novas relações entre os sujeitos. Fica visível o desenvolvimento de funções cognitivas, da linguagem, do pensamento crítico, o melhor entendimento de si e do mundo, a ampliação do

repertório cultural e o exercício do pensamento abstrato. Fica evidenciado quando se traduz em uma escrita alfabética-ortográfica mais criativa, superando expectativas do sistema de ensino.

Inserida no campo epistemológico do construcionismo social ou enfoque construcionista ou ainda como alguns autores denominam: paradigma construcionista (GUBA; LINCOLN, 1994; SCHWANDT, 2006), procurando refletir principalmente sobre as construções sociais que permeiam a vida cotidiana a partir das relações entre cultura, ideologia, poder, subjetividade, imaginário e representação social no que concerne ao entendimento que temos da realidade (GERGEN, 1999).

O problema proposto e a explicação dos fenômenos para aspectos compreensivos nos conduz a uma investigação com a premissa do pensamento dedutivo na primeira parte da pesquisa a partir do que encontramos nos antecedentes teóricos sobre arte, educação e o pensamento criativo.

A pesquisa é um estudo em pequena escala usando algumas ciências sociais tradicionais metodologia e métodos (PUNCH, 2009), mas com mais foco na metodologia baseada nas artes. O último é sustentado pelas perspectivas teóricas da *art / r / tography*, uma prática de pesquisa baseada na arte que articula arte, pesquisa e ensino, privilegiando texto e imagem (IRWIN; DE COSSON, 2004). A seleção de um método visual de investigação foi baseado no poder evocativo das imagens (DUXBURY, 2008; LEAVY, 2009) e o lugar significativo que ocupam na vida humana (EMMISON; SMITH, 2000; STURKEN; CARTWRIGHT, 2009). Foi baseado no poder transformador do "conhecimento visual", o que sugere que o pensamento diverso e rico ocorre no contexto de fazer imagens ou estudá-las (EISNER, 2002).

Dentro de uma estrutura que teve como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico através de imagens, uma metodologia visual parecia ser a abordagem mais coerente, pois permite que a inclusão de imagens como forma de captar, coletar e simbolizar informações.

Ao discorrermos sobre as bases teóricas, utilizamos o método dialético, fundamentado em Friedrich Hegel (1770-1831), propondo um diálogo para uma interpretação totalizante e dinâmica do real.

Na busca de fontes primárias e referências teóricas, seguimos o que aconselha Beaud (2014, p. 94) “[...] para que o trabalho de campo seja proveitoso é preciso que as coisas estejam maduras [...]”, ou seja, que o trabalho teórico, bibliográfico e conceitual já esteja bem formulado.

Na primeira parte da pesquisa buscamos fontes históricas já consolidadas para entender como se deu a compreensão de arte e seus instrumentos como artefatos de referência simbólica no âmbito da cidadania e da identidade cultural do homem na Mesoamérica, com foco no homem do brasileiro. Em um capítulo chamado *Memorabilia*, buscamos desde os registros históricos quinhentistas de Theodore de Bry e os registros imagéticos mais difusos de Jean-Baptiste Debret aos documentos públicos da instrução na capitania do Ceará, disponíveis para consulta no Arquivo Público do Estado. Da história da alfabetização no Brasil por Maria Luiza Marcílio (2016) e as ideias pedagógicas brasileiras pelos séculos por Dermeval Saviani (2019). Da inserção do desenho no currículo escolar pelo através de pareceres do polímata Ruy Barbosa, em 1891 à influenciadas ideias pragmáticas e democratas de John Dewey, já no século XX. Passamos também, embora de maneira mais generalizada, pelos modelos filosóficos e pedagógicos da escola cearense no século XIX, encontrados em documentos públicos. E enfatizamos as principais leis que normatizam e regem a arte como componente curricular nas escolas a partir dos anos de 1970.

Na segunda parte, buscamos discorrer com os teóricos que fundamentam suas pesquisas em abordagens que propõem compreensão real e apreciação da importância da experiência direta com arte, neste caso, especificamente, arte visual. O eixo-fundamento de nossa pesquisa está em John Dewey, Elliot W. Eisner, Edmund Burke Feldman e Robert William Ott. Contudo, dialogamos ainda com Paulo Freire, Isabel Capelo Gil, Erwin Panofsky, Ken Robinson, Maxine Greene, Ana Mae Barbosa e outros autores que em seus trabalhos sobre culturas e mediações educacionais e sociais, arte e experiência contribuem para reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e literacias.

Na parte final, dos registros, fizemos uso do recurso da análise documental com referências aos documentos existentes, que apresentam dados essenciais para análise da investigação. Esses documentos se constituirão através do registro fotográfico dos trabalhos, textos e desenhos executados pelos sujeitos em seus diários gráficos e registros.

Também se vincula à utilização de textos com propósito heurístico em três formas de linguagem ou tipologias (Quadro 1).

Quadro 1 – As três formas de linguagem ou três tipologias que costuma se utilizar na PEBA, de Barone e Eisner (2006)

<b>Textos Evocativos</b>	<b>Textos Contextuais</b>	<b>Textos Vernáculos</b>
Estimulam a imaginação; Possibilita que os leitores preencham os vazios do texto com significados pessoais	Utiliza metáforas; Descrições densas; Não utiliza jargões; Revela as complexidades de um evento	Associado com experiências vividas; Linguagem popular; Pode ser lido por todos; Persegue uma representação polifônica.

Fonte: Barone e Eisner (2006).

## **2 MEMORABILIA**

Desconhecemos como se deu o início da arte e da linguagem, entretanto, aquém esses estranhos começos, tal como é intrínseco aos humanos fazer arte, nos é comum compartilhá-la desde as gravações, traçados e pinturas sobre suporte rochoso (pinturas rupestres).

Quando foram descobertas representações rudimentares de animais (bisões, mamutes, renas) nas paredes de cavernas e em rochas na Espanha e no sul da França, no século XIX – tão antigas quanto qualquer outros vestígio existente do engenho humano-, pintadas no ventre de montanhas, em locais de difícil acesso e pouca luz, entalhadas umas sobre as outras, sem qualquer ordem, a humanidade pode entender a crença do homem primitivo no poder produzido pelas imagens.

### **2.1 Função social da arte e da imagem na mesoamérica e *terra brasilis* (da Pré-história ao século XIX)**

Na América, descobertas arqueológicas indicam que a presença do homem data de pelo menos 20 mil anos e são três as principais civilizações ameríndias mais conhecidas: maia, asteca e inca.

A civilização maia é a mais antiga e surge na península de Yucatán, na América Central, por volta de 2.600 a. C. ocupando toda a região mesoamericana. O povo maia se destacou pela organização de suas cidades e construções que foram edificadas ao redor de pátios e diferem conforme a função administrativa. Todos os monumentos, templos e palácios são abundantemente decorados: os maias repudiavam espaços vazios; em geral ornamentos e hieróglifos envolvem personagens representadas, e são compostos segundo um elevado sentido de simetria. O Palácio do Governador, em Uxmal (México), os templos, edifícios e esculturas monumentais das cidades de Copán (Honduras) e Tikal (Guatemala) estão entre as principais ruínas maias.

O império asteca inicia-se no ano de 1376 e vai até 1521, quando Tenochtitlán, a capital do império, é conquistada e destruída pelos espanhóis, que sobre ela edificam a atual Cidade do México. Os astecas, ou mexicas, herdaram alguns elementos da cultura maia, como os templos edificados em plataformas sobre pirâmides. Povo guerreiro, o militarismo predomina em todos os aspectos da vida entre eles. Os principais deuses patrocinam as conquistas guerreiras; os ritos e a arte litúrgica envolvem o sacrifício de prisioneiros; as expressões

plásticas insistem na iconografia relacionada com a guerra. Por isso, muitas das esculturas astecas têm ar macabro: é comum encontrar máscaras de crânios humanos decorados com barro ou crânios e cabeças de pedra com as órbitas vazias. Os artistas e artesãos astecas têm grande habilidade manual: trabalham os metais e as pedras preciosas; dedicam-se à arte plumária e à fabricação de tecidos com motivos geométricos num rico colorido; executam pinturas murais e miniaturas em faixas de pele de veado ou feltro fino.

A terceira maior civilização pré-colombiana é a civilização inca que se desenvolve nos Andes, na América do Sul, nas regiões atuais do Peru, Bolívia, Equador, Colômbia, Chile e Argentina. Os incas se desenvolvem em torno do lago Titicaca, na região dos Andes centrais peruanos. Iniciam processo de expansão e hegemonia em 1438 na capital, Cuzco, sul do Peru, dando origem ao império inca ou tawantinsuyu, em língua quéchua. Povo agrícola, os incas inventaram o quipu, sistema contábil baseado em cordas de cores e tamanhos diversos, e não desenvolvem uma linguagem escrita. Destacam-se pela organização e edificação simples, plana e funcional das cidades. Na cerâmica, apreciam as formas puras trabalhadas com motivos geométricos e diversas cores. Os tecidos são coloridos e decorados com desenhos estilizados. Trabalharam com destreza o ouro e a prata, que utilizaram na decoração de portas e muros ou como artefatos de adorno, e em objetos litúrgicos.

Esses três povos em alguns momentos coexistiram ou foram precedidos e influenciados por culturas importantes, como os aimarás, chavín, mixteca, moche, nasca, olmeca, tolteca, teotihuacán, zapoteca e outras.

Neste período pré-colombiano, a arte compreendia objetos com finalidades específicas, funções definidas – artefatos mágicos ou religiosos – e artigos belos, criados para decoração, especialmente na arquitetura. Fazem parte do universo artístico dessas civilizações tanto os templos e casas quanto as esculturas, relevos, pinturas, utensílios domésticos, objetos ornamentais, amuletos e tecidos. As obras eram realizadas por artífices, desconhecidos, cuja tarefa era transpor para os materiais (pedra, barro, metal etc.) padrões de representação predeterminados pelas crenças ou ciências de cada povo. Entre os estudiosos, a identificação, a interpretação e a comparação dos sistemas de representação dos povos ameríndios servem para classificá-los e decifrar um pouco de sua cultura como um todo.

É impossível entender esses estranhos começos se não procurarmos penetrar na mente dos povos primitivos e descobrir qual é o gênero de experiência que os faz pensar em imagens como algo poderoso para ser *usado* e não como algo bonito para contemplar. Não acho que seja realmente difícil recuperar esse sentimento. Tudo o que precisamos é ser profundamente honestos conosco e examinar se em nosso íntimo não se conserva algo de primitivo. (GOMBRICH, 2000, p. 20).

No Brasil que, segundo Darcy Ribeiro (1995), “[...] nasce sob o signo da utopia e preexistia há muito com os nativos, fisicamente, biotecnicamente, biologicamente e humanamente [...]”, há registros que apontam a presença humana e a construção de artefatos nos seguintes sítios: a) São Raimundo Nonato (PI): machados e fogueiras com cerca de 48 mil anos; b) Lagoa Santa (MG): localizado o crânio da Luzia – 11500 anos; c) Civilização marajoara: conjunto de povos da região amazônica, com uma produção de cerâmica elaborada; d) Povos sambaquis das regiões litorâneas do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo: montes de conchas e esqueletos de peixe, indicam a presença de comunidades.

Com a chegada dos portugueses, os contatos iniciais com as tribos nativas (tupiguaranis, tapuias, guaranis, goytacazes, aimorés, tremembés), o ciclo do pau-brasil e o início da colonização, deu-se também, ainda na primeira metade do século XVI, as primeiras expedições artísticas, científicas e exploratórias.

O explorador e mercenário alemão Hans Staden (1525-1576), esteve no Brasil duas vezes nesse período participando em combates contra franceses e indígenas nas capitânicas de Pernambuco e São Vicente. Na última, após um naufrágio no litoral de Itanhaém (SP), foi capturado e mantido preso pelos antropófagos Tupinambás por nove meses. Após uma invasão dos índios tupiniquins a aldeia dos tupinambás, Staden conseguiu escapar de seu destino de ser devorado e retornou ao seu país de origem onde narrou, em parceria com Jean de Léry (1536-1613), a terceira parte de *Americae Tertia Pars*, publicado originalmente em alemão em 1577, depois em francês em 1578, importante fonte etnográfica do Brasil do século XVI.

A contribuição do explorador e escritor francês Jean de Léry no campo literário inclui ainda *Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil (1578) dite Amerique* em que narra suas experiências em terras da França Antártica em um projeto francês de colonização do sul do país. Sua obra é uma das mais importantes da literatura de viajantes do século XVI, como material histórico descritivo do país e de seu povo nativo, a fauna e a flora.

Algumas das obras ilustrativas mais antigas que se tem registro sobre o modo de vida dos nativos brasileiros são as gravuras feitas por Theodore de Bry, datadas de 1596, logo nos primeiros anos da colonização do Brasil.

O belga Theodore de Bry (1528-1598), a partir das obras de Thomas Harriot (1560-1621) e Jacques le Moyne (1533-1588), iniciou, em 1590, a publicação de seu principal projeto editorial, uma coleção de relatos ilustrados sobre a era das navegações e expansão europeia, com o título de *Thesaurus de Viagens* ou *Collectiones Peregrinatorum in Indiam Occidentalem et Indiam Orientalem*, mais conhecida pela divisão entre os volumes: *Grands*

*Voyages*, dedicado às viagens às Américas e, as *Petits Voyages*, com relatos de viagens à África e ao Oriente. publicada entre o final do século XVI e início do XVII.

Sem nunca ter estado em terras brasileiras e baseado em relatos das viagens de Hans Staden (1525-1576) e Jean de Léry (1536-1613), foi o protestante De Bry para quem: “[...] seria de fato de estranhar se encontrássemos uma pessoa de juízo que não tivesse vontade e prazer de se informar a respeito dessas paisagens longínquas, de povos bárbaros, de seus costumes, suas vidas, religião e policiamento [...]” (ZIEBEL, 2002, p. 120) quem fez os primeiros registros do modo de vida do Novo Mundo.

As coleções de crônicas à época usavam a xilogravura como técnica para as ilustrações. De Bry inovou em suas ilustrações usando a técnica de gravura em cobre que permitia uma maior riqueza de detalhes. O emprego de um ineditismo na técnica ilustrativa, a escolha de temas polêmicos para serem retratados (como o canibalismo e a idolatria) além de inovações no processo de reprodução e impressão geraram um grande impacto visual e influenciou as obras de outros artistas.<sup>1</sup> Para Belluzzo (1999, p. 53), o ambicioso projeto gráfico da coleção “[...] marca o momento em que o argumento visual toma proeminência e conquista autonomia com relação ao texto, do qual se desgarra.”

O continente europeu nos séculos XVI e XVII, mesmo nas regiões protestantes, permanecia com altas taxas de analfabetismo, o que fortalecia a difusão das ilustrações e sua influência na leitura dos relatos onde estavam inseridas (EISENSTEIN, 1999 *apud* CHICANGANA-BAYONA, 2006)<sup>2</sup>. A imagem foi impulsionada ainda mais com a possibilidade de reprodução mecânica, que, segundo Gruzinski (2006, p. 101-108), representou “[...]uma revolução midiática sem precedente, de alcance comparável à difusão do impresso”, fazendo com que, em muitos casos, as gravuras tivessem um impacto maior do que o do próprio texto em que estavam inseridas.

Ainda não incluídas como representações de artistas europeus, algumas destas ilustrações sobre o Novo Mundo continuam sendo reproduzidas atualmente em livros didáticos e periódicos, como retratos fiéis do período.

Embora não tendo função escolar para a sociedade europeia à época, além de ilustrar, os editores também traduziam e alteravam os textos que lhes serviam como base, buscando, de diversas maneiras, direcionar o olhar do leitor e impor sua interpretação da obra.

<sup>1</sup> Tatsch indicou a influência do “vocabulário iconográfico” criado por De Bry em alegorias de continentes, em artistas como Charles Le Brun e até em clérigos católicos, como o austríaco Philoponus.

<sup>2</sup> Eisenstein (1999 *apud* CHICANGANA-BAYONA, 2006) afirma que os protestantes foram pioneiros na exploração da imprensa como meio de massa e das gravuras como veículo de propaganda, seguidos pela Igreja Católica que, com o Concílio de Trento, também estimulou o uso das imagens para a ação evangelizadora.

Esse processo também foi apontado por Chartier (1994), para quem as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada.

No século XVII, essa visão do novo mundo construída através das imagens antropofágicas popularizadas pelos guias de viagens dos exploradores, fertilizou o imaginário dos europeus etnocêntricos que tinham a noção dos nativos brasileiros como um povo “selvagem” com hábitos, costumes e produção artística primitiva.

A produção artística primitiva é incrementada pelo teórico e historiador alemão Johann Joachim Winckelmann (1717-1768), que passa a associar os conceitos de primitivo e arcaico, definindo-os em termos de elementos antinaturalistas: estilização das figuras, frontalidade da representação, rigidez dos corpos e simplificação dos objetos representados. Arcaico ou primitivo passam a significar um momento histórico inicial no progresso evolutivo em direção ao classicismo. No entanto, no mesmo período alguns filósofos associam o termo às manifestações dos povos "selvagens", não europeus, que, estando mais próximos da natureza, conservam a força primordial ainda não dominada pelo refinamento cultural da civilização cultivada pelo controle da razão.

Na perspectiva brasileira, as tentativas de aculturação de matriz europeia são diversas em todo o território dotado de condições naturais se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar (HOLANDA, 1995).

Entre os “primitivos” nativos brasileiros, já se sabe porém que entre suas manifestações artísticas costumavam se reunir para saraus desde antes da chegada de europeus.. No “Siará”, por exemplo, os saraus aconteciam entre os povos indígenas Anacê, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tabajara, Tapeba, Tapuba Kariri, Tremembé e Tubiba Tapuia.

Durante os primeiros duzentos anos de colonização europeia no Brasil, a função da arte foi funcionalista, utilitária, religiosa, mística e de aculturação, ainda não associada a ideias escolares.

Ao descrever a história da arte, dá-nos a entender que ela é uma sucessão de estilos e períodos que a rotula, como o normando do século XII, que precedeu o estilo gótico e seus arcos ogivais e por sua vez, foi superado pela Renascença, no início do século XV, sucedida pelo barroco, estilo esse difícil de se definir.

A palavra barroco significa absurdo ou grotesco e foi empregada primeiramente por críticos de arte europeus de um período anterior que lutavam contra as tendências seiscentistas que, por sua vez, rebelaram-se contra a maneira clássica adotada por gregos e romanos. Para esses críticos, o desprezo às normas clássicas de arte -especialmente, na

arquitetura- era algo grotesco. Mas quando erigiram em Roma, em 1575, o primeiro edifício-uma igreja em estilo barroco, com formato cruciforme, cúpula alta e imponente e elementos clássicos que se fundem em um padrão, fica evidente seu aspecto revolucionário (Figura 1).

Figura 1 – Igreja de Il Gesù (Jesus), Roma, Itália. Construção de Giacomo della Porta e Giacomo Barozzi da Vignola, 1580



Fonte: Damato (2013).

Na pintura, o estilo barroco foi mais fértil em possibilidades. Na Roma, centro do mundo civilizado do período que vai do século XV ao XVIII, destacaram-se no barroco, a princípio, os italianos Annibale Carracci (1560-1609) e Miguel Ângelo de Caravaggio (1573-1610). O primeiro, membro de uma família de pintores, fascinado pelas obras de Rafael (1483-1520) buscou expressar-se com algo simples, belo e harmonioso, sem apego ao retrato da fealdade, mas também diferente do que se via na Renascença. Em *Pietà* (1600), buscou inspiração na icônica passagem bíblica onde Maria recebe o corpo de seu filho Jesus logo após a crucificação (Figura 2). Ao observarmos a tela, o modo como Carracci faz cair a luz sobre o corpo do Salvador, apela às nossas emoções.

Caravaggio, por sua vez, tinha um temperamento irascível e não lhe agradava os modelos clássicos nem a “beleza ideal”, intencionava copiar fielmente a natureza, e por essa razão, alguns o consideram naturalista. Certo é que Caravaggio era bastante sério em suas

manifestações artísticas e embora se inspirasse em temas religiosos, comum à época, trazia para suas obras um intuito provocativo, como em *Tomé, o Incrédulo* (1603), onde explicita a passagem bíblica em que Jesus diz ao apóstolo Tomé, na ocasião de sua aparição após a ressurreição. Realista, a pintura (Figura 3) foi considerada como desrespeitosa por devotos católicos, que estavam habituados a ver apóstolos e santos como figuras envoltas contornos sacrossantos e não retratadas com rostos comuns como o de trabalhadores cansados, de semblantes abatido e enrugados pelo tempo.

A obra de Caravaggio provocou discussões em vários ambientes da sociedade romana à época.

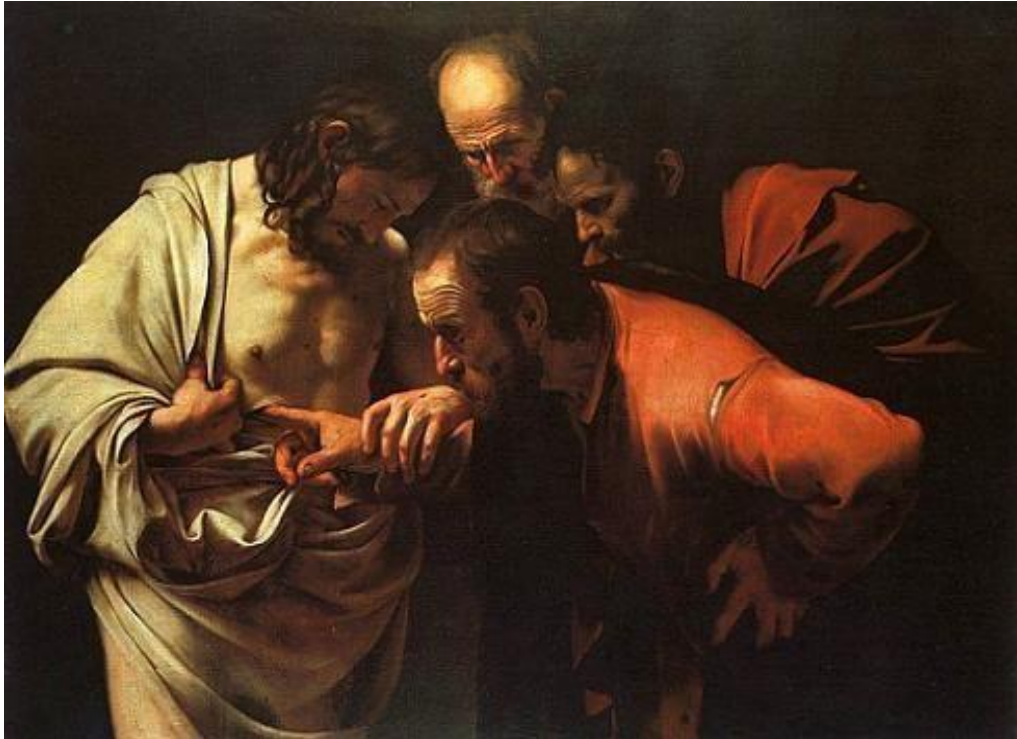
Guido Reni (1575-1642), nascido em Bolonha e discípulo de Carracci, foi um dos mais famosos pintores barrocos. Reni desenvolveu um estilo pessoal na pintura de seus afrescos, com senso de beleza e serenidade, formulando o programa de natureza idealizada que oferece a quem vislumbra suas obras um mundo de pureza e esplendor sem o qual seríamos todos mais pobres.

Figura 2 – La Pietà, Annibale Carracci, 1599-1600



Fonte: Carracci (1599-1600).

Figura 3 – Tomé, o Incrédulo, Caravaggio, 1603



Fonte: Caravaggio (1603).

O espanhol Diego Velázquez (1599-1660) que ficara impressionado com o estilo de Caravaggio, absorvera o programa do naturalismo e após viajar a Roma para estudos, retornou a Madri e tornou-se um respeitado membro da corte de Filipe IV, onde era pintor exclusivo de retratos dos membros da família real e da corte. Na obra *Las Meninas* (Figura 4), retrato da infanta Margarida, filha pequena do casal régio, ladeada pelas damas da corte, dois anões, um cão, um grupo de pessoas que entra no ateliê do pintor e o próprio Velázquez trabalhando e no espelho da parede do fundo o reflexo das figuras do Rei e da Rainha. Muito antes da fotografia, o artista faz um registro de um momento real de tempo do instante presente, repleto de significados.

O movimento reformista em 1517, liderado por Martinho Lutero (1483-1546), dividiu a Europa em dois campos: um católico, outro protestante. A região meridional dos Países Baixos, permaneceu católica, enquanto as províncias setentrionais dos Países Baixos, rebelaram-se e aderiram ao credo protestante. Vimos essa influência na função social (produção e comercialização) da arte do período. O francês “acadêmico” Nicolas Poussin (1594-1665), o flamengo Peter Paul Rubens (1577-1640) e o belga Anthony van Dyck (1599-1641), recebiam encomendas de igrejas, príncipes e reis para pintar grandes telas que glorificassem seu poderio e seguindo as determinações da Igreja Católica Romana, a arte

deveria ter por finalidade o estímulo emocional à religiosidade e, por sua vez, isso teve efeito direto ao desenvolvimento do barroco.

A Figura 5, mostra o teatral altar, em mármore e bronze dourado, para a pequena capela de Cornaro da igreja romana desenvolvido pelo retratista e escultor Gian Lorenzo Bernini (1598-1680), dedicado à santa Teresa, freira espanhola do século XVI que descreveu visões místicas relatando êxtase celestial quando um anjo transpassou-lhe o coração com uma flecha de ouro, enchendo-a de dor e bem aventurança.

Figura 4 – Las Meninas, Diego Velázquez, 1656



Fonte: Velázquez (1656).

Figura 5 – O êxtase de Sta. Tereza, Gian Lorenzo Bernini, 1645



Fonte : Gian Lorenzo Bernini (1645).

O gosto dos protestantes era no sentido oposto, mais comparado ao dos puritanos ingleses: representações de homens comuns e trabalhadores pois com a Reforma veio a questão dos cultos às imagens e os pintores tinham que se concentrar em certos ramos para os quais não houvesse cunho religioso, como a pintura de retratos. Mercadores e burgueses tinham interesse em ser retratados com suas insígnias e passou a ser costume retratos de grupos (Figura 6) para exposição em salões nobres.

Figura 6 – Banquete dos oficiais da milícia de St. George Company, Franz Hals, 1616



Fonte: Franz Hals (1616).

O maior pintor da Holanda desse período, também considerado um dos maiores até a atualidade, Rembrandt van Rijn (1606-69), nos deixou como legado uma série de autorretratos entre pintura e desenhos (Figura 7), registros de sua própria vida desde a juventude até a velhice.

Figura 7 – Autorretratos, Rembrandt, 1629, 1630, 1632, 1655-1658



Fonte: Rembrandt (1929-1958).

Figura 8 – Vasos de guerra holandês e vários navios expostos à brisa, Simon de Vlieger, 1640-1658



Fonte: Simon de Vlieger (1640-58).

Os artistas que não tinham inclinação para o retrato, conseguiam reputação em outros gêneros de pintura como cenas de batalhas, cenas marinhas e apetrechos náuticos. Esses holandeses foram os primeiros na história da arte a registrar as nuances do céu (Figura8).

No Brasil, na segunda metade do século XVIII até a virada do século XIX, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1738-1814) e Valentim da Fonseca e Silva, o mestre Valentim<sup>3</sup> (1745-1813), escultores, entalhadores, arquitetos, foram artistas que desenvolveram uma produção fortemente ligada ao processo de adaptação, transformação e afirmação do barroco no Brasil (Figuras 9 e 10). Esse processo vem a passar por uma forte interferência a partir da expansão com avinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808.

A arte afro diaspórica se deu em dimensões contra hegemônicas em relação às representações negras no universo da história da arte no Brasil. Um dos legados mais nefastos

<sup>3</sup> Mestre Valentim, atendendo à encomenda do esteta vice-rei d. Luís de Vasconcelos (1742-1809) foi o responsável pelos projetos de obras públicas que embelezaram a cidade do Rio de Janeiro, como o chafariz do Poço, o projeto paisagístico, as esculturas e o Passeio Público.

do pensamento ocidental foi o desenvolvimento de teses sobre cultura no século XIX que buscavam desqualificar todas as produções materiais e imateriais dos povos colonizados.

O sociólogo Florestan Fernandes comenta “[...] cultura é o que os cultos dizem ser cultura, não passando tudo mais de folclore”, o que, ironicamente, reitera em seu livro *O Folclore em Questão*, “folclore é a cultura do inculto” (FERNANDES, 2020, p. 40). Lucia Santaella (1982) porém destacou em seu livro *(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo*, o argumento do teórico literário russo Mikhail Bakhtin, quando esse afirmava que “toda literatura confessa pelo que cala.”

Manuel da Cunha (1737-1809) e Manuel Dias de Oliveira, o Brasiliense (1764-1837), ambos, de origem humilde, o primeiro filho de escrava e escravo alforriado, fizeram estudos na Europa, sob a proteção de mecenas, negociantes ricos e ao voltar à colônia, dedicaram-se à pintura religiosa (Figuras 11 e 12), obedecendo às convenções iconográficas e ficaram conhecidos como Escola Fluminense. Manuel da Cunha e Brasiliense davam aulas de pintura em suas casas, mantendo alunos regulares por longos anos.

Leandro Joaquim<sup>4</sup>, aluno de Manuel da Cunha, negro, pode ser considerado um artista expoente em busca da marca brasileira, pintando cenas urbanas e marítimas (Figura 13) considerado um ponto de excelência da arte colonial brasileira. Essas pinturas impressionam pela vivacidade do colorido e pela movimentação, sem valor no enorme valor iconográfico e na circunstância de serem as primeiras representações de paisagens, marinhas, *vedute* feitas no Brasil” (LEITE, 1988, p. 14).

Até o século XVIII, habitualmente no Brasil as contribuições negras foram classificadas pelas elites nacionais como de menor relevância, com a suposta limitação intelectual de africanos e seus descendentes filhos da diáspora, embora se saiba por pesquisa iconográfica que a produção da arte estatutária sacra de matriz africana têm sido forjada ao longo de mais de quatro séculos e sublinha-se seu valor para a produção artística contemporânea no Brasil, chamando a atenção para obras cujos aspectos visuais reafirmam suas vinculações ao patrimônio estético oriundo das comunidades-terreiro.

Uma mostra sobre arte sacra afro-brasileira, contemplando também artistas que se valem desse manancial na formulação de suas poéticas é certamente um convite, quiçá uma provocação, ao menos para aguçar a curiosidade dos interessados acerca desses legados atlânticos (SILVA, 2013).

---

<sup>4</sup> Nascido em data ignorada. Morreu no Rio de Janeiro em 1798.

Figura 9 – Os 12 profetas em pedra-sabão de tamanho quase natural, feitos para o adro dianteiro do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos (MG), Aleijadinho, 1800-1805



Fonte: IPHAN (2011).

Figura 10 – São João Evangelista, Mestre Valentim, 1801. Madeira entalhada



Fonte: Mestre Valentim (2021).

Figura 11 – Imaculada Conceição – Bandeira da Procissão dos Fogaréus, Manuel da Cunha. Pintura



Fonte: Manuel da Cunha (2021).

Figura 12 – Retrato de D. João VI e Carlota Joaquina, Manuel Dias de Oliveira, o Brasiliense, 1815



Fonte: Manuel Dias de Oliveira (PERNAMBUCO, 2012).

Figura 13 – Procissão marítima, Leandro Joaquim. Óleo sobre tela



Fonte: Leandro Joaquim ([18--]).

## 2.2 Os “missionários” franceses e a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA)

A presença da família real trouxe para o Brasil consequências incontestas do ponto de vista civilizacional. Com a comitiva de d. João VI, vieram artistas, arquitetos, cientistas, naturalistas, músicos, objetos de arte de mestres quinhentistas e barrocos italianos, pratarias, esculturas e uma biblioteca com 70 mil volumes.

Porém o marco na orientação do campo da arte e do ensino de arte no início do século XIX começa a ser organizado pela chamada Missão Francesa, um grupo de jovens artistas, liderados por Joachim Lebreton (1760-1819), secretário recém-destituído do Institut de France que, surpreendido com as narrativas de Alexander von Humboldt (1769-1859), correspondente estrangeiro do Institut e que visitara a região amazônica em 1810, planejou criar uma escola de formação de artistas no continente sul-americano.

Lebreton, em 1816, organizou um grupo de jovens artistas franceses bonapartistas que, segundo Barbosa (2002), por questões políticas, não encontrando mais espaço na França após a derrota de Napoleão, em Waterloo (1815) embarcaram a bordo do navio Calpe, rumo a colônia portuguesa do Rio de Janeiro, aportando na capital a 26 de março de 1816, escoltado por navios ingleses. O conde da Barca, D. António de Araújo e Azevedo (1754-1817) intercedeu pelos artistas ao príncipe regente e D. João VI (1767-1826) permitiu o desembarque do grupo e ouvindo a proposta dos franceses – a implantação de uma escola de artes –, também veio a assinar o Decreto para a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 12 de agosto desse mesmo ano. A Escola tinha a finalidade de promover e difundir o ensino de

conhecimentos considerados como indispensáveis para a “comodidade e civilização dos povos”, abrangendo áreas como agricultura, mineralogia, indústria e comércio e os estudos voltados para as atividades cuja prática e utilidade dependiam de conhecimentos teóricos das artes e das ciências naturais, físicas e exatas.

Na relação de artistas franceses que vieram para o Brasil além de Joachim Lebreton, constavam os nomes de: Pedro Dellon, do pintor Jean-Baptiste Debret (1768-1848), do paisagista Nicolas-Antoine Taunay (1755-1830), do escultor Auguste-Marie Taunay (1768-1824), do escritor Jean-Ferdinand Denis (1798-1890), do arquiteto Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny (1776-1850), do gravador de medalhas Charles-Simon Pradier (1783-1847), François Ovide, Charles-Henri Levasseur, Louis Meunié, François Bonrepos, o mestre-serralheiro Nicolas Magliori Enout, o mestre-ferreiro Jean-Baptiste Level, os carpinteiros e armadores de carros Louis-Joseph Roy e Hippolyte Roy e os surradores de peles e curtidores Pilité e Fabre (DIAS, 2013; PEDROSA, 1998).

A presença dos franceses em terras brasileiras, a princípio causou um alarido na população que apresentou uma certa rejeição a comitiva, visto que Portugal e França estiveram em guerra anos anteriores, sendo essa a razão da vinda da família real portuguesa para a colônia, em 1808.

Os artistas que aqui permaneceram entre os anos de 1816 e 1826, enquanto do período de implantação da Escola produziram suas obras inicialmente para atender a corte como retratistas de membros da família real (*Jean-Baptiste, Debret, Retrato de D. João VI, 1817*) e registros históricos do período (*Nicolas-Antoine Taunay, Entrada da baía e da cidade do Rio de Janeiro, a partir do terraço do convento de Santo Antônio, 1816*) que serviam como artefatos de imposição de sentidos. Eventualmente, também atuaram como professores de arte.

Para os europeus, ao longo do século XIX, o Brasil e as Américas em geral substituíram o Ocidente em relação ao exotismo. Para os europeus, tudo aqui era sinônimo de exotismo: a flora, a fauna, os nativos. Alexander von Humboldt (1769-1859) explorador, geógrafo e naturalista prussiano foi um dos responsáveis pela valorização da natureza americana através de suas documentações pictóricas.

No terreno historiográfico-literário, o período resultou em um acervo de documentos importantes para a compreensão do olhar estrangeiro sobre o Brasil. O francês Jean-Ferdinand Denis (1798-1890), ao voltar à França, dedicou-se a obras literárias cujo objetivo era apresentar o Brasil aos franceses. *Hippolyte* (1822), teve a colaboração de Nicolas Taunay (1755-1830); os seis volumes de *Le Brésil, ou Histoire moeurs, usages et*

*costumes des habitants de ce royaume* (TAUNAY; DENIS, 1822), condensados em um *Résumé de l'Histoire du Brésil, suivi du Résumé de l'Histoire de la Guyana* (DENIS, 1825). Em 1824, publicou *Cenas da natureza e sua influência na poesia*, uma obra que procurava revelar a beleza dos trópicos, salientando o significado na natureza tropical na arte poética. Essas obras traziam ilustrações detalhadas na vida exótica brasileira. Denis também colaborou com seu texto *Voyages dans l'Intérieur du Brésil*, publicado na parisiense *Revue des Deux Mondes* publicada em um compêndio entre abril e junho de 1831. Jean-Baptiste Debret não só pintou aquarelas com cenas e personagens que encontrava pelas ruas, escravos e colonos com seus costumes, indígenas, orgulhosos de sua cultura e sem o estereótipo do “bom selvagem” -idealizado por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)- ou retratos de um país tropical. Debret escreveu uma importante fonte documental de teor sociológico que contribui para o entendimento do contexto vivido pelos artistas franceses: *Voyage pittoresque au Brésil* (1834-1839) descreve entraves políticos e burocráticos e os desentendimentos em que franceses e portugueses estavam envolvidos na execução do projeto da Escola Real de Ciências, Artes e Ofício e que, – por consequências como a morte de Antônio de Araújo Azevedo (1754-1817), o conde da Barca, apoiador e entusiasta do projeto, seguida, em 1819, da morte de Lebreton, o líder do “missionários” franceses e a mudança de regime político, com o evento da independência, em 1822-, só saiu do papel, após dez anos da assinatura do Decreto de D. João VI, com novo nome, Academia Imperial de Belas Artes, criada em 1826.

A primeira escola de formação específica em arte, para adultos, estabelecia modelo bastante rígido de atuação e relativa defasagem com o que estava em vigor nesse período em que os artistas estavam saindo da França. Os artistas trazem modelos ligados ao neoclássico, enquanto na França já estavam em vigor as normas ligadas ao período conhecido como Romantismo.

Aqui cabe um adendo da sociedade patriarcal da época: entres os alunos inscritos na Academia havia a impossibilidade de aceitação de artistas mulheres para a participação no processo de formação.

Em 1840, foi criada a primeira exposição geral de Belas Artes, uma exposição aberta, não restrita aos alunos de um professor, como na exposição organizada por Debret, em 1829. Na exposição de 1840, a Academia cedia ao processo de dar visibilidade ao que estava sendo ensinado ou apresentado como novo modelo de produção artística no Brasil. Em 1845, tem-se a criação dos prêmios de viagens ao exterior, mudando a perspectiva do olhar de então, que era o olhar do estrangeiro, dos artistas europeus viajantes que vinham para o Brasil. A partir desta data, os artistas brasileiros premiados na exposição, passam a ter a possibilidade de viajar para o exterior e a partir do contato com a produção européia aprimoram e desenvolvem os seus processos de produção.

Entretanto, o primeiro grupo de premiados, curiosamente, não vai para a França, e sim para a Itália – Roma e Florença –, em busca de um referencial de natureza clássica.

Dois artistas contemplados com a premiação foram: Vítor Meirelles (1832-1903) que ganhou o prêmio em 1852 e Pedro Américo (1843-1905), que estudou na École National Supérieure des Beaux-Artes, de Paris, com todas os custos sob responsabilidade pessoal do imperador D. Pedro II.

Os bolsistas da segunda geração, Almeida Júnior (1850-1899), Rodolfo Amoedo (1857-1941) e Pereira da Silva (1867-1939) preferiram Paris, onde frequentaram os ateliês dos artistas *pompier*<sup>5</sup> Alexandre Cabanel (1823-1889), Hector Hanoteau (1823-1890), William-Adolph Bouguereau (1825-1905), Jean-Léon Gérôme (1824-1904), Léon Bonnat (1833-1922), Paul--Jacques-Aimé Baudry (1828-1886), Horace Vernet (1789-1863), Pierre Puvis de Chavannes (1824-1898), pintores que difundiam o gosto eloquente sobretudo no gênero pintura histórica e alegórica.

Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879), foi o primeiro a se dedicar ao estabelecimento de uma história da arte brasileira. Foi um dos primeiros membros, orador, secretário e vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Ex- aluno da Academia, ex-aluno de Debret, obteve formação como pintor histórico e ocupou cargo de professor de pintura, entre os anos de 1837 e 1848, é o autor de *Memórias sobre a antiga escola de pintura fluminense* (1841), o primeiro ensaio sobre a história das belasartes brasileiras.

Em 1854, Manuel de Araújo Porto-Alegre, assume a direção da Academia e implanta um novo direcionamento, mudando a perspectiva da instituição em relação ao ensino de arte, ampliando a formação, acentuando um distanciamento entre a arte como ofício e arte como pintura histórica, dando mais visibilidade aos alunos-artistas da Academia e também agindo na direção de estabelecer pré-requisitos mais exigentes para aqueles alunos que desejassem ocupar a cadeira de pintura histórica. Desse modo, a formação seria mais demorada, porém mais completa. Para cursar a cadeira de pintura histórica, o aluno deveria obter boas notas em Matemáticas Aplicadas, Desenho Geométrico e Desenho Figurado. Depois de admitido no curso, teria de assistir às aulas de Modelo Vivo e de Anatomia e Fisiologia das Paixões, matérias obrigatórias a quem pretendesse seguir nesse gênero. O exaustivo estudo do corpo humano é fundamental para a pintura histórica. Durante a administração de Porto-Alegre, essa mudança estrutural no ensino artístico ficou conhecida como Reforma Pedreira.

---

<sup>5</sup>A arte pompié é uma denominação para referir-se a um estilo artístico criado na França em 1648.

Porto-Alegre pode ser tomado como exemplo da existência de campos de conhecimento totalmente autônomos no século XIX, pois, além de pintor histórico e professor, foi arquiteto, caricaturista e escritor. É considerado fundador da história e da crítica de arte brasileira, responsável pela edificação da ideia de "arte brasileira" no século XIX. Criou e dirigiu alguns dos principais periódicos da época, como as revistas *Niterói* (1836), *Minerva Brasiliense* (1843), *Lanterna Mágica* (1844) e *Guanabara* (1849). Em todas suas atividades, buscou imprimir na produção cultural oitocentista uma marca nacional e investiu na criação de uma cultura brasileira. (CASTRO, 2005, p. 109).

Como gênero nobre e completo, a pintura histórica factual, que incluía em sua constituição todos os demais gêneros da pintura e abordava em suas telas as cenas mais virtuosas da ação humana, tomou no século XIX importante lugar no projeto político do Segundo Reinado, inspirando virtudes como ordem, patriotismo e civilidade e sendo responsável pela formação de uma memória e pela construção da identidade nacional, mantendo diálogo com a produção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Por meio da pintura histórica factual, artistas representavam em suas telas um passado épico e monumental, em que toda a população brasileira pudesse se sentir representada nos eventos gloriosos da história nacional, como nas telas *A Primeira Missão ao Brasil* (1860), *A Batalha do Riachuelo* (1872) e *A Batalha dos Guararapes* (1879), de Victor Meirelles e *A Batalha do Avaí* (1879), de Pedro Américo.

As produções da Academia Imperial e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro além de ligações com as Belas Artes e com o desenho, estavam carregadas de uma dimensão didática. A escrita e a imagem serviam como artefatos simbólicos de esclarecimento dos cidadãos, pois gravavam em seus espíritos as virtudes de uma boa sociedade nacionalista, ditadas pela elite do Império. Dessa forma, tanto o Instituto Histórico quanto a Academia Imperial tomaram-se instâncias de controle social, exatamente por se constituírem como lugares de construção do passado.

Essa marca nacionalista do período é salientada pelo pensamento nacionalista de Araújo Porto-Alegre, que mais tarde, em 1866, escreveria o poema épico *Colombo*, onde enfatiza que somente foi possível pensar numa nacionalidade brasileira graças à ação civilizadora dos colonizadores europeus, responsáveis por trazer o progresso e as luzes aos trópicos. Somente à medida que o País se igualasse às nações civilizadas, seria possível pensar em arte brasileira.

Nesse sentido, a concepção de arte brasileira no século XIX era de espelhamento aos padrões do “Velho Continente civilizado” e os alunos que ela frequentavam tinham aspirações à aristocracia e passam a ser símbolos de distinção social, “[...] dando início ao núcleo do preconceito contra o ensino de arte. A maioria das pessoas considera, até hoje, o

ensino da arte um ‘babado cultural’, um luxo, uma coisa que a gente podia viver sem, que interessa a poucos.” (BARBOSA, 2002, p. 47).

Figura 14 – A Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles, 1860



Fonte: Victor Meirelles (1860).

Figura 15 – Batalha do Avaí, Pedro Américo, 1872-1877



Fonte: Pedro Américo (1872-1877).

Em relação à história, a concepção de obra de arte, deveria ser antes de tudo histórica, não somente por pertencer a seu tempo, mas principalmente porque caberia a história o papel de civilizar os homens por meio dos exemplos do passado. Assim, a arte, a serviço da história, tomava-se instrumento fecundo ao esclarecimento e ao progresso da humanidade e possibilitava estabelecer uma linha evolutiva no tempo, por meio da criação de marcos históricos. A construção de um passado artístico glorioso tornava possível o estabelecimento de uma evolução artística, necessária a edificação de uma arte brasileira, com as primeiras peças confeccionadas no período colonial.

Todavia, essa visão da evolução artística não era implantada como política de instrução escolar pública nesse período. A socióloga Maria Lúcia Bueno Ramos (2012) discorre:

Como em todas as partes do mundo ocidental, antes da criação das escolas públicas, o ensino das artes no Rio de Janeiro se dava em estudos particulares onde os aprendizes se exercitavam em desenho e pintura, seguindo os gêneros em voga em cada época, na gravura, na escultura, na fundição ou no cinzelamento. Viam-se mais como oficiais, artífices – ou seja, pessoa que tinha o domínio técnico de um ofício – do que como artistas, no sentido de gênios ou seres excepcionais que lhes foi atribuído pelo idealismo romântico. (RAMOS, 2012, p. 212 ).

A ligação entre a pintura histórica e a disciplina de História nasceu no século XIX e procurou consolidar seu lugar como ciência mediante as fontes, único elo entre o historiador e o fato histórico que vai além das evidentes pistas em que o próprio nome leva a pensar. Não se trata apenas da temática das telas, mas também de uma ligação estreita entre o trabalho do artista e do historiador, ambos engajados na construção de uma memória nacional e no estabelecimento de uma identidade. Como forma de legitimar a autoridade sobre o passado, o historiador e o pintor de história procuraram marcá-la por meio da investigação científica.

Em seu ensaio *Memórias sobre a antiga escola de pintura fluminense (1841)*, Araújo Porto-Alegre, sistematizou o passado artístico brasileiro, elevou os artífices setecentistas ao status de artistas, sublinhando a genuína vocação artística nacional igualando os artistas da Escola Fluminense<sup>6</sup> aos grandes nomes da arte europeia. Sublinhou, dessa forma, a genuína educação artística nacional.

Valentim elevou a arte borrominica a um ponto tal, que rivaliza com as maravilhas de Versailles e a Capela Real de Dresda. [...] José de Oliveira e O Pozzo brasileiro [...] José Maurício foi O homem que nasceu como Dante em uma época bárbara para a música. (PORTO-ALEGRE, 1841, p. 241-248).

---

<sup>6</sup>Escola Fluminense de Pintura é o nome que se dá aos pintores em atividade no Rio de Janeiro no século XVIII. O termo surge em 1841 em artigo do pintor, caricaturista, crítico, historiador de arte e professor, Manuel Araújo Porto-Alegre (1806-1879). Fonte: Enciclopédia.

Os artifices setecentistas eram em sua maioria negros ou mulatos. Entretanto, igualar negros escravos, mulatos e forros aos "gênios" da arte europeia não aproxima o), autor de uma postura abolicionista.

A Europa servia de parâmetro no momento de criação de uma história da arte brasileira. Isso não significa pensar essa aproximação como uma imitação, pois seu intuito, ao construir um passado artístico glorioso, era colocar o jovem Império em consonância com as nações civilizadas. O termo "arte brasileira" caberiam as obras que preferencialmente representassem temáticas da história nacional, o que pressupunha a apropriação de elementos do passado para a construção de uma identidade que habilitasse os trópicos a comungar dos mesmos valores dos países europeus. Dessa forma, o estilo artístico deveria ser de inspiração europeia, para marcar esse pertencimento junto às nações civilizadas, mas os motivos deveriam valorizar a paisagem e os feitos históricos do Império. Somente com a crise do sistema monárquico e o advento da República, essa concepção de arte viria a ser modificada e fundada em novos termos, e a criação de técnicas e utilização de materiais genuinamente brasileiros foram valorizadas (ZILIO, 1997).

Em 1856, por iniciativa do comendador Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831-1911), o Liceu de Artes e Ofícios, localizado no Rio de Janeiro e desativado por d. João VI em 1815, volta a funcionar, acentuando ainda mais a distinção entre belas artes e ofícios. Rodolfo Amoedo (1857-1941), Victor Meirelles (1832-1903) e Antônio de Souza Lobo (1840-1909) foram alguns dos pintores que estudaram na instituição no ano de 1873.

Artistas independentes europeus que aqui chegavam traziam outros modelos estéticos e gêneros pictóricos em suas técnicas de pintura formalizando o ensino de artes, pois além de atuarem como professores nessas instituições já citadas, mantinham estúdios e ateliês livres na cidade onde ensinavam, pintavam, recebiam encomendas, algumas grandiosas, atendendo a um mercado elitista e nem sempre visível.

Nicola Antonio Facchinetti, nascido na Itália em 1824, veio ao Brasil em 1849 e aqui ficou até sua morte, em 1900, se mantendo pelas encomendas da aristocracia fluminense.

O alemão Johann Georg Grimm (1846-1887), provavelmente chegou ao Brasil em 1878, fugindo do autoritarismo e da perseguição aos católicos com o fim da guerra entre Prússia e Alemanha, em 1870. Depois de trabalhar como vendedor em uma loja de têxteis, teve a oportunidade de expor suas obras em uma mostra organizada pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, no Liceu de Artes e Ofícios. O sucesso de seu trabalho foi notável e logo foi convidado a ser professor na Academia Imperial (AIBA). De temperamento rude, seu rompimento com a Academia afetou o *status quo* do ensino na instituição, pois, ao se afastar,

levou com ele sete dos mais talentosos professores-artistas, que iniciaram a prática da pintura ao ar livre.

Com inspiração na filosofia clássica, no século XIX a arte era compreendida como uma imitação das coisas e ações humanas impregnada de valores morais e éticos e as “artes superiores” seriam aquelas que se propusessem a representar ações humanas virtuosas, capazes de sublimar o espírito na busca da “bela alma”, observando, minuciosamente, o modo como “os sentimentos afetam o corpo em ação” (GOMBRICH, 2000, p. 95). Essa capacidade de nos revelar a “atividade da alma” na postura do corpo é o que convertia uma lápide ou uma tela em obra de arte. No século XIX, ainda se acreditava que esse ideal só seria alcançado por meio da observação, aprendizado, inspiração e imitação da arte grega, que teria em si a soma de todos os ângulos perfeitos da natureza e, dessa forma, superaria a realidade em beleza e perfeição.

“O importante, quando se faz arte, não consiste em simplesmente copiar os antigos, e sim em pensar como os gregos, em comportar-se como eles, exigindo da arte uma missão semelhante a dos gregos.” (BORNHEIM, 1998, p. 93).

A pintura histórica, por estar diretamente envolvida com a exaltação dos momentos gloriosos da nação e dos atos heroicos de grandes homens, torna-se o espaço privilegiado para gravar na alma de seus observadores os nobres sentimentos de amor a pátria,

[...] todas as artes têm dupla finalidade: devem ao mesmo tempo agradar e instruir: Por essa razão, acharam muitos dentre os maiores paisagistas que se desincumbiriam apenas de metade das suas obrigações para com a arte, se deixassem as suas paisagens sem nenhuma figura humana. (WINCKELMANN, 1975, p. 69).

Nesse sentido, nos parece relevante olharmos para essa produção originada da Academia Imperial refletindo sob a forma que a presença desse modelo-referência clássica ou classicista assume na formação do ensino da arte no Brasil, iniciando nesse período e se estendendo por décadas, uma concepção de arte naturalizada até os dias de hoje quando erroneamente classificamos a dialética arte erudita versus arte popular, sublinhada ainda no lugar da cultura histórica no século XIX.

Luiz Gonzaga-Duque Estrada (1863-1911), crítico de arte da segunda metade do século XIX e início do século XX, em sua obra *Arte Brasileira*, sob a alcunha de *Colônia Le Breton*, discorreu a respeito da chegada dos franceses ao Rio de Janeiro. Na segunda parte do segundo capítulo, denominado *Manifestações*, Duque Estrada analisa os primeiros anos vividos pelos Debret e Nicolas-Antoine Taunay no Rio de Janeiro e suas relações com os artistas portugueses Henrique da Silva e Simplício de Sá, nomeados professores da escola que então se organizava. Duque Estrada tece brevemente algumas considerações sobre a fundação da

instituição, atendo-se de forma mais acurada à análise das obras realizadas por estes pintores naquele período.

Essa temática também mereceu atenção especial do erudito historiador e arquiteto espanhol Adolfo Morales de los Rios Filho (1887-1973) que, partindo também dos escritos de Debret, de Duque Estrada e de outras fontes documentais, discorreu uma detalhada análise histórica do ensino artístico entre os anos de 1816 e 1889 em *Educação Artística: subsídio para a sua história*, editado em 1938, e *Grandjean de Montigny e a Evolução da Arte Brasileira*, publicado em 1941.

Os escritos de Afonso d'Escragnoille Taunay (1876-1958) em 1957, intitulado *A missão artística de 1816*, são referências fundamentais ao assunto, não só pelo tratamento dado a este período específico da arte brasileira, mas por analisar individualmente a trajetória de cada um de seus participantes.

Outra referência fundamental para o entendimento da questão da vinda para o Brasil dos “missionários” franceses e sua relevância e influência na arte e na cultura do período são os artigos do professor Mário Barata (1921-), que, a partir de referências documentais encontradas nos arquivos brasileiros, escreveu em artigo publicado na *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, em 1959, em que recuperava dados importantes para a compreensão do projeto didático que originou a instituição acadêmica de Artes no Brasil: a tradução do plano de ensino meticuloso elaborado por Lebreton em 1816, proposto em duas cartas dirigidas ao conde da Barca.

O Brasil oitocentista foi fundamentalmente marcado pelo que Carl Schorske (2000) chamou de um "pensar com a história", que possibilitou não só o surgimento da História como disciplina, mas também a emergência de uma gama expressiva de produções relacionadas a história (BANN, 1995; GUIMARÃES, 2003). Podem-se citar sobretudo, a visibilidade que as pinturas voltadas para a história nacional tiveram neste século.

Em 1889, com o fim do Império e proclamação da República, a Academia Imperial de Belas Artes é renomeada como Academia Nacional de Belas Artes.

Em 1893, o pintor Rodolfo Amoedo, ex-aluno da Academia, e um dos fundadores, junto com os irmãos Henrique Bernadelli (1858-1936) e Rodolfo Bernadelli (1852-1931), Souza Lobo (1840-1909) e Zeferino da Costa (1840-1915), do Ateliê Livre, um espaço paralelo de ensino e trabalho da arte, onde os artistas procuravam chamar atenção para a defasagem do ensino acadêmico de artes e propunham uma modernização curricular, torna-se vice-diretor da instituição. Com uma visão tradicionalista da pintura, é um dos responsáveis

pela renovação do ensino e estética no fim do século XIX, trazendo para o país um realismo burguês.

### **2.3 Pelo espelho francês: construção de identidade cultural brasileira no modelo parisiense**

Se nos séculos XVII e XVIII a Itália dominou como centro de referência do belo, o século seguinte consolidou a França e sua capital, Paris, como centro hegemônico cultural do período. Ao longo do século XIX, Paris era o palco da modernidade, pois experimentou uma série de transformações como o aumento da sua população, o redesenho do seu espaço urbano e a mudança do seu regime político. Nas artes, na literatura, na moda, na arquitetura, na língua, a matriz francesa influenciou e contribuiu para a construção de identidade de vários povos do mundo que se iluminaram a partir das luzes refletidas por Paris, e, no Brasil, apesar de não ter sido a principal colonizadora ou dominado a economia como Portugal e Inglaterra, a França foi a responsável pela primeira colonização cultural, influenciando modos de comportamentos sociais, referências intelectuais e gostos de moda e arte.

No início do século XIX, as elites brasileiras não tinham uma identidade própria e muito admiravam a cultura francesa. Na busca dessa identidade com suas próprias feições concebeu-se e projetou-se um projeto de nação não dissociado do seu exemplo de identificação e referência cultural. Se referindo a moda francesa, Jean-Baptiste Debret, um dos artistas que aqui chegaram na Missão Francesa e que permaneceu no Brasil entre 1816 e 1831, escreveu sua opinião:

O Império de Dom Pedro tornou-se um de seus mais brilhantes domínios: ela (a moda França) reina ali como um déspota, seus caprichos são leis: nas cidades, toaletes, refeições, dança, música, espetáculos, tudo é calculado pelo exemplo de Paris.[...] Esse é, em resumo, o povo que percorreu em três séculos, todas as fases da civilização européia e, que, instruído por nossas lições, logo nos oferecerá rivais, dignos de nós. (GUIMARÃES, 1988, p. 13).

Joaquim Manuel de Macedo, em sua obra literária, *Memórias da Rua do Ouvidor*, descreve a “França Antártica” que vai do Primeiro de Março até a Praça de S. Francisco de Paula, e nela, a rotina diária do reduto da capital imperial, umas das mais elegantes ruas do Rio de Janeiro, onde os brasileiros da primeira década do Império deleitavam-se com o comércio de luxo de produtos franceses, os hábitos, costumes e a forma de sociabilidade em voga na época. O autor, maliciosamente, satiriza:

- Menina, por que te meteste a aprender o francês, quando ainda ignoras tanto o português?...
- Ah, titio! É tão agradável ouvir dizer *très jolie!* Em português não há isso. Quase tudo foi se afrancesando. (MACEDO, 1952, p. 76).

Vislumbrando o vasto potencial econômico que essa adesão aos modos franceses trazia à Corte, o imperador D. Pedro I já no Primeiro Reinado, abriu os portos para os franceses e mesmo após seu exílio para a Europa, o governo regencial estimulava a vinda para o Brasil de imigrantes franceses.

Em 1830, começam a ser publicados no periódico *Revue des Deux Monde*, em Paris, artigos sobre emigração, inicialmente escritos por Ferdinand Denis e Saint Hilaire, que em tons propagandistas, tratavam o Brasil como “país viável para a emigração, mas temido pela adversidade dos trópicos”. Essas propagandas do Brasil eram feitas por toda a Europa. Não era privilégio francês ser cooptado.

No caso da França, uma reduzida parcela da população atravessou o Atlântico e essas imigrações eram espontâneas, de cunho individual, voltada sobretudo às ocupações urbanas. Os franceses não vieram em quantidade, mas os que aqui chegaram expressavam-se com qualidade, imprimindo progressivas marcas de civilidade em seus hábitos e costumes.

Na segunda metade do século XIX, a capital paulista tornou-se também um microcosmo do comércio de luxo parisiense. No século XIX, a França havia conquistado a Terra Brasilis por agulhas, linhas, produtos têxteis, vinhos, manteigas, chapéus, jóias. Mas a conquista dos franceses não se restringia ao mundo da moda e da elegância. Na política, os republicanos adotaram a simbologia revolucionária francesa – Marianne, barrete frígio, *Marselhesa* e vocabulário político centrado na noção de cidadão – e alguns, entre eles o abolicionista Silva Jardim, esperavam a queda da monarquia brasileira no ano de 1879, quando da comemoração do centenário da queda da Bastille (CARVALHO, 2010).

Também na segunda metade do século XIX, os imigrantes franceses que chegam ao Brasil começam a espalhar-se por todo o território, em núcleos de colonização, como: a colônia de Benevides, em Belém do Pará às margens de assentamento no Rio Ivaí, em Teresina, no Piauí; a colônia Superaguy, na Baía de Paranaguá, passando por Mucuri, no sertão mineiro à colônia de Santa Teresa, fundada por Jean Maurice Faivre (1795-1858) no interior do Paraná sob os auspícios de D. Pedro II. Os emigrantes franceses se adaptaram muito bem aos lugares, se fixando no campo e na cidade e criando vínculos com as comunidades.

No que tange a Educação, na capital, nas cidades e nas colônias, era ‘*chic*’ a contratação de professores franceses como preceptores para educar as crianças dos mais

nobres e abastados em casa, pois, como veremos mais adiante, as famílias mais ricas repudiavam a escola pública.

O sociólogo e antropólogo Manuel Diegues Júnior (1976, p. 151) sintetiza:

Igualmente o francês, por todo o Império, continuou a estar presente no Brasil, já agora através de forte influência intelectual. Se do ponto de vista imigratório sua presença é pequena ou quase nula, sua participação foi bem significativa. Da França nos chegou a orientação da leitura de obras literárias e científicas; também nos mandou ideias de liberdade e igualdade entre os homens. No capítulo da vidasocial a moda feminina aparece fortemente influenciada pelo gosto francês [...] hábitos e costumes da vida em sociedade [...] os banquetes com culinária de origem e de nomes franceses, a quadrilha, marcada com palavras em francês (*balancez, changez de dames*) o *pas de quatre*. Ainda de proveniência francesa, trazida através de irmãs religiosas para seus colégios e internatos de meninas, jogos ou brinquedos de crianças, como o *marré-marré-de-ci* e o na porta da viola, originada na ronda francesa *Sur le pont d' Avignon*, também as artes manuais.

Com a chegada da corte portuguesa em 1808, é sabido que junto à família real vieram artistas, arquitetos, objetos de arte, quadros de pintores quinhentistas e barrocos italianos. E não houvera na história do Brasil, até então, choque mais fantástico e anacrônico entre mundos de realidades tão diferentes quanto aquele provocado pela chegada da Corte portuguesa e dos estrangeiros, após a abertura dos portos.

Entretanto,

[...] a França não serviu de modelo, na América Latina, apenas para os brasileiros. Para Sarmiento, historiador argentino, “a França e os franceses, suas ideias e suas modas, seus homens e seus romances são [...] o modelo [...] de todas as outras nações, e [...] o que nós consideramos imitação não é senão esta aspiração da natureza a aproximar-se de uma espécie de perfeição. (SARMIENTO, 1956 *apud* ROLLAN, 2005, p. 52).

A criação da nossa identidade social, cultural e intelectual foi plenamente influenciada pelos princípios europeus, e podemos dizer pelos franceses. O gosto dos brasileiros e nativos pelos hábitos, costumes e produtos franceses se estende para as artes, em uma hegemonia que transcorre pelos dois Impérios e além.

#### **2.4 A instrução pública pelos Dois Impérios: ler, escrever, contar**

O sistema de ensino jesuítico implantado desde a chegada dos portugueses no século XVI até a segunda metade do século XVIII valorizava excessivamente os estudos retóricos e literários e separava as artes liberais dos ofícios manuais ou mecânicos. Assim, pintores e artesãos eram relegados a posições de menor prestígio e não recebiam a mesma valoração de escritores e poetas.

Até o século XVII não havia escola “popular e laica” em nenhuma parte do mundo. Com a reforma da instrução, a instituição da escola pública no Brasil decorre a expulsão dos

jesuítas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, em 1759 por questões políticas, entre elas, a alegação de que a educação jesuítica deixava de lado os aspectos educacionais valorizando a doutrinação católica. Porém, essas alegações não significou a expurgação das idéias jesuíticas que continuaram, devido a falta de um sistema educacional estruturado.

No período de 1772 a 1822, foram poucas as escolas públicas de primeiras letras em funcionamento no Brasil, Dom João VI, por sua vez, nada acrescentou ou mudou no ensino das primeiras letras. Muitas províncias nem chegaram a ter escolas elementares públicas nesse longo período. (MARCÍLIO, 2016, p. 43).

Em Alvará, de 30 de novembro de 1770, o Marquês de Pombal voltou atrás e determinou o catecismo jansenista e o *Catecismo de Montpellier*, como livro de alfabetização das crianças.

Bernardo José de Lorena (1756-1818), governador da província de São Paulo propôs à Coroa em 1800, um plano de uniformização do ensino de primeiras letras que continha cinco itens e um adendo: 1) Impressos, para a formação de sílabas e palavras; 2) o Catecismo de Montpellier que, seguindo o alvará de 30/11/1770, a criança deveria saber de cor; 3) Um compêndio da Bíblia (Antigo e Novo Testamento); 4) Um compêndio da história de Portugal e da vidas dos soberanos e, 5) Um compêndio das obrigações civis. Após a alfabetização passava para a *Gramática Portuguesa*, de Lobato, as *Regras d'Ortografia*, de Pinheiro e *Os Elementos de Aritmética*, de Bezouth.

No entanto, essa não foi uma proposta exequível e no Brasil adotou-se o *Catecismo Romano* e a cartilha do Mestre Inácio para o ensino elementar público.

A ontologia do contexto educacional do Brasil no século XIX se dá na segunda década com os debates da Assembleia Nacional Constituinte, em 1823 e da Câmara dos Deputados, em 1826. Na Assembleia, foi eleita uma comissão de instrução que reconhecia a *Memória*, de Martim Francisco (1817), obra alicerçada nas ideias do Marquês de Condorcet (1743-1794), uma das referências literárias da Revolução Francesa, como uma guia para a instrução no Brasil. O debate na Câmara resultou na apresentação de um plano que incluía, pela primeira vez, a educação feminina a nível de primeiro grau e introduzia na Lei Geral de 1827, o método Lancasteriano<sup>7</sup> a moda pedagógica do Ocidente.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da geometria prática, a

<sup>7</sup> O Método Lancaster ou Mútuo foi criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), influenciado pelo pastor anglicano Andrew Bell (1726-1809). Popular no século XVIII, o método teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, através do ensino oral, da repetição e da memorização, usando pouco recurso e em pouco tempo.

gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrinação da religião Católica Apostólica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e a história do Brasil. [...] Haverá escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares populosos em que os presidentes da província e conselho julgarem convincente este estabelecimento. As mestras além do programa de ensino acima declarado, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética só as quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica. (MARCÍLIO, 2016, p. 45).

Passados alguns anos, verificou-se que o método de Lancaster não correspondia às expectativas de instrução e ideias liberais dos estudantes que haviam estado em universidades europeias, bem como a independência dos Estados Unidos da América e sua Constituição exerceram influências no Brasil. Azeredo Coutinho (1742-1821), bispocatólico, promoveu um seminário em Olinda, baseado em ideias que rompiam com a tradição do ensino jesuítico.

Em 1834, foi promulgado o Ato Adicional que confirmava a descentralização do ensino, colocando a instrução elementar e secundária sob responsabilidade das assembleias provinciais, suprimindo a possibilidade de uma unidade no sistema escolar do país e a descontinuidade nas políticas educacionais.

A diferença entre os termos educação e instrução foi estabelecida, em grande parte, pela leitura instituída pela Revolução Francesa, apoiada em Condorcet. Embora com formação jesuítica, Condorcet se referia a educação como sendo os sentimentos religiosos e morais cuja transmissão deveria ser reservada às famílias, e a instrução era o conjunto de conhecimentos que o Estado deveria proporcionar aos cidadãos (SANTOS, 2007).

Recorre-se adiante a Gondra e Schneider (2011) para definir os termos educação e instrução, considerando que a distinção pauta o debate acerca das modalidades de intervenção educativa desde o século XIX até os dias atuais.

A educação como um termo relacionado a um conjunto de ações mais difusas, que recobrem aspectos variados das condutas dos diferentes sujeitos sociais. Já o termo instrução parece estar mais acoplado à ideia de escolarização, articulando-se, portanto, como conjunto de medidas voltadas para organizar e legitimar o equipamento escolar na sociedade brasileira, tais como idades, tempos, saberes, espaços, métodos, professores, gestão, liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, por exemplo (GONDRA; SCHNEIDER, 2011).

No entanto, no Império brasileiro, no século XIX, tal distinção não parece ter se imposto de fato e algumas dificuldades para a difusão da escolarização no século XIX esbarravam nos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade com resquícios da colonização, escravista, autoritária e profundamente desigual.

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz, inspirada na reforma francesa de Guizot, lançou as bases do ensino primário público e criou a Inspeção-geral e o Conselho Diretor da

Instrução Pública para acompanhar o ensino, os métodos e os compêndios da escola, impor a obrigatoriedade do ensino aos cidadãos livres por decreto e estimular reuniões de professores para discussão de sistema de ensino e ouvir especialistas. Couto Ferraz (1818-1886), que era ministro do Império, também instituiu a função de *professor adjunto* (1854), aquela em que um aluno mais bem preparado, que já exercendo a função de mestre auxiliar, seria designado para ser professor alfabetizador.

A partir dos anos de 1870, passa a constar na aprendizagem da alfabetização - ainda que restritivamente - o método intuitivo e procedimentos analíticos para o ensino da leitura, predominando o ensino individual. A passagem revolucionária das formas individualizadas de ensino para os reagrupamentos de alunos e para os métodos simultâneos só teve condições históricas de surgir pontualmente no país com a queda do Império (MARCÍLIO, 2016).

Nesta década surgiram também as primeiras escolas de ensino brasileiras protestantes presbiterianas de origem americana como o Mackenzie College, em São Paulo. Além do curso elementar, era (e continua, até hoje) uma escola graduada, intermediária e com curso secundário. Dez anos depois foram-lhe acrescentados um ginásio, cursos de nível universitário, clássicos, científicos e de engenharia e um jardim de infância com currículo integrado, com o acréscimo da ginástica e esportes, internato, fundamentados nos métodos educacionais estadunidenses. Um paradigma ao lastimável estado da instrução pública do país.

Gilberto Freyre (1962, p.72 ) comenta:

O cuidado pela educação integral dos jovens, em que se juntasse a educação física à intelectual, e a disciplina e o saber prático se sobrepusesse ao desenvolvimento da memória, do talento oratório e da capacidade de abstração, foi preocupação de faltou quase de todo a um Pedro II, empenhado quase sempre, como gourmet intelectual, apenas em assistir aos bonitos concursos para as cátedras do colégio imperial e nas escolas superiores, em aplaudir nesses torneios oratórios as exibições de boa memória e de palavra fácil, ao mesmo tempo que erudita.

Em relação à materialidade, o Brasil herdou a nomenclatura “escola” da Europa medieval, entretanto faltava a especialização do lugar e durante todo o Império, as aulas de primeiras letras aconteciam em ambiente precários, impróprios, sem iluminação, sem água, sem saneamento ou higiene. Muitas vezes, as aulas ou classes únicas funcionavam nas casas baratas dos próprios professores, situadas em lugares mais afastados das cidades, vilas e lugarejos. Eram raras as escolas que funcionavam em prédios públicos.

Os professores de primeiras letras eram todos das camadas mais pobres e só podiam alugar casas baratas [...] Na quase totalidade dos casos, durante o Império, quem pagava o aluguel da escolinha era o professor, tirando-o de seus minguados salários.

As crianças tinham, pois, que percorrer, em muitos casos, longas distâncias a pé. As casas eram normalmente de pau a pique, cobertas de sapê, não raras vezes chão de terra, acanhadas, sem luz suficiente e sem ventilação.[...] O professor da vila de Itu, em São Paulo, escrevia em 1855: “Em um lugar como este, onde a aula pública é somente frequentada pela classe mais pobre da população, são quase impossíveis os resultados satisfatórios, desde que faltam os meios necessários. Dos objetos que entram em ordem de utensílios, a aula não conta senão com traslados e tabuadas feitos por mim, tudo o mais não há”. (MARCÍLIO, 2016, p. 59, grifo do autor).

Nas raras ocasiões em que o governo imperial supria as escolas com provisões e materiais, esses somente chegavam a escolas dos grandes centros. Com as escolas baldas de utensílios, sem mobiliário apropriado e, menos ainda, material didático básico para a tarefa de ensinar a ler, escrever e contar, os esforços dos professores para alfabetizar e seguir o que as leis previam para a educação eram quase que em vão.

Até meados de XIX, não havia manual escolar para alfabetização disponíveis para os professores. Na falta de cartilhas e livros didáticos, os professores utilizavam textos da Constituição, do Código Criminal, da Bíblia e até mesmo a correspondência dos pais que as crianças traziam para classe, como instrumentos de leitura para crianças em processo de alfabetização.

Para o ensino da escrita, eram empregados os traslados, folhas nas quais as crianças iam decalcando, cobrindo ou copiando o alfabeto, sílabas e frases. Com o alto custo do papel, utilizava-se quadro de ardósias onde se escrevia com o giz ou mesmo areia onde as crianças escreviam com os dedos ou pauzinhos.

Além dos prejuízos e atrasos na alfabetização, a inadequada funcionalidade das escolas podiam prejuízos físicos às crianças: As aberrações dos órgãos visuais “[...] os desvios da coluna vertebral, as enfermidades dos órgãos nobres, a opressão das vísceras, as deformidades físicas e outras anomalias fisiológicas que convém evitar ou corrigir à custa de qualquer sacrifício”(RIO DE JANEIRO, 1838, p. 4-5).

O presidente da província da Paraíba afirmava que “[...] pouco adianta fazer planos dereformas de ensino quando não temos casas decentes onde funcionem as escolas, nem estastêm a mobília e utensis absolutamente indispensáveis.” (PARAÍBA, 1862, p. 1).

Com todas as dificuldades, não se supunha ensino de arte nas escolas primárias de nenhuma das províncias no século XIX.

## **2.5 Ruy Barbosa, os liberais e o ensino da arte elitista**

A instauração da República em 1889 foi caracterizada por idéias democráticas e federalistas. Entretanto, representou um período agitado e de muitas insatisfações, pois ainda

recebia influências das antigas oligarquias rurais. Dentro dessa conjuntura, surgiram conflitos diversos, em diversas localidades do país como o massacre de Canudos (1896/97); a guerra do Contestado (1912-1916); e as revoltas da Armada (1893/94); da Vacina (1904); da Chibata (1910) e dos Dezoito do Forte (1922); a Coluna Prestes (1925/27) e a culminância com a Revolução de 30.

A criação de uma competência normativa com a Constituição Republicana em 1891, tendo Ruy Barbosa (1849-1923) como um de seus principais formuladores, dá início a uma nova forma de organização social com princípios federalistas e maior autonomia aos novosestados; separação entre Estado e Igreja e a descentralização da administração pública e do ensino, dando competência aos estados para promover e legislar sobre a educação primária. A formação de um novo sistema educacional brasileiro está atrelada à própria organização social que saía de um Estado escravocrata e que vivia ainda os antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder.

No âmbito da Educação, o analfabetismo era uma preocupação constante e precisava ser erradicado pelo Poder Público. Partindo daí, foram surgindo novas visões à medida que o País se transformava numa sociedade independente e moderna. A educação cívica e patriótica era inerente ao ideário pedagógico do período, exemplificado pelos projetos de reforma no período imediatamente posterior ao nascimento da República formando um cenário político de disputas pelo poder central e o desenvolvimento de organizações da população operária.

O ensino do desenho em suas diferentes categorias (artístico, gráfico, industrial, decorativo) começou a ser discutido no Brasil em 1870. Surgiram nesse período debates sobre a necessidade de se incluir o desenho na educação, pois nesse período ocorria a primeira fase da industrialização brasileira com o incremento de indústrias como: do ferro batido e da construção civil. A criação do Partido Republicano naquele ano abriu uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do Império, incluindo a situação educacional. Ao mesmo tempo, eram frequentes os discursos feitos pelos abolicionistas acerca da necessidade de se estabelecer uma educação para o povo e para os escravos, demonstrando a preocupação com o futuro deles depois de libertos.

Na busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação a indústria, os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos do educador Walter Smith (1836-1886) para o ensino da arte nos Estados Unidos que passaram a divulgar no Brasil.

Acreditamos que o polímata Ruy Barbosa (1849-1923), nos seus Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário foi uma voz clamante em defesa da inclusão do desenho no currículo escolar, apresentando a Câmara dos Deputados, em 1880 um projeto em que a relevância era o ensino do desenho como obrigatoriedade nos ensinos primário e secundário.

Em *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (1883), documento essencial para pensar a propagação do ensino de desenho e as influências internacionais para esta disciplina, Ruy Barbosa faz uma das críticas mais veementes ao ensino verborrágico, pautado na memorização, e em uma redução do ensino do desenho à convenções e procedimentos mecânicos.

Inspirado nas idéias defendidas por Ruy Barbosa, Abílio César Pereira Borges o Barão de Macaúbas (1824-1891), através de seu livro *Geometria Popular* (BORGES, 1959), foi divulgador das ideias e instruções de Walter Smith (1836-1886), arte-educador britânico autor de *Teacher's Manual for free hand drawing* (1873).

O livro do Barão de Macaúbas, propunha que o desenho começasse por linhas verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, enfim, pelo que Smith, citado por Borges, chamava de alfabeto do desenho. Seguia-se o estudo dos ângulos, triângulos, retângulos, numa gradação idêntica à proposta por Smith, acompanhando o traçado com definições geométricas como o próprio Smith recomendava. Seguiam-se ditados e exercícios de memória idênticos aos do livro de Smith. Depois de estudar quadrados e polígonos, ele introduzia ornamentos e análises de folhas em superfície plana. Os exemplos botânicos eram organizados em forma de diagramas exatamente como o livro de Smith. Ele ainda

propunha o traçado de gregas, rosáceas, repetições verticais, repetições horizontais, formas entrelaçadas. Alguns objetos simples (vasos de água, bacias etc.) tendo formas geométricas como Smith prescrevia, eram propostos para desenhar.

Finalmente, eram apresentados ornamentos e elementos arquitetônicos em diagrama (portais, arcos, colunas) de diferentes períodos, principalmente barrocos e neoclássicos. Os ornamentos como motivos para o trabalho em ferro eram também usados por Smith. Os elementos arquitetônicos não eram apresentados no seu manual mas foram recomendados por ele no livro *Art education: scholastic and industrial* (1872).

O livro de Borges teve, no mínimo, 41 edições e foi usado em escolas pelo menos até o ano de 1959. O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial.

Contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a idéia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário.

Nessa realidade que se forma, vão surgir várias reformas de ensino, em diversos estados, e que se prolongaram até as décadas de 1930 e 1940. Com isso, é interessante percebermos que essas reformas vão propor aos estados ações governamentais mais efetivas para a expansão do ensino e o seu crescimento quantitativo e qualitativo; em um tipo de projeto político educacional empreendido para que ocorresse uma reforma que reduzisse o analfabetismo nos estados.

No âmbito da Educação, o analfabetismo era uma preocupação constante e precisava ser erradicado pelo Poder Público. Partindo daí, foram surgindo novas visões à medida que o País se transformava numa sociedade independente e moderna. A educação cívica e patriótica era inerente ao ideário pedagógico do período, exemplificado pelos projetos de reforma no período imediatamente posterior ao nascimento da República formando um cenário político de disputas pelo poder central e o desenvolvimento de organizações da população operária.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), militar, professor e estadista brasileiro foi o terceiro diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, localizado no Município do Rio de Janeiro, hoje chamado Instituto Benjamin Constant, em sua homenagem. Adepto do Positivismo, em suas vertentes filosófica e religiosa foi um dos principais articuladores do movimento republicano de 1889, nomeado Ministro de Guerra e, depois, Ministro da Instrução Pública no governo provisório, quando formulou a

reforma curricular do ensino – Reforma Benjamin Constant, em 1901. Primeira das reformas educacionais na Primeira República foi a mais ampla e buscou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com a inclusão de disciplinas científicas. A Reforma caracterizava-se pela organização de todo o sistema de ensino, desde o ensino primário, as escolas normais e o ensino secundário até o ensino superior, artístico e técnico (ROMANELLI, 1984).

Contudo, a Reforma não encontrou para sua completa efetivação o apoio político necessário, principalmente das elites, que viam nas idéias reformistas uma ameaça aos velhos valores aristocráticos. A Reforma foi uma tentativa de rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico (ROMANELLI, 1984).

A segunda reforma republicana, a Reforma Epiácio Pessoa, ocorrida em 1901, no governo Campos Sales (1898-1902), se caracteriza mais pela influência humanista clássica. Uma das orientações consistiu na exclusão das disciplinas de Sociologia e Biologia e inclusão da Lógica. A reforma também consolidou o regime de equiparação, aplicando-o aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares. O regime de equiparação consistia na equiparação dos estabelecimentos estaduais com os federais.

A terceira reforma, a Reforma Rivadavia Corrêa (1911) foi mais voltada ao ensino superior, retomando novamente a orientação positivista, com aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República (Decreto nº. 8.659, de 05 de abril de 1911); o Regulamento do Colégio Pedro II (Decreto nº. 8.660, de 05 de abril de 1911). Essa Reforma ocorreu na presidência do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914) e se caracterizou como retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino (ROMANELLI, 1984).

A Reforma Carlos Maximiliano, ocorrida em 1914 no governo Venceslau Brás (1868-1966), foi a quarta reforma. Com ela veio a reformulação do Ensino Secundário e a regulamentação do ensino superior na República Velha.

A preocupação por uma renovação do ensino parte da década de 1920 com a ampliação do ensino primário, embora as taxas de analfabetismo continuavam altas.

Percebe-se ainda um elitismo que enseja um afastamento das camadas populares das escolas. A condição social ainda diferenciava os dados sobre a inserção e permanência nas escolas.

Como forma de superar um ensino livresco, surge no Brasil um movimento educacional e pedagógico que ficou conhecido como escolanovismo. Sua difusão se divide em duas fases: a primeira (1889 a 1918), por meio de várias correntes teórico-práticas, com destaque para o norte-americano John Dewey, considerado “pai do movimento ativista na ordem teórica”. De 1918 em diante, há a consolidação das idéias e métodos.

Será a partir da década de 1920 que ocorrerá a difusão dos ideais do escolanovismo, acrescidos aos princípios políticos de republicanismo e democracia os princípios da “moderna pedagogia”. No mesmo período em que ocorre o movimento reformista da instrução pública, se difundem as novas idéias teórico-pedagógicas. O processo de reforma da instrução pública no Brasil vem junto com a tentativa de remodelação dos ideais teóricos.

Assim, observamos que, com base na Escola Nova, ocorre uma tentativa de desenvolvimento pleno do educando, a cobrança de uma presença mais marcante do educador, a mudança do currículo, métodos e técnicas nas formas de ensinar e aprender.

O educador Adolphe Ferrière (1879-1960), no Congresso de Calais, em 1921, realizado pelo Bureau International des Écoles Nouvelles, apresenta para a aprovação da assembléia as características das escolas novas, entendidas como condições que deveriam preencher os casos de educação para que pudessem tomar o título de “Escola Nova”, quais são: a) vanguardeira das escolas do Estado, prepara o terreno, provando a eficácia dos novos métodos; b) apóia-se nos dados da psicologia da criança e nas necessidades do seu corpo e de seu espírito; c) visa a preparar a criança para a vida moderna, com suas exigências materiais e morais.

O período também simboliza, no âmbito educacional, entre educadores e organizações educacionais, um sentimento de patriotismo e de progresso no País. Cresce, assim, o valor do ensino da Língua Pátria, da Geografia e da História do Brasil.

Os movimentos políticos e culturais do período fazem surgir no campo educacional “os educadores” (profissionais da educação), cuja influência se dá a partir dos preceitos da Escola Nova. É criada então a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, cuja defesa era para uma educação pública. A Associação representava um amadurecimento intelectual de educadores preocupados com a melhoria na Educação. A ABE promoveu conferências nacionais de educação, eventos estes que se caracterizavam pela reforma

intelectual entre educadores liberais e católicos, que se destacariam nos debates acirrados. Os liberais - defensores de um Plano Nacional de Educação, de um ensino laico e gratuito; e os católicos que defendiam um ensino religioso obrigatório nas escolas públicas.

Na década de 1920, cresceu a possibilidade de reformar a sociedade através da “reforma do homem”; e a escolarização seria primordial para a consagração desse projeto, pois seria um instrumento decisivo para a aceleração histórica. A Reforma Rocha Vaz, promulgada por Artur Bernardes, em janeiro de 1925, incluía a Instrução Moral e Cívica no programa de exame de admissão ao primeiro ano do curso secundário, com noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, família, pátria etc. A inclusão da disciplina no ensino primário em todas as séries e no ensino secundário nas escolas, em 1925, reforça a ideia do papel moralizador da escola, além do autoritarismo político (HORTA, 1994).

O esforço pela instrução pública é posto como justificativa do dever do regime democrático adotado no Brasil, cuja “soberania popular, torna-se impraticável” diante da falta de uma educação básica popular, um grande instrumento da democracia, instrumento este que lhe dá legitimidade. Com essa óptica, institui-se um elo entre educação e classe social, ou seja, surge a necessidade de mudar as condições dos padrões de educação e cultura, que deverá se aproximar das classes mais populares e deixar de ser exclusivismo da classe

burguesa. Nessas condições, a formação do educando se estende para a própria transformação do homem como ser social, ativo e contribuidor de uma prosperidade nacional nascente. Com a crise político-social contestatória da oligarquia e a tentativa de instauração de um regime mais democrático, uma reflexão sobre o papel social da educação aflora novamente. Desta vez é a educação primária e a escola que se tornam o centro das atenções reformistas através do movimento que ficou conhecido pelo nome de ‘Escola Nova’.

A partir de 1927, o ensino da arte volta a ser objeto de discussões, com o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a ‘Escola Nova’ defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligações de imaginação e inteligência.

Em 1932, surge um importante documento redigido por Fernando de Azevedo e por iniciativa de educadores liberais, que serviu como fonte de um posicionamento de intelectuais ante as iniciativas estabelecidas no momento, com vistas à Constituição de 1934. Esses educadores liberais se colocaram contra o pensamento conservador de católicos e governo, opositores de um ensino laico. O Manifesto de 1932 colocou um programa educacional que cobrava do Estado e de instituições sociais incentivos para a realização de um ensino público. A escola seria aberta para todos: laica, gratuita e obrigatória para a educação primária.

Um dos pontos importantes do Manifesto de 1932 foi a proposta de reforma que questionava o isolamento das escolas em relação ao meio social e a ausência de pesquisa, com propostas educacionais voltadas para uma adaptação da educação à realidade social estruturada pela nova fase de desenvolvimento econômico social capitalista, o crescimento do setor industrial e expansão do mercado interno. O posicionamento dos pioneiros do escolanovismo é base de ideias que caracterizaram o campo educacional, no período, principalmente sobre a responsabilidade do Estado na gratuidade escolar. O Estado precisaria promover um tipo de política educacional voltada para todas as camadas sociais, por meio de um ensino público.

As contribuições dos pioneiros repercutem até hoje, pelos debates que ainda existem sobre as obrigações do Estado, como norteador das diretrizes da Educação; e as aplicações e ordenamentos dessas mesmas diretrizes em todo o País.

Uma das intenções propostas na luta contra o analfabetismo estava a necessidade de instrumentalizar a população brasileira para os estabelecimentos dos direitos políticos, o

que descarta as intenções somente patrióticas de um ato humanitário. A escolarização é vista, então, como parte de um subsistema cultural, que vem ligado às condições sociais.

Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na ‘Escola Nova’ foram principalmente inspirados no educador pragmatista norte-americano, John Dewey (1859-1952) e defendidos por seu ex-aluno, o educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) e incorporados às Reformas Educacionais de Fernando de Azevedo (1894-1974), diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal; de Atilio Vivacqua (1894-1961), no Espírito Santo; de Carneiro Leão (1887-1966), em Pernambuco e de Francisco Campos (1891-1968), em Minas Gerais.

## 2.6 John Dewey e as experiências consumatórias de arte no Brasil

John Dewey (1859-1952) foi um dos propositores do pragmatismo americano, ele divulgou e suas idéias pedagógicas e filosóficas para vários países do mundo e entendia a democracia como a forma de vida mais apropriada ao progresso. Em 1910, Dewey (1910) publicou *How We Think (Como Pensamos)*, em que tentou mostrar como o homem comum constrói os conceitos por processo indutivo, como o pensamento funciona e ocorre a reflexão no dia-a-dia. Frequentemente ele retornou aos seus escritos anteriores para tratar novamente dos temas abordados, e mostrou perspectivas diferentes, como ocorreu na edição revisada deste livro publicada em 1933, em que se afastou da abordagem indutiva-dedutiva, adotando a perspectiva de Peirce de que as idéias não se originam como atos de razão. Em 1916, publicou *Democracia e Educação* (tradução fiel do título no idioma original), livro que teve grande repercussão entre os professores nos Estados Unidos da América e anos depois no Brasil.

Dewey é conhecido como um grande defensor da abordagem de educação baseada na atividade e centrada na resolução de problemas, porém alguns estudiosos argumentam que ele também seguiu uma orientação centrada nas disciplinas e voltada para o que atualmente se conhece como construtivismo social. Além disso, no meio de sua carreira ele também mudou significativamente o seu pensamento: ele abandonou o subjetivismo de William James e aproximou-se do pragmatismo de Peirce a partir de 1915.

[...] uma tentativa de estabelecer uma teoria lógica precisa dos conceitos, dos juízos e inferências em suas várias formas, principalmente pela consideração de como o pensamento funciona nas determinações experimentais de conseqüências futuras. (DEWEY, 2010, p. 126).

Ao comparar educação tradicional e educação progressiva, Dewey acentua que aquilo que distingue os dois tipos de educação não é o recurso à experiência, “[...] é um grande

erro supor, mesmo que tacitamente, que a sala de aula tradicional não era um lugar onde os alunos tivessem experiências” (DEWEY, 2010, p. 26), esclarecendo, contudo, que a maioria destas era do “tipo errado”. Daí, o que diferencia a proposta da educação progressiva da educação tradicional se dá não no recurso à experiência mas na qualidade das experiências proporcionadas.

A proposta que a Educação Progressiva tem, antes de mais nada, é de ser corporizada num novo tipo de organização apoiado em ideias. A sua primeira ideia é desenvolver uma filosofia da educação baseada numa filosofia da experiência (DEWEY, 2010, p. 29), dado que o que diferencia essa filosofia da educação é uma adequada compreensão do que é a experiência e sua aplicação à educação.

A concretização da educação progressiva exige, por conseguinte, o desenvolvimento de uma teoria da experiência, seguindo a uma dedução rigorosa de seus princípios e sua posterior aplicação, em termos de seleção e organização de métodos e materiais educacionais apropriados. (DEWEY, 2010, p. 30).

A concepção deweyana de democracia e mudança social está centrada na criança. Sua perspectiva é a de que o enraizamento e as direções que essa mudança assume estão postos na infância. Daí a importância da função social da educação e de seu caráter democrático, entendido como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um interesse pessoal nas relações e na formação de hábitos que permitem mudanças sem criar desordens (MILLS, 1965).

Todos os escritores que comentam a educação brasileira das décadas de 1920 e 1930, constataam a influência de John Dewey porém muito pouco se tem escrito e pesquisado para esclarecer essa influência. Nos raros livros sobre a história da educação brasileira, frequentemente se relaciona a influência de Dewey ao trabalho de Anísio Teixeira (BARBOSA, 2015).

## **2.7 Anísio Teixeira e Nereu Sampaio: intérpretes brasileiros de Dewey**

Os primeiro escritos de Dewey sobre arte e ensino da arte podem ser classificados como naturalistas, e foram exatamente estes escritos que maior influência exerceram sobre desenvolver uma filosofia da educação baseada numa filosofia da experiência (DEWEY, 2010, p. 29), dado que o que diferencia essa filosofia da educação é uma adequada compreensão do que é a experiência e sua aplicação à educação.

A concretização da educação progressiva exige, por conseguinte, o desenvolvimento de uma teoria da experiência, seguindo a uma dedução rigorosa de seus princípios e sua posterior aplicação, em termos de “[...] seleção e organização de métodos e materiais educacionais apropriados.” (DEWEY, 2010, p. 30).

Todos os escritores que comentam a educação brasileira das décadas de 1920 e 1930, constataam a influência de John Dewey porém muito pouco se tem escrito e pesquisado para esclarecer essa influência. Nos raros livros sobre a história da educação brasileira, frequentemente se relaciona a influência de Dewey ao trabalho de Anísio Teixeira (BARBOSA, 2015).

O educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) estudou com Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, em 1928 e retornou em definitivo ao Brasil com maneiras de pensar divergentes das ideias conservadoras sobre educação que tinha antes de embarcar para a América do Norte. No seu retorno, Teixeira substitui suas disposições conservadoras por argumentos com bases teóricas de uma educação seguindo o pensamento reflexivo de Dewey, sobretudo em em sua concepção de democracia, em compromissos políticos e sociais e a crença nos pressupostos da idealizada democracia socialista e da ciência e conceitos sobre objetivos, valores, métodos e currículos.

Em *Sugestões para a Reorganização Progressiva do Sistema Educacional na Bahia* (1929), Anísio Teixeira propôs sugestões alinhadas ao pensamento proeminente de Dewey. Tais como: a) promover uma relação entre os programas escolares e as “atividades primárias da vida das crianças”; b) organização do currículo voltado para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas e “hábitos de vida conjunta”.

O divulgador desta fase do pensamento estético de Dewey foi Nereu Sampaio, professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro.

Em 1929, Nereu Sampaio defendeu sua tese de cátedra, intitulada “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia”, onde enuncia o chamado método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte, apontando como pressuposto teórico as idéias de Dewey expressas em *The school and society* (1974). Neste livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão.

Nereu Sampaio examina estudos anteriores sobre arte infantil feitos por Luquet, Rouma, Marcello Braunschweig, Levinstein, Quenioux e Massiera. Afirma que todos esses estudos valorizam o desenho espontâneo” (BARBOSA, 2015, p. 83). Sampaio declarava que seu método consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e

depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real.

Sampaio (1929, p. 16) diz: “John Dewey foi quem realmente compreendeu o alto valor educativoda linguagem gráfica das crianças, [...] abordou a questão do desenho com tal clareza queo caminho pedagógico foi nitidamente traçado.”

O autor tenta resumir em sua tese as idéias de Dewey que embasavam seu método.

John Dewey foi quem, realmente, compreendeu o alto valor educativo da linguagem gráfica das crianças. No seu livro *A escola e a sociedade*, no capítulo sobre “a escola e a vida da criança”, referindo-se aos vários interesses ou instintosda criança, abordou a questão do desenho com tal clareza, que o caminho pedagógico ficou nitidamente traçado. Depois das palavras de Dewey o problema somente exigia as experiências necessárias à formação de sua metodologia. Vejamos em resumo o pensamento de Dewey e a orientação que indicou. Diz ele: “é comum vermos nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a condescender com esse instinto, deixando que atue indefinidamente, não há procedimento mais acidental. É necessário, mediante a crítica, às sugestões e as perguntas, excitar a consciência do que fez e do que deve fazer, porque o resultado será satisfatório. Por exemplo, o desenho das árvores é convencional: uma linha vertical e os ramos em retas inclinadas sobre a vertical de um e outro lado. Levemos a criança a observar as árvores para compará-las com os desenhos feitos e, assim, examinarem concisamente as condições de representação do seu trabalho. Então, desenhará árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e imaginação, produzindo expressões gráficas de árvores reais. (SAMPAIO, 1929, p. 16-17).

As interpretações diversificadas das idéias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico), mas foi Nereu Sampaio quem, através de seus estudos valorizou a possibilidade de transformação da imaginação em pensamento reflexivo, como estágio do desenvolvimento mental da criança.

## **2.8 Legislação: As leis relativas ao ensino de arte nas escolas a partir de 1971**

### ***2.8.1 Lei nº 5692/71***

O campo de ensino da arte no Brasil ganhou espaço e status nos currículos da educação básica, consequência da obrigatoriedade do componente curricular da Educação Artística, através da lei 5692/71 e da criação dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística em todo território nacional a partir de 1973.

Quando decretada em 11 de agosto de 1971, a lei nº 5692 que modificava as diretrizes e bases da Educação no Brasil tinha, também, por finalidade adequar o país aos modelos de produção capitalista, ou seja, com o advento do regime militar, imposto desde

1964, “[...] guiado pelo lema segurança e desenvolvimento.” (SAVIANI, 2019, p. 365). Assim, a preparação de mão de obra para essas mesmas empresas, associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação.

A lei operou mudanças significativas no ensino das artes, transformando a área em algo “indefinido”. Segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 41-42):

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido [...]: ‘não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’. Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do ‘processo’ de trabalho e estimulação da livre expressão.

Assim, a implementação da obrigatoriedade do ensino da arte, portanto, ao contrário do que possa sinalizar e obedecendo à lógica tecnicista, contribuiu para o reforçar a ideia da arte como área separada da cognição, com menos relevância perante outras matérias escolares. Os profissionais da área, que anteriormente atuavam em suas especialidades, ficaram perdidos e em dificuldades teórico-metodológicas que acarretaram práticas sem objetivos claramente definidos, os quais flutuam ao sabor das tendências e dos interesses.

Contudo, a lei 5692/71 repercutiu no Movimento Escolinhas de Arte, que afirmou, desde 1958, grande influência na formação de professores para a área de conhecimento, quando o governo federal brasileiro permitiu a criação de classes experimentais nas escolas públicas e deixou a cargo do Movimento, composto por educadores, como a arte-educadora Noemia Varela (1913-1993) e o fundador da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) Augusto Rodrigues (1913-1993), com a participação de Nise da Silveira (1909-1999), Helena Antipoff (1892-1974), Cecília Conde (1934-), Fayga Ostrower (1920-2001), Ilo Krugli (1930-2019), entre outros educadores, artistas e intelectuais, que passaram a difundir os ideais do Movimento Escolinhas de Arte, através de um curso denominado Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE).

A lei 5692/71 representou um ideário na intenção do Movimento em levar arte para a escola formal. No livro *Teoria e prática da Educação Artística*, Ana Mae Barbosa convoca os arte/educadores a pensar que “[...] nós, professores de Arte, atravessamos um período de justa euforia, provocada pela obrigatoriedade da Educação Artística prevista pelo artigo 7º da Lei 5692 e pela concepção humanística que reveste essa norma legal.

### **2.8.2 Parecer nº 1284/73, do Conselho Federal de Educação (CFE)**

O Parecer nº 1284/73 do Conselho Federal de Educação (CFE), cria os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com dois anos de duração e uma nova perspectiva de ensino de arte é estabelecida: a polivalência, consequência de uma interpretação das práticas já divulgadas pelo Movimento Escolinhas de Arte. Assim, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam fazer parte do currículo da escola básica, portanto, deveriam ser ensinadas pelo professor de Educação Artística, um professor de perfil polivalente.

Na prática, a Educação Artística foi desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incipiente, dentro de uma pedagogia conhecida como tecnicista.

### **2.8.3 Lei nº 9.394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971, inclui a arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, passando a ser considerada disciplina apenas alguns anos mais tarde.

É então, em 1996, que o ensino da Arte passa a ser considerado componente curricular através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nova LDB) –Lei Darcy Ribeiro – sancionada em dezembro (lei nº 9.394, de 20/12/1996), “[...] depois de um parto interminável e em meio a muitas insatisfações.” (DEMO, 1997, p. 9).

Segundo Penna (2001), é a partir daí que se delineia um redirecionamento do ensino da arte, voltando-o para seus conhecimentos específicos. Tal proposição comprova-se ao observarmos que, ao contrário do que é proposto na Lei nº 5692/71, a área é definida como componente curricular obrigatório, e não mais como “atividade”. Além disso, a designação “Educação Artística” é substituída por “ensino de arte”.

A Lei nº 9394/96, em seu artigo 26 § 2º estabelece que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases foi alterada pela Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (posteriormente essa lei foi substituída pela 11.645, de 2008, que acrescenta aos conteúdos abordados a temática indígena) (BRASIL, 2003) e, pela Lei nº 11.769, de 2008, incluindo no parágrafo §6 a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte (BRASIL, 2008).

Desde que foram inseridas na educação básica como disciplina, as artes sofreram inúmeras transformações. Knoener (2006, p. 60) destaca que “A arte passa a ser valorizada como objeto do saber, com base na construção, na elaboração e na organização desse saber, acrescentando à dimensão do fazer a possibilidade de apreciar e de entender o patrimônio artístico cultural da humanidade.” A tarefa do arte-educador é a de realizar a mediação, entre o conhecimento de arte e o educando, preparando-o para a expressão e reflexão da arte na sua relação com a sociedade, como destaca Knoener (2006).

#### ***2.8.4 Parâmetros Curriculares Nacionais - ARTE***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram formulados com o intuito de regulamentar a prática educacional de professores de todas as áreas curriculares, do ensino fundamental ao médio.

Em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses Parâmetros não levaram em consideração o trabalho de revisão curricular feito pelo educador Paulo Freire (1921-1997) quando à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989/1990).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira à quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries).

Os PCNs formalizaram a arte, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido no paradigma da educação bancária de que Paulo Freire falava.

Analisando pelas categorias de análise construídas a partir da real aplicabilidade dos PCN/Arte pelo educador, tendo em vista a não-observação de seus pressupostos na prática educacional e procurando identificar que influências teóricas estariam presentes na fundamentação do documento.

Entretanto, os PCN estão resultando muito pouco. [...] Em minha experiência tenho visto que as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais. (BARBOSA, 2002, p. 14).

O documento se apresenta como uma opção para a solução do problema da ausência de referências conceituais de professores de todas as áreas. Porém, no caso específico do Ensino da Arte, objeto deste trabalho, tanto na rede pública quanto na privada de Ensino, as proposições apresentadas pelos PCN/Arte não se refletem na prática do arte-educador em sala-de-aula.

### ***2.8.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)***

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta as escolas das redes de ensino (públicas e privadas) em todos os níveis de escolarização do país. Em síntese, as diretrizes da BNCC contemplam, além das propostas pedagógicas, livros, materiais didáticos, campos de experiência e componente curricular com objetos de aprendizagem e desenvolvimento, conhecimentos, competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento.

Na construção do curricular em arte, a BNCC aponta diretrizes para que se construa um currículo com base em seis dimensões do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 152-153), especificadas abaixo:

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem.
- Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações por meio do estudo e da pesquisa entre diversas manifestações artísticas e culturais.
- Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.

- Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas.
- Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e a abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.
- Reflexão: processo de construir argumentos sobre as fruções, as experiências, e os processos criativos, artísticos e culturais.

A BNCC também faz uma proposição referente aos Territórios da Arte que engloba ideias das educadoras, Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Guerra (2010). O conceito de territórios da arte e da cultura são marcados pela ideia de currículo-mapa em que o professor é o propositor que traça percursos e trajetos e escolhe caminhos e é autor do próprio trabalho, pensando pontos de vista onde seu estudo vai estar focalizado e ampliado. Esses caminhos são campos conceituais que ampliam as visões e percepções sobre conhecer arte por diversas vias. Os campos conceituais, de acordo com a BNCC são: os processos de criação, materialidade, linguagens artísticas, forma e conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais, conexões transdisciplinares e interdisciplinares, entre outros.

Os campos conceituais presentes nos territórios da arte ajudam a pensar proposições pedagógicas que investigam os objetos de conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades em várias unidades temáticas: a) Artes Visuais; b) Dança; c) Música; d) Teatro e, e) Artes Integradas, transitando entre os campos conceituais.

A proposição dos territórios de arte e cultura, desenvolvida por Martins, Picosque e Guerra (2010), apresenta a ideia de que educadores e educando ao realizar percursos educativos no ensino e no estudo da arte, fazem conexões, relacionam-se e ampliam saberes, transitando por territórios, campos e conceitos fundamentais. Esses trajetos não tem forma definida. São deslocamentos por conexões, necessários para um pensamento rizomático.

O pensamento rizomático recebeu influência de concepções teóricas dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). O rizoma é um tema usado na Biologia para nomear alguns tipos de raízes que não apresentam bulbo central e que crescem na direção em que buscam nutrientes. Os rizomas desenvolvem raízes e caules em seus nós, armazenam energia e crescem em situações adversas. Essa imagem inspirou os filósofos a refletir sobre a ideia de que o pensamento também poderia se desenvolver dessa forma, fazendo conexões e criando outras ideias que vão além da inicial, sem ordem preestabelecida, em constante estado de invenção. “Não existem pontos e posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 17).

No final deste trabalho, Anexo B, podemos observar uma figura representativa do mapa rizomático desenvolvido por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque (2006) que ilustra visualmente esse conceito de pensamento rizomático no Território da Arte.

Pelas vias dos territórios da cultura podemos visualizar situações de aprendizagem que envolvem explorar vários conceitos, visões e percepções que potencializam a experiência com a arte.

Como um rizoma pulsante de energia incandescente, refletimos sobre alguns pontos de entrelaçamento entre PCN's e BNCC pelos versos do poeta Manoel de Barros (2016, p. 3):

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos  
– O verbo tem que pegar delírio.*

### 3 VISÕES E VERSÕES DA EDUCAÇÃO PELA ARTE E CULTURA VISUAL

Apresentamos as visões e versões da educação pela arte e cultura visual com base nas teorias dos seguintes autores do meio educacional: Dewey, Vygotsky, Elliot W. Eisner, AnaMae Barbosa.

#### 3.1 Dewey: o processo educativo como processo do desenvolvimento indefinido

A filosofia desenvolvida por Dewey ao longo de sete décadas como intelectual e militante, advogava uma unidade entre a teoria e a prática. Seu pensamento baseava-se na convicção que de que “democracia é liberdade” ao que para isso dedicou toda sua vida em argumentações filosóficas para fundamentar esta convicção e levá-la à prática.

Quando tomou posse na Universidade de Chicago, em 1894, Dewey escreveu a esposa Alice: “Às vezes penso que deixarei de ensinar Filosofia diretamente, para ensiná-la por meio da pedagogia.” (ROMÃO; RODRIGUES, 2011). Ainda que jamais tenha deixado de ensinar Filosofia em aulas na universidade e através de suas obras *The school and the society* (1899), *How we think* (1910), *Democracy and education* (1916) e *Experience and education* (1938).

Se filosofia há de ser algo mais que uma especulação ociosa e não verificável tem de estar animada pela convicção de sua teoria da experiência é uma hipótese que só concretiza, quando se configura, realmente de acordo com ela. E essa realização exige que a disposição humana seja tal que deseje e faça o possível por realizar este tipo de experiência. (DEWEY, 2010, p. 298).

A configuração da disposição humana pode ser conseguida mediante diversos agentes, mas, nas sociedades modernas, a escola é um dos mais importantes lugares para que a filosofia se concretize como “realidade viva”. Os esforços de Dewey o fazem ser considerado como o precursor inspirador dos reformadores partidários de um ensino centrado na criança.

Dewey nasceu em Burlington, Vermont, Estados Unidos, em 1859. Graduou-se na Universidade de Vermont aos 20 anos e continuou seus estudos na Universidade John Hopkins. Teve forte influência de George S. Morris, um idealista neo-hegeliano. Em 1884, obteve o título de doutor com uma tese sobre a psicologia de Kant. Dewey acompanhou Morris à Universidade de Michigan, onde o sucedeu no Departamento de Filosofia, em 1889.

Em Michigan, conheceu Alice Chipman, uma professora em escolas da cidade que se tornou sua aluna e futura esposa. Alice influenciou a direção dos interesses de Dewey e

suas ideias pedagógicas. Quando se casou, Dewey começou a se interessar ativamente pelo ensino público e foi membro fundador do Clube de Doutores de Michigan, que fomentou a cooperação entre docentes do ensino médio e do ensino superior do estado (ROMÃO; RODRIGUES, 2011).

Durante a década de 1890, Dewey passou, gradualmente, do idealismo puro para orientar-se pelo pragmatismo, iniciando o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que questionava os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação. Para ele, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, mas a função mediadora e instrumental evoluída para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humano.

A teoria do conhecimento destacava a necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer que se transforme em conhecimento. Dewey reconheceu que esta condição se estendia a própria teoria. Seus trabalhos sobre educação tinham por finalidade, sobretudo, estudar as consequências que teria seu instrumentalismo e a comprovação mediante a experimentação de encontro aos fundamentos educacionais da epistemologia dualista crônica.

Dewey afirmava que as crianças não chegava à escola como uma “tábula rasa” ou uma lousa limpa na qual os professores poderiam escrever as lições conteudistas. Para ele, a criança já é em si, intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la (DEWEY, 2010, p. 25). Quando a criança inicia sua escolaridade, leva em si quatro impulsos inatos – comunicar, construir, indagar e expressar-se de forma mais precisa- que constituem os “recursos naturais, o capital para investir, de cujo exercício depende o crescimento ativo da criança.

Enfrentando essa argumentação com os partidários da educação tradicional centrada no programa e amíúde, com os reformadores românticos, defensores da pedagogia centrada na criança, com as faculdades e os interesses dos alunos como algo “importante em si”, Dewey defendia que uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em todas as disciplinas (DEWEY, 2010, p. 280).

Dewey pedia aos educadores que integrassem a Psicologia ao programa de estudos, construindo um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontassem com situações-problema que exijam conhecimentos teóricos e práticos da esfera científica, históricos e artísticos, para resolvê-las. Na realidade, lembrar ao educador:

Quais são os caminhos abertos ao educando no âmbito da verdade, da beleza e do bem e para dizer-lhe: compete a você conseguir que existem as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, as faculdades ativas de seus alunos. Cada

criança há de realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros da ciência, da arte e da indústria. (DEWEY, 2010, p. 291).

A formação do caráter das crianças, ou o programa moral e político da escola é, comumente considerado, currículo oculto. Mas, para Dewey, a “formação de caráter” constituía a única base verdadeira de uma conduta moral.

Segundo Dewey, as pessoas conseguem realizar-se utilizando seus talentos peculiares, a fim de contribuir para o bem de sua comunidade, razão pela qual a função principal da educação em toda a sociedade é a de ajudar as crianças a desenvolver um conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente.

Dewey (2010, p. 244) escreveu:

[...] a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental e, se a filosofia há de converter-se em uma ciência experimental, a construção de uma escola será seu ponto de partida.

Com isso, Dewey foi para Chicago com a ideia de estabelecer uma escola experimental que mantivesse o “labor teórico em contato com as exigências da prática”. No núcleo do programa de estudos da Escola de Dewey, figurava o que denominava “ocupação”, ou seja, “[...] um modo de atividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela.” (DEWEY, 2010, p. 39).

A chave da pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças experiências sobre situações problemáticas, já que em sua opinião, a mente não está totalmente liberta, ainda que não se crêem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los (DEWEY, 2010).

Dewey descreveu explicitamente seus objetivos didáticos diários nas resenhas sobre a Escola Experimental. Ele valorizava o conhecimento acumulado pela humanidade e que queria que as crianças tivessem acesso aos conhecimentos das Ciências, da História e das Artes. Ele queria também que elas aprendessem a ler, a escrever, a contar, a pensar cientificamente e a expressar-se de forma estética e, assim, Dewey teve êxito no que se refere à criação de uma comunidade democrática na Escola Experimental.

As crianças participavam na formulação de seus projetos, cuja execução se caracterizava por uma divisão cooperativa do trabalho e as funções de direção eram assumidas em rodízio. Além disso, fomentava-se, constantemente, o espírito democrático (ROMÃO; RODRIGUES, 2011).

A perda da Escola Experimental de Dewey se deu por questões políticas internas relativas a posse do edifício onde funcionava a escola pertencente a Universidade de Chicago. Após demitir-se, Dewey seguiu para a Universidade de Columbia, em Nova Iorque, onde permaneceu até o fim de sua longa carreira. Entretanto, o fim da Escola Experimental deixou o campo livre para que outros educadores a reinterpretassem e amiúde deformassem as ideias pedagógicas de Dewey.

Dewey continuou sendo um crítico ativo da educação e não somente da educação estadunidense. Ele apoiou os esforços reformistas do Japão, Turquia, México, União Soviética e China, sendo este o país em que, talvez, tenha exercido maior influência.

Suas convicções democráticas também o levaram a se envolver em diversas controvérsias com alguns “educadores progressistas” de sua época, que defendia um tipo de educação profissional, de ensino classista que adaptava os alunos ao regime de trabalho industrial existente. Dewey (2010, p. 412) defendia “[...] o tipo de educação profissional que, em primeiro lugar, modificasse o sistema laboral existente e, finalmente, o transformasse.”

Na década de 1930, opôs-se, até mesmo aos partidários radicais do ‘reconstrutivismo social’, cujo pensamento estivesse, talvez, mais próximo do seu, quando propunham recorrer à programas de “contradotrinação” para se oporem a um ensino dirigido a legitimação de uma ordem social opressora.

Nas décadas seguintes e mais efetivamente na década de 50, a filosofia da educação de Dewey sofreu fortes ataques por parte dos adversários da educação progressista que o incorporaram erroneamente aos progressistas fundamentalistas -que Dewey era contrário- e o culpavam pela decadência do sistema de ensino público estadunidense e insistiam em apresentá-lo como um rousseauriano romanântico.

Contudo, o legado de John Dewey reside, sobretudo, na experiência humana. É a experiência humana que fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais. Se dela privássemos o homem, ele voltaria a níveis de selvageria. Para Dewey, a experiência no entanto, seria pouco significativa para a vida humana se não nos fizem chegar à reflexão consciente e não fornecer nenhum instrumento para assenhorearmos melhor das realidades que nos cercam. E grande se torna sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-se à aquisição de “conhecimentos” que nos fazem aptos a dirigi-la e a dirigir novas experiências. Ou coisa não, qual seja o “aprender por experiência”.

Nessa perspectiva, a experiência educativa é, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber continuidades e relações antes não percebidas, alargando as visões de mundo e dando significados mais profundos à vida.

E é isso que consiste educação na visão de Dewey. Educar como crescimento em um processo indefinido não no sentido puramente fisiológico – como no sentido das pesquisas dos autores a seguir-, mas no sentido filosófico, espiritual, no sentido humano, ampliando para o homem o sentido de vida aprazível. Podemos sinteticamente, definir com Dewey, educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras, aguçando os sentidos e ampliando os significados.

### **3.2 Vygotsky e Piaget: pensamento verbal, educação estética e aprendizagem mediada**

Complementando a visão filosófica, espiritual e humana de John Dewey, os psicólogos contemporâneos Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1986-1980) nos trazem com suas teorias e registros de pesquisas a compreensão do desenvolvimento social, fisiológico e biológico do ser aprendente.

Se for esse nosso entendimento, então notamos facilmente que os processos de criação se manifestam com toda a sua força já na tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da infância. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação [...] (VYGOTSKY, 2003, p. 16).

Nascido em Orsha, na Bielo-Rússia, em 1896, Lev Semenovich Vygotsky foi um pensador complexo e tocou em vários pontos nevrálgicos da pedagogia contemporânea, sendo ainda hoje, um dos mais influentes pensadores na área da educação. Sua obra ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças.

Vygotsky rejeitava as teorias inatistas de que a criança já ao nascer carrega as características que desenvolverá ao longo da vida e, também rejeitava as teorias comportamentais que vêem a criança como produto de estímulos externos. Em outras palavras, deterministas.

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade e, na ausência de outro homem, não se constrói homem. A formação acontecendo em uma relação dialética, onde ambos se modificam.. Homem e ambiente modificam um ao outro e são modificados pela interação significativa.

Segundo Vygotsky, as funções elementares se caracterizam por reflexos. Os processos psicológicos mais complexos, ou funções superiores, como consciência e discernimento, só se formam pelo aprendizado. Em termos gerais, uma criança nasce com condições biológicas para o balbúcio e a fala, mas essa fala só se desenvolverá se ela aprender a falar com os mais velhos da comunidade.

Outro conceito de Vygotsky, que sustententa a teoria vygotskiana, é o da mediação. Toda a relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e de linguagem que traz conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

Para Vygotsky, o aprendizado é uma ação mediada e isso torna o papel do professor, ativo e o ensino antecipando-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. Ademais, o aprendizado em si não deve ser subordinado totalmente as estruturas intelectuais do aprendente/criança, provocando saltos de níveis de conhecimento. A isso, Vygotsky conceitualizou como Zona de Desenvolvimento Proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender, demonstrado pela capacidade de desenvolvimento de competências com a mediação e ajuda de um adulto.

Vygotsky, no entanto, não formulou uma teoria pedagógica especificamente, mas seu pensamento com ênfase no aprendizado ressalta a importância do ambiente escolar na formação do conhecimento e da imaginação criativa da criança.

De acordo com Vygotsky (2003), a criação na realidade é apenas o resultado concreto de um longo processo complexo, o qual ele denomina imaginação criativa, processo esse que, como o próprio nome diz, não separa o agir do sentir e pensar próprios do ato da fantasia.

No Brasil, um documento nacional relativamente recente, o Referencial Curricular Nacional para Educação (BRASIL, 1998), aborda que no século XX foram desenvolvidas pesquisas no campo das ciências humanas que trouxeram informações fundamentais sobre o desenvolvimento da criança, seu processo criador e sobre as artes de diferentes culturas. Com a junção da antropologia, da filosofia, da psicanálise, da psicologia, da psicopedagogia, da crítica de arte e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que elaboraram os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança. Valorizando a manifestação espontânea e auto expressiva da criança, alivando expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial

criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 1998).

Essas orientações trouxeram grandes contribuições para a valorização da produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário defendia a todos a necessidade e a capacidade da expressão artística modificando-se para “um deixar fazer”, sem intervenção, acarretando em uma pequena evolução das crianças na aprendizagem.

Devido ao questionamento da livre expressão e da ideia de que a aprendizagem artística ocorria automaticamente à medida que a criança crescia, houve mudanças nos rumos do ensino da arte, constatando que o desenvolvimento artístico é resultante de formas complexas de aprendizagem.

Apesar da evidente diversidade de enfoques, é possível identificar um elemento comum a grande parte das explicações sobre o processo de desenvolvimento da criança: a naturalização do fenômeno psicológico. Analisar o desenvolvimento infantil sob enfoque naturalista significa explicar os fenômenos psíquicos a partir de uma suposta natureza do homem, apresentando como naturais e universais características sociais e historicamente constituídas e limitando a compreensão do desenvolvimento apenas como uma adaptação às condições do meio.

Como superação desta visão naturalista, tão disseminada pelas teorias que versam sobre o desenvolvimento infantil, nos alicerçamos na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que possui como pressuposto básico a constituição do ser humano como tal na relação como outro social. Para o autor, a cultura torna-se parte do homem em um processo histórico que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, produz e transforma o seu funcionamento psicológico. Vygotsky rejeita a ideia de funções psíquicas fixas e imutáveis, compreendendo o cérebro como um sistema aberto, plástico, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie – filogeneticamente – e do desenvolvimento individual – ontogeneticamente.

Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento da capacidade perceptiva infantil parte do aparelho perceptivo fisiologicamente constituído para, a partir da atuação social, transformar-se em uma experiência de correção da imagem percebida. Esta nova imagem traz consigo as transformações da experiência social e se altera novamente com a aquisição da linguagem, graças à elaboração lógica da generalização – analisar o percebido e categorizá-lo.

O desenvolvimento psicológico da criança consiste na união de duas linhas paralelas: a do desenvolvimento biológico e a do desenvolvimento histórico-cultural.

Portanto, o desenvolvimento no homem parte de um aparato biológico, encontrando nas relações sociais os fatores humanizadores.

As conexões existentes entre as diversas funções psicológicas formam um complexo sistema que se modifica ao longo do desenvolvimento. A percepção constitui, dentre outras funções, esse sistema dinâmico do comportamento humano. Ela faz parte, enquanto imediata, das funções inferiores/biológicas da espécie humana, entretanto, não permanece a mesma durante toda a vida do indivíduo. A relação do homem com a natureza causa significativas mudanças no curso do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2003).

Diante da relação da percepção com outras funções psíquicas, a mudança no desenvolvimento não irá se restringir apenas a ela. As mudanças e transformações ocorrerão, também, em outras atividades cognitivas. Há, para Vygotsky, uma relação intersíquica entre as funções psicológicas. Diferentemente da teoria associacionista, Vygotsky (2001) considera que a percepção do todo precede a percepção das partes isoladas. A percepção é um processo integral e não atomístico, mesmo que as partes isoladas alterem a percepção mantém esse caráter integrador, ou seja, alterando-se as partes surge uma percepção integral distinta. Dessa forma, compreende que o caráter estrutural da percepção é primário, estando presente desde os primeiros anos de vida.

A memória é uma função cognitiva complexa formada por diferentes componentes que se relacionam entre si.

A memória desenvolve-se graças à íntima relação entre aspectos biológicos e sociais. Tal desenvolvimento se inicia na fase pré-natal. Após o nascimento, a memória representa uma das principais funções mentais e determina a forma como o indivíduo irá se desenvolver ao longo da sua vida. É através dessa função que o passado se torna presente, permitindo assim que ações sejam adaptativas e que os indivíduos possam lidar de forma adequada com as demandas do cotidiano.

Esta função cognitiva acompanha as diversas mudanças que ocorrem com as crianças, principalmente durante o período pré-escolar, assim como o momento em que a criança ingressa na escola. É lá que ela adquire novas experiências possibilitando modificações associadas à extensão do vocabulário, ampliação de conceitos e elaboração de melhores estratégias para resolver problemas, juntamente com a maturação do sistema nervoso e a aprendizagem formal fornecida pelas escolas.

A memória avança juntamente com o desenvolvimento biológico em compasso com as relações sociais que a criança vai formando em seu ambiente. Bebês, desde cedo, apresentam algum tipo de capacidade mnemônica permitindo que possam reconhecer

determinados objetos e faces humanas. Crianças com idade pré-escolar, com o advento da verbalização, intensificação das suas relações sociais e a maturação do sistema nervoso, organizam seu pensamento e apresentam memória mais elaborada. A criança cuja mãe organiza seu discurso em categorias é mais propensa a ter melhor codificação e evocação de informações.

As memórias episódicas e semânticas, assim como a memória de trabalho, apresentam um melhor funcionamento conforme a criança cresce. Com o passar do tempo, a criança vai adquirindo um desempenho mais próximo ao dos adultos, retendo mais informações e acessando-as com maior facilidade. Sistemas de memória implícitos, como a memória de procedimento, presente desde cedo, não apresentam muitas mudanças ao longo do desenvolvimento. A partir de um conhecimento acerca do desenvolvimento desses diferentes sistemas mnemônicos, é possível planejar trabalhos focais para que haja prevenção de problemas futuros, além de melhor treinamento e estimulação no âmbito educacional e orientações de qualidade às famílias. Essa fase da vida, época em que a criança apresenta grande capacidade de mudanças, representa o momento mais adequado para que processos de estimulação possam ser implementados, permitindo, assim, medidas profiláticas que favoreçam um desenvolvimento mais saudável e mais adaptativo de crianças que eventualmente possam apresentar dificuldades mnemônicas e consequentes problemas de aprendizagem.

Na segunda metade do século XX, um biólogo suíço submeteu à observação científica rigorosa o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, particularmente, a criança. Seu nome: Jean Piaget

Para Jean Piaget (1896-1980), que atuou como psicólogo clínico, a inteligência humana é de inspiração biológica e evolucionista. O pensamento é uma forma de adaptação do organismo a seu meio ambiente.

De acordo com o teórico, a inteligência se desenvolve por etapas sucessivas, a que eles chamou de período: sensório-motor (0 a 2 anos), correspondendo a passagem de uma atividade reflexa a uma atividade voluntária; pré-operatória (2 a 6 anos), caracterizada pelas funções semióticas e utilização dos significantes, por sinais ou símbolos, mas também caracterizada pela incapacidade de controlar as operações reversíveis; operações concretas (8 a 12 anos), caracterizada pela capacidade que tem a criança para objetivar, dominar as operações lógico-matemáticas e a seriação (capacidade de classificar os objetos de acordo com a forma, a cor, tamanho etc). Essas operações concretas são ações internalizadas, reversíveis, organizadas em sistemas e se referem aos objetos; a fase das operações formais ou do

pensamento hipotético-dedutivo (11/12 a 14/15 anos) é considerada por Piaget (2008) como a última fase do desenvolvimento cerebral.

A Teoria de Piaget, que como ele mesmo frisou, não é um método, tiveram grande impacto na área pedagógica demonstrando que o desenvolvimento cognitivo mental se dá por processos de assimilação e acomodação.

Frente a um fato, o sujeito constrói esquemas para assimilação que abordem a realidade, em seguida há uma modificação com as atividades da mente, a que Piaget chamou acomodação e, a partir daí, novos esquemas de assimilação.

Esse modelo de fase após fase, linear e cumulativo, sistematicamente ligado a ideia de aquisição e de progresso foi bastante contestado pelas recentes pesquisas que mostram que os bebês já possuem uma capacidade cognitiva bastante complexa que foi ignorada por Piaget e que não se restringe a um funcionamento estritamente sensorio-motor.

A Teoria de Piaget entretanto mostra-se um tanto limitada e vai de encontro a proposta por Vygotsky. Esse último, com escopo contemporâneo, considera que a criança cresce em interação estreita com dois aspectos da cultura: as ferramentas que ela produz, por exemplo, a língua oral e escrita, e as interações sociais entre adultos e crianças e entre crianças. Sua principal tese teve o efeito notável na psicologia mundial dos anos 20 e 30.

Como ele lia fluentemente inglês, francês e alemão, tudo que era publicado não lhe escapava. Vygotsky, dando a volta em torno das pesquisas científicas da época e das interpretações teóricas propostas concluiu que as relações sociais não são um fator de desenvolvimento psíquico, entre outros, elas são a fonte e a origem do desenvolvimento das funções psíquicas da criança que surgem primeiro no meio coletivo, depois se tornam funções psíquicas integradas à personalidade.

Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. Em termos escolares, este termo foi primeiro designado pelos psicólogos.

Podemos encontrar nas ideias de Thorndike (1917) aspectos relacionados com o que é atualmente considerado metacognição. Segundo este autor, ler um parágrafo é resolver um problema, pois consiste na seleção dos elementos certos da situação e a sua colocação nas relações certas. O sujeito deve levar a cabo determinadas atividades, como por exemplo: selecionar, dominar, enfatizar, correlacionar e organizar, sob a orientação de um objetivo ou exigência/requisito.

Cavanaugh e Perlmutter (1982) referem ainda o trabalho de Baldwin (1909), autor que utilizava os questionários introspectivos para examinar as estratégias de estudo, como o precursor do auto conhecimento dos processos de pensamento e resultados das realizações.

A imaginação é uma atividade psíquica completa, caracterizada por Vygotsky como um sistema psicológico de relações interfuncionais. O cientista Albert Einstein (1879-1955), um dos grandes gênios da humanidade, ganhador do prêmio Nobel da Física, em 1921, depois de explicar o efeito fotoelétrico e influenciar a Teoria da Relatividade, citou: “Eu acredito na intuição e na inspiração. A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando luz à evolução.”

Partindo do princípio de que o homem é produtor de suas condições de existência e tomando como referência para a compreensão de sua atividade a noção marxiana de trabalho social, o autor argumenta que o imaginário pode ser concebido como fonte de toda atividade produtiva humana.

Imaginário, nesse contexto, é concebido tanto como a capacidade criadora do homem quanto como o campo de suas produções imaginárias. Para Pino, o imaginário – enquanto poder criador desenvolvido pela humanidade no decorrer da história – deve apresentar-se em cada um dos homens como processo subjetivo que antecede os seus atos de criação, de efetivação no plano do real ou do simbólico daquilo que havia sido produzido no campo do imaginário. Nesta direção, o campo do imaginário é um campo da subjetividade restrita, “ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade” (PINO, 2006, p. 54).

Castoriadis (1982) trata das questões do imaginário em sua dimensão social-cultural – mas também aborda alguns aspectos de sua dimensão psicológica, subjetiva, individual como imaginação – e em suas relações com as instituições e o simbólico, particularmente com a linguagem. A capacidade produtiva, criativa do imaginário consiste em sua principal característica. Para ele, a criação é compreendida como a disposição de fazer surgir o que não estava dado e a imaginação como a capacidade de colocar novas formas, sendo ambas comuns a todos os homens.

A imaginação forma-se a partir de elementos primários que já vivenciamos na nossa realidade. Assim, mesmo os seres mais fantásticos criados na literatura, por exemplo, são compostos a partir de coisas que existem no real. Por outro lado, nossa imaginação muitas vezes tem como resultado concreto de criação uma imagem mental, essa por sua vez, como a

criação da literatura tem sua origem a partir da vivência do real. Assim, tudo aquilo a que a criança é exposta serve de elementos para sua própria elaboração e criação imaginativa.

Dessa forma, quando é oferecido às crianças diferentes elementos, ela é capaz de alcançar o mundo na sua imaginação. E a imaginação é capaz de criar algo totalmente novo, que ao ser externalizado no mundo vira algo que também faz parte de nossa realidade concreta e que, pode servir de elemento para outras imaginações e criações.

Os processos da imaginação criativa realizam um ciclo no qual “Os elementos de que são constituídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação” (VYGOTSKY, 2003, p. 16), o ciclo termina quando essas novas imagens ao se encarnar em, retornam à realidade, mas com uma nova força ativa que a modifica.

A criatividade é um fenômeno cognitivo e tem sido apontada como uma competência não apenas desejável mas fundamental para lidar com os desafios enfrentados no século XXI.

O termo é usado para descrever o comportamento do sujeito no grupo social e normalmente está associado à expressão artística.

A inteligência é inerente a todos os seres humanos. É uma dimensão onde todos diferem, não existindo duas pessoas que possuam exatamente o mesmo perfil. Diante desta variedade de perfis, é possível identificar determinados tipos de inteligência presentes nos sujeitos e estes tipos podem ser sistematizados em sete grupos principais: lingüística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 2003).

Em todos esses grupos, o sujeito pode exibir comportamento criativo, visto que diferentes aspectos desse comportamento inteligente, quando analisados sob uma perspectiva neuropsicológica, resultam da utilização difusa de variadas regiões cerebrais, ou de sistemas específicos, que controlam diversas formas de comportamento e cooperam na realização de uma tarefa.

Basicamente, a criatividade pode ser conceituada como um conjunto de capacidades que permitem uma pessoa comportar-se de modos novos e adaptativos em determinados contextos.

Barbosa (2002), ao abordar o fenômeno da criatividade, considera que a investigação do comportamento criativo requer a análise da interação entre o indivíduo e seu ambiente.

Podemos afirmar que a criatividade, o pensamento criativo é uma das maiores capacidades do intelecto humano e significa uma atividade reflexiva cuja meta é uma ação sensata [...] é uma forma de pensamento racional, reflexivo focado no decidir em que acreditar ou o que fazer.

O pensamento crítico é considerado proposital, lógico e administrado para chegar em alguns objetivos como: revelar curiosidade, reflexão crítica e espírito de abertura; revelar a capacidade de aprender a pensar, interpretar dados e tirar conclusões; revelar capacidade de observar e ordenar as observações; revelar atitudes de confiança, aceitando outros pontos de vista.

O pensamento crítico envolve avaliação, a resolução de problemas e a tomada de decisão, pois o pensamento crítico ocorre num contexto de resolução de problemas e/ou num contexto de interação com os outros, a fim de decidir, racionalmente, o que fazer ou em que acreditar.

### **3.3 A arte transformando o pensamento e refinando os sentidos: os argumentos de Elliot W. Eisner**

Para entender o papel da arte na transformação do pensamento devemos começar com as características biológicas do organismo humano, pois são essas características que possibilitam a nós, humanos, estabelecer contato com o ambiente no qual vivemos e através dele (EISNER, 2002).

Experimentar o ambiente é, obviamente, um processo que continua ao longo da vida; é muita coisa da vida. É um processo que é moldado pela cultura, influenciado pela linguagem, impactado por crenças, afetado por valores e moderado por características distintas daquela parte de nós que às vezes descrevemos como nossa individualidade.

O sistema nervoso é o órgão da mente, é o centro do cérebro, suas extremidades são os órgãos dos sentidos, e qualquer função característica que possa possuir deve governar o trabalho de todas as suas partes.[...] "Ver", por exemplo, não é um processo passivo, pelo qual impressões sem sentido são armazenadas para o uso de uma mente organizadora, que constrói formas a partir dos dados para atender a seus próprios objetivos. "Ver" é apenas um processo de formulação; nossa compreensão do mundo visível começa nos olhos. (EISNER, 2002, p. 2).

Ao longo de sua carreira acadêmica, o professor de arte-educação norte americano Elliot W. Eisner (1933-2014), defendeu maneiras pelas quais as artes poderiam beneficiar o aprendizado dos alunos e a prática educacional. Em seus livros e artigos, ele sustentou que as artes são extremamente importantes para o desenvolvimento de habilidades de pensamento

em crianças e que as artes podem oferecer aos professores um guia poderoso e uma ferramenta crítica em sua prática.

Eisner alcançou áreas que se encontravam à margem do discurso educacional: a educação artística, literalmente; a arte da educação, por extensão; e a arte de pesquisar a educação, mais controversa. Ele queria tratar de assuntos do coração, enquanto a maior parte da disciplina estava promovendo uma visão mais mecânica da criança e do ato de ensinar ou pesquisar.

Eisner defendia um currículo de artes estrito, mais sofisticado e rigoroso que colocasse o ensino de artes em pé de igualdade com as lições de leitura, ciências e matemática. Também propôs que as formas de pensamento necessárias para criar um trabalho artístico fossem relevantes para todos os aspectos da educação. Incorporar métodos das artes no ensino de todas as disciplinas cultivaria uma experiência educacional mais rica. “Devemos reconhecer as formas de pensamento necessárias quando qualquer representação é criada, e como as artes contribuem para esse pensamento.” (EISNER, 2002).

A imagem, o termo central da imaginação, é de caráter qualitativo. Nós realmente vemos com os olhos da nossa mente. A representação, assim como a sensibilidade e a imaginação, também desempenha funções cognitivas criticamente importantes.

A representação pode ser pensada, em primeiro lugar, como destinada a transformar os conteúdos da consciência dentro das restrições e possibilidades de um material. A representação pode começar, e muitas vezes começa, com uma ideia de imagem evasiva e às vezes evanescente. “Imagens emergem e, como as mudanças sutis do sol poente, podem ser alteradas irrevogavelmente com um piscar de olhos.” (EISNER, 2002, p. 6).

É por meio dessa mesma concretude que a representação torna possível um segundo processo de edição criticamente importante. Embora a edição geralmente esteja associada à escrita, ela ocorre em todas as formas de arte. “Editar é o processo de trabalhar nas inscrições para que alcancem a qualidade, a precisão e o poder que seus criadores desejam.” (EISNER, 2002, p. 9). É por meio do processo de edição que a atenção ao “pedacinho” que Tolstoi acreditava ser uma arte definida é conferida a uma obra.

Para Elliot Eisner, a arte também tinha outros papéis: o refinamento dos sentidos e a ampliação da imaginação. “As artes têm um papel importante a desempenhar no refinamento de nosso sistema sensorial e no cultivo de nossas habilidades imaginativas.” (EISNER, 2002, p. 4).

Na verdade, as artes fornecem uma espécie de permissão para buscar experiência qualitativa em um determinado foco e se envolver na exploração construtiva do que o processo imaginativo pode gerar.

A imaginação, aquela forma de pensar que engendra imagens do possível, também têm uma função cognitiva criticamente importante a desempenhar além da criação de mundos possíveis. A imaginação também nos permite experimentar as coisas de novo no olho da mente, sem consequências que poderíamos encontrar se tivéssemos que agir empiricamente. Ele fornece um experimento.

Fortemente inspirado nas ideias de John Dewey, Eisner constrói seus argumentos a partir das formas distintas de pensar necessárias para criar artisticamente. E, segundo o educador, as formas de pensamento são relevantes para o que os estudantes fazem, em todos os aspectos do ambiente em que docentes e estudantes vivem.

Com respeito à arte e seu significado, compartilho da visão de Dewey de que a arte é um modo de experiência humana que, em princípio, pode ser assegurado sempre que um indivíduo interage com qualquer aspecto do mundo. As artes são tipicamente criadas para tornar possíveis as formas estéticas de experiência. (EISNER, 2002, p. 10).

Além de promover nossa consciência de aspectos do mundo que não tínhamos experimentado conscientemente antes, as artes fornecem permissão para envolver a imaginação como um meio de explorar novas sensibilidades.

A consideração do ser humano como essencialmente entidade racional tem sido aceita pelas mais variadas tradições filosóficas e científicas divergentes. Devido a sua relevância significativa e complexidade fascinante, o estudo das funções cognitivas ocupou um lugar proeminente posição dentro da investigação científica e filosófica de forma que a análise das percepções sensoriais, respostas emocionais, comportamentos instintivos ou intuições-mecanismos não racionais, fundamentalmente têm sido freqüentemente remetido a um lugar secundário.

O trabalho nas artes também convida ao desenvolvimento de uma disposição para tolerar a ambiguidade, para explorar o que é incerto, para exercer o julgamento livre de regras e procedimentos prescritivos. A arte significa explorar nossa própria paisagem urbana interior. Quando as artes genuinamente nos movem, descobrimos o que somos capazes de experimentar.

Daí a importância atribuída aos processos e funções cognitivas da forma como iluminam, ou seja, o que nos ajudam.

### 3.4 Edmund Burke Feldman e as variedades em experiências visuais

O educador e crítico em arte norte-americano, Edmund Burke Feldman (1924-), em seu livro publicado em 1973, *Varieties of Visual Experiences: Art as Image and Idea* (em tradução, *Variedades de Experiências Visuais: Art como imagem e ideia*), faz um bom trabalho cobrindo uma vasta gama de objetos de arte e ideias. Pode-se esperar que a abordagem de Feldman contenha por quanto tempo um objeto de arte funciona em nossas experiências com ele, pode ter sido um pouco mais responsivo aos propósitos pedagógicos e continuamente claro do que essas classificações, como Aristóteles expressou, distinções e separações.

Para Feldman (1992), a arte visual cumpre funções pessoais, sociais, físicas e psicológicas. Como instrumento de expressões pessoais, a arte não se limita apenas à autorrevelação, ou seja, não lida com as emoções privadas da vida de um artista. A arte também incorpora visões pessoais de objetos e eventos públicos. Consequentemente, as funções pessoais da arte podem constituir a própria essência da arte para o artista e o espectador.

Arte visual precede a linguagem escrita a linguagem escrita como meio de comunicação. Entretanto, não nos interessamos prioritariamente pela arte como veículo transmissor de informações, a menos que outras linguagens estejam envolvidas como instrumentos mais precisos de comunicação. (FELDMAN, 1992, p. 19).

Fazendo uma breve distinção entre comunicação e expressão ao se falar em arte. A arte não é apenas expressão para traduzir pensamentos e sentimentos por signos convencionais e símbolos a parte deles. Arte faz isso, mas também envolve formar linhas, cores e formas de modo que signifiquem algo significativo para os artistas que incorporam seu significado, uma vez que ajudam a criá-lo e dar-lhe existência objetiva.

Em *Man Painting*, obra de Alberto Giacometti (1901-1966) nos vemos a expressão de solidão do indivíduo que é física e espiritualmente remoto para outro homem (Figura 16). Germaine Richier (1904-1959) segue uma linha semelhante em *Leaf* (Figura 17). O alongamento das figuras em ambos os trabalhos, a indistinção das partes corporais, a atenuação das formas, e sua falta geral de corporeidade sugere a dificuldade que nos encontramos na tentativa de se comunicar com o indivíduo e relacioná-lo pessoalmente. As figuras estão cercadas pelo silêncio.

A subjetividade na análise das esculturas, bem como as ideias implícitas ilustram como a arte pode ser o veículo para um tipo de expressão extremamente íntima.

Porque a escultura não é de um tipo individual, mas sim de um tipo generalizado, podemos concluir que o artista não está lidando com o problema de uma pessoa particular, mas está comentando sobre um problema universal.

Figura 16 – Man Painting, Alberto Giacometti, 1947



Fonte: Alberto Giacometti (1947).

Figura 17 – Leaf, Germaine Richier, 1948



Fonte: Germaine Richier (1948).

Em certo sentido, todos os trabalhos de arte também têm uma função social desde que ela seja criada para um público (FELDMAN, 1992, p. 48). Os artistas às vezes afirmam que trabalham apenas para si próprios, mas querem dizer com isso que definem suas obras. Os artistas sempre esperam, talvez secretamente, que haja um público discriminador e perspicaz que admire o seu trabalho. Existem, no entanto, específicos significados para a função social da arte.

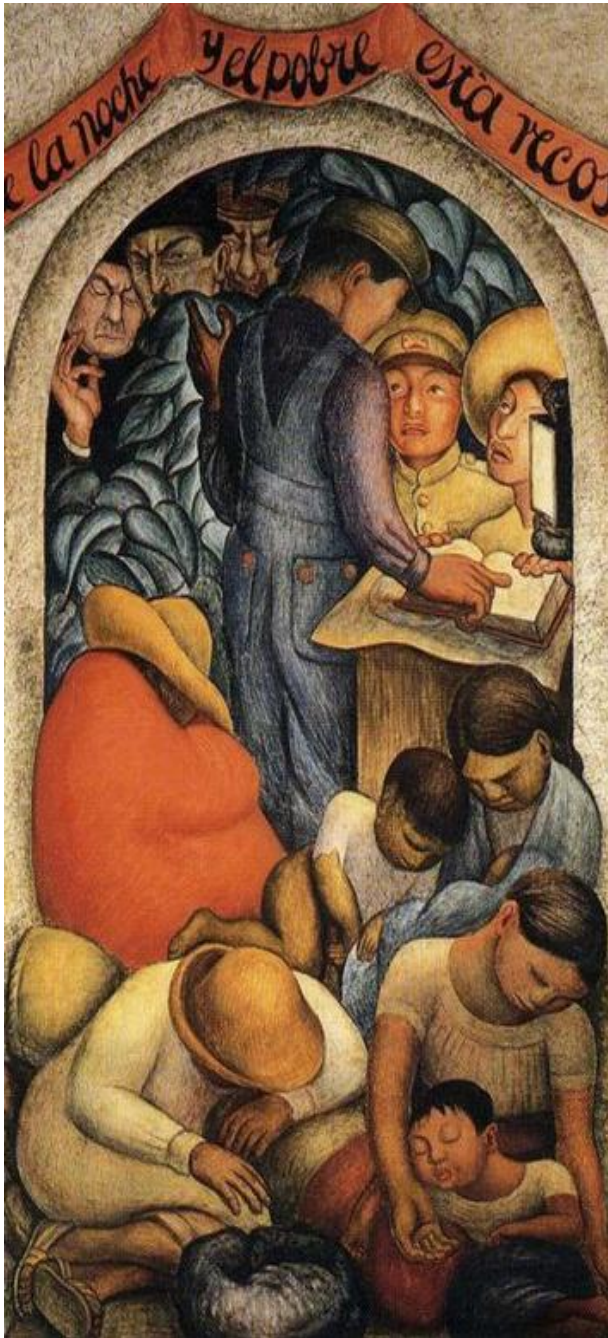
Durante uma guerra, por exemplo, através de cartazes os governos tentam despertar o ódio dos inimigos, para o estímulo de alistamentos ou incrementar os níveis de produção. Em tempos de paz, a arte é utilizada para afetar quase todos os tipos concebíveis de metas sociais, política e ideológica.

Artistas francamente revolucionários como os mexicanos Diego Rivera (1886-1957) e José Clemente Orozco (1883-1949), cujas pinturas, na maioria em forma de murais, tratavam de temas como pobreza extrema, condição das massas mexicanas (Figuras 18 e 19); o norte americano, Andy Warhol (1928-1987), que com sua imagem bem construída e a obsessão pelas celebridades emergiu no movimento da “pop art”, dos anos 60, ligado à moda, à cultura popular e a política.

No Brasil, Cândido Portinari (1903-1962) é um dos pintores do século XX, cujas obras estão ligadas a denúncias sociais (Figura 20).

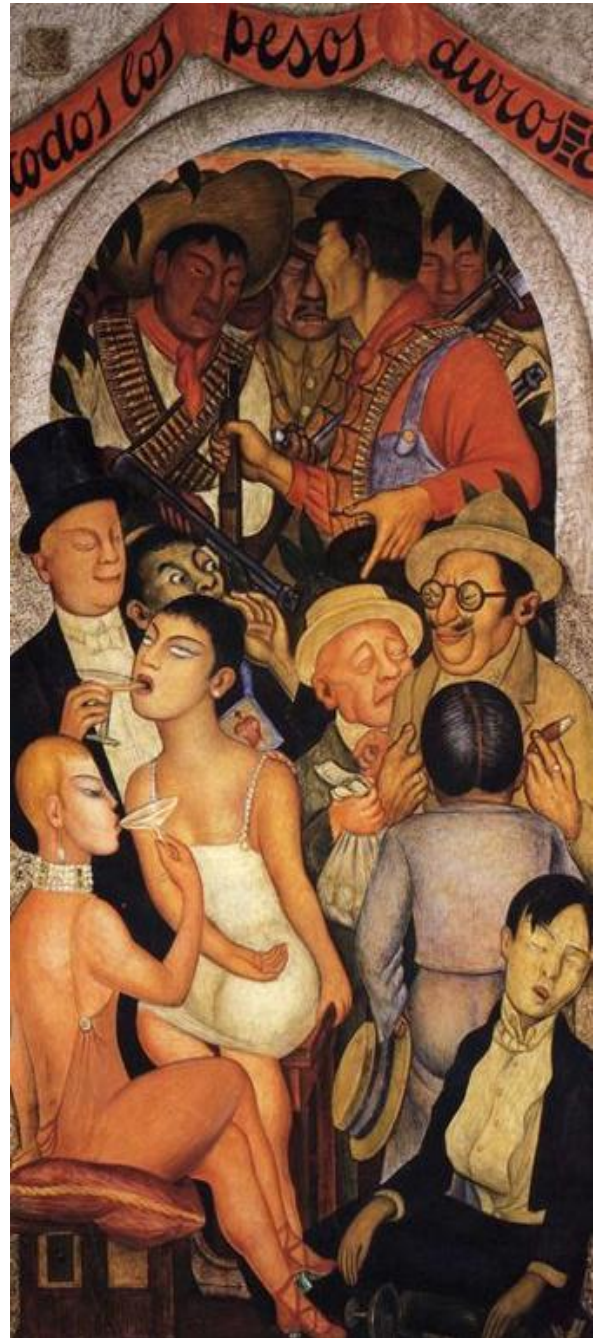
O cearense Leonilson (1957-1993), é outro nome ligado a arte de cunho social. Bastante autobiográfico, seu trabalho relacionado à subjetividade das discussões sobre o HIV (Figura 21).

Figura 18 – Noite do Pobre, Diego Rivera, 1928



Fonte: Diego Rivera (1928a).

Figura 19 – Noite do Rico, Diego Rivera, 1928



Fonte: Diego Rivera (1928b).

Quando uma sociedade é rica e livre o suficiente para permitir que os artistas expressem seus impulsos particulares e possivelmente caprichosos, ainda temos outros que empregam temas ideológicos por escolha, por causa de interesses e preferências pessoais (FELDMAN, 1992, p. 49).

Figura 20 – Retirantes, Cândido Portinari, 1944



Fonte: Cândido Portinari (1944).

O mais monumental trabalho que expressão social do século passado é a obra *Guernica*, de Pablo Picasso (1881-1973). A experiência de laceração e dor de uma população de uma cidade espanhola devastada pela guerra entre as forças republicanas e nacionalistas, lideradas pelo general Francisco Franco, intensifica a sensação de drama da retratação do bombardeio real.

É possível perceber também a presença de uma textura que se assemelha a de jornal em algumas figuras, como se fossem elementos escritos reforçando o caráter de denúncia da obra.

Figura 21 – O grande rio, Leonilson, 1990



Fonte: Leonilson (1990).

Figura 22 – Guernica, Pablo Picasso, 1937



Fonte: Pablo Picasso (1937).

Outra questão para reflexão proposta por Feldman é que quando falamos sobre o ensino da arte e estética, história e crítica de arte, o importante é desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos em torno de uma ou mais obras. Para isso, é importante a exposição por variadas experiências visuais.

Para tanto, ele propõe que o professor mediador apresente variedade em experiências visuais com um viés que estimule o criticismo, através de um escrutínio

sistemático. Eles assumem, no entanto, que o estudo cuidadoso visa apenas obter informações, E esse pode ser o caso do estudioso que vê o objeto de arte como evidência para a reconstrução de uma cultura.

- Descrição em uma lista das qualidades visuais do trabalho que são óbvias e imediatamente percebidas.
- Análise nos aspectos formais dos elementos da arte, princípios do design e outras considerações formais: exagero, composição etc.
- Interpretação na propositura de ideias para possíveis significados com base em evidências. Os espectadores projetam suas emoções / sentimentos / intenções no trabalho. "O que você acha que isto significa"? "O que o artista estava tentando comunicar"? "Que pistas você vê que apoie suas ideias"?
- Julgamento com a discussão dos pontos fortes / sucesso / mérito gerais do trabalho.

Esta etapa do julgamento geralmente é usada com o público adulto, mas ela pode ser adaptada para o uso com os pequenos talvez mudando o nome de Julgamento para Crítica ou Impressões.

Instrumentais para a concepção da arte são ferramentas para o alcance de algum propósito como relevância na comunicação de ideias, compartilhamentos de subjetividades, desenvolvimento da oralidade (em crianças) e desenvolvimento do pensamento criativo.

### **3.5 A Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa**

As artes visuais, como disciplina no ensino básico brasileiro, recebeu diferentes nomenclaturas e fases conceituais ao longo da história, abarcando diversos desdobramentos metodológicos frente ao ensino/aprendizagem.

No período modernista, propunha-se a inclinação ao espontaneísmo, à expressividade como algo sem referências diretas às imagens da História da Arte, não se fazia leitura de imagens, pois a imagem no período modernista era quase proibida de servir como instrumento metodológico na sala de aula. A imagem era negligenciada e as relações emocionais prevaleciam sobre os exercícios e experiências artísticas realizadas em prol da expressividade "pura" do educando, em que se primava pela "originalidade".

Já no Pós-modernismo, a educadora Ana Mae Barbosa (1936-), percebendo o contexto modernista de recusa ao ensino crítico e reflexivo e refletindo sobre a democratização do conhecimento em arte vinculado a uma educação descontextualizada,

percebeu a relevância de conhecer o processo histórico do ensino no Brasil e no mundo para intervir no mesmo conscientemente. Nessas bases, inicia o processo de sistematização da Abordagem Triangular, que se ancora sobre o Ler, Fazer e Contextualizar, pressupondo um pensamento articulado, no qual o contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado.

Com base em seus estudos, Ana Mae Barbosa, no final da década de 80, por meio de reflexões sobre o contexto modernista e seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (2010) de recusa à colonização hegemônica, sistematizou, a partir de vivências no Festival de Campos do Jordão (São Paulo, Brasil, 1983), um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como Metodologia Triangular, Proposta Triangular, ou ainda Abordagem Triangular. Barbosa, em seu livro *A imagem no ensino da arte* (2014), relata sobre o festival, onde já se objetivava ir além das imagens canonizadas da História da Arte percebendo-se a iconografia presente na sociedade e rompendo assim com a questão de virgindade expressiva.

A Abordagem Triangular se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.

Desse modo, dos anos 90 em diante, avançou-se nas reflexões sobre arte e seu ensino principalmente na educação básica. Há, nesse contexto, uma busca incessante por novas metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de artes nas escolas, que visam à construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva não somente do estudante, mas sobretudo do professor. Assim, a Metodologia Triangular é posta em prática.

Mais tarde, devido a problemas semânticos (que geraram problemáticas conceituais), inicia-se a utilização das denominações Proposta Triangular e Abordagem Triangular. Entre estas, Barbosa elege Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010, p. 11). Para a autora, Metodologia é uma concepção que deve ser desenvolvida pelo professor.

Não exige uma estrutura rígida ou uma “receita prévia”. No entanto, devido à terminologia, a Abordagem Triangular foi vista inicialmente como um indicador metodológico. Assim, é preciso salientar que a Abordagem não se trata de um modelo ou método, mas corresponde aos modos como se aprende, e que, por metodologia, entende-se o que cada professor realiza como ação em suas aulas e práticas de ensino e não como

vinculação teórica – até porque vinculações teóricas mudam, são mescladas e alteradas de acordo com o contexto no qual estamos.

Por meio da percepção crítica de ensino da arte, compreende-se que é papel do campo de conhecimento das artes visuais gerar novas problemáticas e tendências aos sistemas de produção e recepção: tencionar acesso, gerir a produção, divulgação, legitimação e circulação do conhecimento, não de informação apenas. Somente assim será possível impulsionar formas de aprendizagens autônomas e colaborativas centradas na indagação ou questionamento em dinâmicas contextuais. O que se busca é compreender a forma como se constitui o efeito de sentido, ou como se dá significado às coisas no mundo em que vivemos.

A Abordagem Triangular possibilita diferentes caminhos dentro dos âmbitos que a envolvem, do Fazer, Ler e Contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica. Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente. Assim, não deve ser tomada como um passo a passo. Isso seria perder suas significações em um vazio. Segundo a autora, “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto.” (BARBOSA, 2010, p. 10).

Uma das questões trazidas pela teoria da Abordagem Triangular foi o uso da imagem em sala de aula, o qual era negado no ensino modernista. Considerava-se que a imagem da História da Arte e da Cultura Visual (imagens do cotidiano) exerciam influências não desejadas sobre o trabalho do educando, esquecendo-se da relevância da leitura crítica e do conhecimento possível por meio da análise e produção de imagens.

A teoria da Abordagem Triangular nos faz refletir que é viável que se pense sobre o que é uma imagem. Ou ainda, como pensar a imagem das coisas e a imagem de nós mesmos. Conforme Novaes (2005), “[...] o desvelar de uma imagem está na própria etimologia da palavra **theoría**. Derivada da fusão de théa (“visão”, “olhar”) e ora (“desvelo”)”. Dessa forma, para tecer um olhar crítico/ estético, é preciso que se pense em atos que levem à compreensão.

Abordando a prática contemporânea do professor/artista, perspectiva que pressupõe a contextualização do próprio fazer, enquanto artista e professor de artes visuais, podemos também refletir sobre os processos de expressão. A propositura de um fazer técnico, meramente técnico, livre de uma ideia ou poética, torna-se, mecânico, que não perpassa as singularidades, e tangenciando um estereótipo trazem a questão da incipiência. Do mesmo modo que uma ideia sem técnica não se desenvolve, pois carece dos modos de expressão.

No entanto, quando o professor / artista em suas práticas pensa como um investigador científico, associando a prática criativa e pedagógica com a ação intelectual e relacionando o que foi feito com o que está por vir, pode perpassar e propiciar uma experiência singular / estética.

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar.

Recorrendo aos esquemas para auxiliar na compreensão desta abordagem temos a seguinte estrutura holográfica em gráfico para simplificação didática:

Gráfico 1 – Esquema da Abordagem Triangular



Fonte: Rizzi (2014, p. 345).

Desse modo, percebemos que a experiência singular é um processo de aprendizado, de revisitar o passado, os saberes. Esta perpassa o ir e vir do sujeito reflexivo se opondo à memorização e à mecanização. A teoria de John Dewey, imbuída na Abordagem Triangular, denota então a preocupação de Barbosa no que se refere à aprendizagem das artes visuais de maneira contextualizada, da relação entre a Leitura e o Fazer. Assim, compreendemos que o ensino / aprendizagem contextualizado pode também partir do professor / artista que, ao exercitar seu pensamento plástico visual, conheça mais sobre si enquanto sujeito que cria.

### 3.6 A a/r/t/ografia

A a/r/t/ografia é uma forma de Pesquisa Educacional Baseada em Artes, que foi gerada pelos estudos de Elliot Eisner em curso de pós-graduação na Stanford University, entre os anos de 1970-1980 (DIAS, 2013, p. 24).

A proposta de Eisner é que o conhecimento pode também derivar da experiência. E uma forma genuína de experiência é a experiência artística (HERNANDEZ, 2013, p. 43).

Com referencial teórico na Fenomenologia, no Estruturalismo e no Pós-Estruturalismo, a a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização.

Na pesquisa, a a/r/tografia visualiza uma abordagem investigativa, com perguntas contínuas e cíclicas em tempo, fontes selecionadas e ideias, oferecendo uma abertura para a criatividade intelectual dentro da própria prática e representando novos entendimentos visuais ou performativos.

Partindo do pressuposto de que a Pesquisa Educacional Baseada em Artes é uma forma de investigação que aumenta nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos (BARONE; EISNER, 2006), com enfoque de investigação que permite teorizá-lo em relação a três paradigmas: o interpretativo, o empírico e o crítico; as práticas de artistas e educadores tornam-se locais de investigação e, como investigadores, artistas e educadores, a/r/tógrafos, se constituem em pesquisadores capazes de criar artefatos e textos que representam a compreensão adquirida a partir de suas perguntas iniciais prestando atenção para a evolução dos problemas durante a investigação (IRWIN, 2013, p. 28).

Segundo Rita L. Irwin (2013), em algumas vezes, o projeto a/r/tográfico se torna um ato transformador durante o processo da investigação, pois a a/r/tografia é uma pesquisa viva.

Na Educação, a pesquisa a/r/tográfica, ou pesquisa viva, possibilita aos educadores se envolverem em investigações que influem em suas aprendizagens e nas maneiras de aprender a aprender.

Para Irwin (2013), o trabalho de pesquisa a/r/tográfica é reflexivo (ao repensar e rever o que aconteceu e o que pode advir); refletivo (ao questionar preconceitos, suposições e crenças); recursivo (ao possibilitar práticas espiraladas de evolução de ideias) e responsável (ético).

Considere estas breves definições que apresento adiante como se fossem uma porta de entrada para uma interpretação de dados ou análise de processos artísticos. A Pesquisa Viva é uma maneira de ser e tornar-se no mundo. **Contiguidade** é a relação entre e ao largo de identidades, arte e grafia, teoria e prática. **Aberturas** residem nesses entre-lugares (“e”) e sugerem metaforicamente, que podem haver rachaduras, rupturas, lágrimas ou incisões no que percebemos. As aberturas nos ajudam a ver além do que é naturalizado, presumido, dado como consumado. Ao usar **Metáfora/Metonímia** a/r/tógrafos podem fazer o que sentimos compreensível e acessível a outros. **Reverberações** retratam o movimento entre muitas conexões, representam a tensão e o impulso para se conectar, construir, trabalhar em rede. E,

finalmente, o **Excesso** é um aviso para olharmos para o que os outros têm deixado de lado, inorado, rejeitado. (IRWIN, 2013, p. 33).

A necessidade de investigação e exploração das formas de representação da realidade que permitam mostrar, a partir de uma complexidade, experiências e relações que normalmente são tornadas invisíveis pelas maneiras tradicionais de estruturação de evidências é a proposta da pesquisa a/r/tográfica, a partir de “[...] uma instância epistemológica-metodológica da qual se questiona as formas hegemônicas e usa procedimentos artísticos (literários, visuais, performativos, musicais) para dar conta dos fenômenos e experiências.” (HERNANDEZ, 2013, p. 40).

Trata-se, sobretudo de investigar fenômenos relacionados a comportamentos humanos, relações sociais ou representações simbólicas, com base no sujeito e na narrativa, que dá conta da experiência.

Eisner (1998, p. 283) aponta que

[...] abrir novas vias de pensamento sobre como chegamos a saber e exploramos as formas, através das quais o que sabemos se faz público. Tais formas, como a literatura, o cinema, a poesia e o vídeo se utilizaram durante anos na nossa cultura para ajudar às pessoas a ver e compreender acontecimentos importantes. Em raras ocasiões se utilizaram na realização de pesquisa educativa. Estudamos o ensino com ferramentas estadísticas muito poderosas, mas raramente estudamos também como arte prática. Meu propósito é defender outros modos de ver como pode se realizar a pesquisa em questões educativas.

## 4 TERRITÓRIOS: LITERACIA, IMAGEM, CULTURA E ARTE

Este capítulo é dedicado em especial a descrição do conceito de literacia proposto por Magalhães e Isabel Capelo Gil que dialoga com a noção de *palavramundo*, de Paulo Freire. Também refletimos sobre o desenvolvimento do pensamento através das imagens pelos modelos cognitivo e crítico e à análise do sistema de leitura de imagens de Erwin Panofsky, os diálogos democráticos que a cultura visual proporciona e a decolonização do ensino da arte e as interseções culturais, equiparando a abordagem de Dewey, onde a “arte é a expressão da vida em comunidade”.

### 4.1 Literacia: conceito e sua aplicação à educação

Na Educação, o conceito de literacia vem ocupando um lugar cada vez mais crescente. Literacia circunscreve-se a um conjunto de competências que compete ao sujeito lidar com a cultura escrita. Essas competências possibilitam fazer uso da leitura e da escrita, isto é, ler, interpretar, escrever e refletir sobre, desenvolver pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação. Possuir competências de alto nível em literacia é fundamental para ter sucesso na vida escolar, na vida profissional, social ou privada (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

De acordo com a OCDE (2002), define-se Literacia como a capacidade de compreender, usar textos escritos e refletir sobre estes para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar em sociedade.

Palavra recente em língua portuguesa, Literacia deriva do latim *littera*, entra em português através do inglês *literacy*, sendo o termo equivalente, no português do Brasil, letramento (HOUAISS; VILLAR, 2002).

Os dois termos, literacia e letramento, ampliam o sentido de alfabetização, termo conotado com aprender e ensinar os rudimentos da escrita.

Tendo-se alargado o conceito, observa-se, contudo, uma continuidade semântica com a antítese do latim clássico *litteratus*: *illiteratus* em que “[...] *litteratus* significa “literate” em algo como no sentido moderno, (no mais clássico uso de Cícero) descreve uma pessoa com *scientia litterarum*, significando um “conhecimento das letras” no sentido de “literatura” (CLANCHY, 1979). É verdade que o que está em causa (desde o tempo de Cícero, como referido) é o conhecimento das letras no sentido do domínio de um conjunto de textos ou de conhecimentos de uma determinada área.

De acordo com um estudo do Gabinete de Avaliação Educacional de Lisboa (GAVE), Portugal (GAVE, 2004), a literacia de leitura pode ser entendida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade”. Na definição apresentada, a proficiência em literacia distancia-se do conceito puro e simples de alfabetização, dos requisitos de ser alfabetizado, de decodificação e compreensão literal e implica muito mais na compreensão e capacidade de refletir sobre textos e no poder de usá-los para desenvolvimento pessoal e posicionamento face ao mundo.

Após uma revisão da bibliografia constatamos que, além de polissêmico, o termo literacia continua a evoluir. As realidades para que remete podem pertencer a um espectro amplo de atividades ou áreas de saber. O termo é usado em muitos contextos e com muitos significados. Pode ter a ver com ler e escrever, com conhecimento em geral ou com competências de comunicação/processamento de informação de quem é letrado ou, ainda, com a capacidade de se expressar, criar e compreender informação.

De modo simplificado, literacia tem a ver com a capacidade de lidar com a cultura escrita. Quanto mais afastada for a experiência dos sujeitos ou dos grupos da cultura escrita, maior será o desafio na interação com o modo escrito (LAHIRE, 1993). Esta é uma das tarefas mais exigentes que a escola enfrenta e que, por vezes, não é nem assumida, nem sequer explicitada.

As necessidades de literacia fundamenta-se na realidade sócio-histórica e política: a globalização confronta as sociedades com desafios semelhantes - participação num tecido económico sem fronteiras, melhoria de competências dos seus cidadãos, investimento na formação ao longo da vida. Esta perspectiva, que acentua a interdependência entre progresso e educação e formação, atribui à escola um papel político determinante. E os ideais escolares humanistas de tempos passados atualmente cedem às exigências das mudanças da sociedade civil contemporânea.

Com a democratização do acesso à escola e a obrigatoriedade do ensino, os grupos sociais mais distantes da palavra escrita e com vivências assentes essencialmente no oral encontram-se em desvantagem, face a grupos que vivem rodeados de cultura escrita. aproxima mesmo os níveis de alfabetização a contextos de exclusão sociolinguística.

Desse modo, o desafio de aprofundamento de competências vai além do combate contra o analfabetismo e se desloca para a escola em termos da necessidade de melhoria da sua eficácia em práticas pedagógicas no desenvolvimento de competências em literacia. A

literacia privilegia uma atitude ativa dos aprendentes desde as séries iniciais, de modo a permitir-lhes continuarem a aprender ao longo da vida para responderem aos desafios de uma sociedade democrática.

O enfoque em literacia se observa por toda a vida escolar, nas avaliações que pretendem aferir competências (ANA, SAEB, SPAECE, ENEM, PISA) e em estudos que pretendem avaliar práticas educativas que conduzem a uma educação de qualidade. De acordo com Olsen (2005), esta preocupação com a eficácia é recente e tem um efeito bastante perverso, pois responsabiliza apenas os mais vulneráveis no sistema educativo (alunos e professores), fazendo desaparecer as responsabilidades dos intervenientes no sistema a níveis mais elevados (burocratas, governos, responsáveis pelas orientações curriculares, pela formação de professores, pelas carreiras profissionais dos agentes educativos, etc.).

A educação é um processo holístico que permite aprender e compreender o corpo de conhecimentos acadêmicos. As noções de conhecimento e aprendizagem são centrais quer para as decisões educacionais acerca do currículo, avaliação e pedagogia, quer para a compreensão da sociedade acerca do papel da escola e da escolarização na vida dos seus membros. O conhecimento ajuda a perspectivar o mundo de uma forma mais crítica. A construção de conhecimento, sendo a missão da escola, não se confina à escola, aos manuais, à aprendizagem formal, mas continua ao longo da vida. As experiências, os acontecimentos à nossa volta são, também, fonte de aprendizagem.

Saber ler e escrever foram sempre saberes valorizados. Durante séculos, ler e escrever foram fonte de poder para quem tinha esse saber, sendo o acesso a livros reservado a uma minoria privilegiada. Hoje em dia, pelo contrário, nunca o acesso aos textos esteve tão aberto e democratizado: desde textos na web, a textos em livros, jornais (em papel ou em suporte digital, pagos ou grátis), revistas, panfletos, folhas volantes.

Apesar da democratização do acesso, o pré-requisito para aceder aos textos continua a ser o mesmo: ser capaz de compreender o texto.

Com a democratização do modo escrito e a invasão do quotidiano pelos mais diversos textos e imagens, é necessário um outro pré-requisito: ser capaz de selecionar os textos, avaliando a sua origem e idoneidade. Se se tratar de textos em suporte digital, além das questões de seleção, de avaliação das fontes e de autoria é, ainda, necessário um outro pré-requisito: ser capaz de estabelecer uma estrutura para o texto ou definir um percurso de leitura devido a questões como as do hipertexto. O que mostra ser o ato de ler e escrever, nos tempos que correm, mais exigente em termos de competências.

Ao leitor, hoje, são colocados desafios de ordem diversas. Constatamos que os textos e imagens com que se confronta são das mais diversas origens, muitas vezes, sem que as questões de autoria sejam claras, exigindo os novos suportes, frequentemente, a construção de percursos de leitura individuais não guiados pela hierarquia estabelecida por um autor.

De fato, a leitura e a escrita, são uma base crucial para o sucesso da educação das crianças, constituindo-se como competências essenciais para a trajetória acadêmica e profissional dos indivíduos, assim como para o exercício da sua plena cidadania (CASTRO; BARRERA JR., 2019). Contudo, o processo de desenvolvimento da literacia inicia-se muito antes da educação formal.

Nesta linha, tem existido cada vez mais interesse em perceber como e onde as crianças podem adquirir competências de literacia precoces, uma vez que as experiências nos seus primeiros anos são cruciais para o desempenho da literacia ao longo da sua vida.

Com a evidência de que o desenvolvimento da literacia se inicia muito antes da educação formal, surgiu a necessidade de aprofundar e potenciar os diferentes contextos onde as crianças podem adquirir competências de literacia precoces, altamente potenciadoras dos seus futuros níveis de literacia.

Considerando que a literacia supõe as capacidades de lidar com o escrito e com a imagem, possibilitando que, a partir dos conhecimentos e reflexão construídos, se elabore uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia, pondo-o em perspetiva e questionando-o. Pode concluir-se que o conceito de literacia se foi aprofundando: ser literato, hoje em dia, é ser capaz de conviver com o mundo das letras e das imagens para construir uma atitude de cidadania ativa, interventiva.

Quando falamos de literacia em arte, falamos sobre a capacidade de compreensão e interpretação de significados usando as linguagens formais verbais ou não-verbais, implicando competências no uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para a percepção e conversão de significados e mensagens. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que envolve o reconhecimento das suas funções nele.

Ao conceitualizar a literacia em artes baseada no desenvolvimento de competências e uso de capacidades essa conceitualização poderá surgir de um cruzamento funcional entre multiliteracias. Desenvolver a literacia é sempre um processo inacabado de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento de nossas comunidades e culturas.

A liberdade transcorre para uma tríade ligadas ontologicamente: literacia, educação e cidadania. Estas estão ligadas ontologicamente. Esta visão da ligação da literacia- educação-

cidadania, como capacidade ontológica de agir sobre o mundo e as significações, parece-nos pertinente.

Nessa linha de pensamento, emerge um mundo multicultural, cada vez mais propício a uma navegação sem fronteiras e sem muros, onde domina um saber mais abrangente, interativo, fulcral e mediático, correlato ao conceito de multiliteracias (GRADÍSSIMO, 2007).

## 4.2 Literacia visual

Não há saberes estanques, todos os saberes se interrelacionam e a área visual abarca um “mundo de saberes” em uma multiplicidade de literacias. Em nossa pesquisa, essas literacias estão ligadas ao ensino das artes, ao ensino do pensamento crítico-democrático, ao ensino da leitura verbal e à produção escrita.

Considerando que a literacia visual é todo o processo de pensamento que possa estar envolvido na construção e/ou manipulação de uma imagem, ela certamente tem a ver com a produção de um discurso, o “falar sobre (a obra)”, reconhecendo, compreendendo e exprimindo verbalmente suas observações sobre o meio visual.

Considerando também que, a literacia supõe as capacidades de lidar com as representações -escritas ou não-, os signos e sinais, possibilitando a construção de reflexões para elaboração de uma compreensão e de uma verbalização, ao ler uma imagem ocorre a transformação do algo visual em palavras que implica no processo de criação de um discurso articulado e coerente.

Gabriel (2017, p. 12 ) afirma:

Começemos lembrando que a leitura é um artefato cultural, presente em algumas culturas, mas não em todas. Houve e há sociedade ágrafas, que não desenvolveram sistema de escrita: houve e ainda há adultos analfabetos convivendo em sociedades iletradas; via de regra, as crianças aprendem a ler no segundo quinquênio de vida, sob a orientação de professores e da educação formal e sistemática. Portanto, desde já, é fundamental perceber que, ainda que a leitura e a escrita sejam usos particulares de linguagem, sua aprendizagem não pode ser equiparada ao processo de aquisição da linguagem oral, presente em todos os grupos humanos.

A autora se refere ao processo de literacia inato. Este, mais ligado à fala, à oralidade do que propriamente a linguagem escrita. Na literatura de língua inglesa, o conceito de literacia como o conjunto de habilidades da leitura e escrita (MORAIS, 2013, p. 4) e seu termo não se confunde com a aprendizagem inicial da leitura (aquisição da leitura). Este, se trata dos processos cognitivos e da intervenção pedagógica para o conhecimento do vocabulário e da compreensão textual. Enquanto a literacia visual está intimamente ligada ao

desenvolvimento de competências comunicativas, com intervenções pedagógicas, através de microprocessos envolvidos na cognição e na compreensão do ser, se aproximando do que Paulo Freire (2014), denominou como leitura de mundo.

Em suma, a literacia visual pode ser definida então como a capacidade de reconhecer, compreender e exprimir correctamente um assunto em qualquer meio de expressão visual.

### **4.3 Construção da literacia visual na alfabetização**

No contexto da cultura, estética e arte visual, as produções nesses campos são recheadas de significados para entendimento do eu, do outro e do mundo, no passado, presente e futuro, com significados subjetivos e concretos.

As imagens visuais são um instrumento crucial para desenvolver o pensamento crítico, pois retratam ideias em torno diversos aspectos sociais por meio de múltiplas camadas de significado (EMMISON; SMITH, 2000).

Estudantes são imersos em uma era saturada de imagens, onde as ideologias são principalmente difundidas e negociadas pelo visual significa (LEAVY, 2009; STURKEN; CARTWRIGHT, 2009).

Portanto, a alfabetização visual e o desenvolvimento de uma abordagem crítica em torno das imagens tornou-se uma importante responsabilidade educacional para garantir a envolvimento reflexivo de adolescentes em suas comunidades (ECO, 1983; EISNER, 2002; FREEDMAN, 2002; DUNCUM, 2010; GRUSHKA, 2009; GUDE, 2007; HOGAN, 2005).

Conforme explicitado na Base Nacional Curricular Comum, o atual documento norteador para a gestão pedagógica brasileira, muito mais do que definir quais conteúdos devem ser abordados em cada período, as escolas, especialmente seus professores e profissionais da gestão pedagógica, carregam desafios como desenvolver habilidades sociais, emocionais, valores e atitudes adequadas para o exercício pleno da cidadania de cada estudante. Ou seja, o desenvolvimento da habilidade de pensar, qual seja usar processos criativos, críticos e metacognitivos para dar sentido às informações, experiências e ideias é competência geral e, em estratégia com o currículo pode enfatizar ao desenvolvimento de alfabetização visual e consciência estética dos alunos.

#### **4.4 O biologismo PALAVRAMUNDO de Paulo Freire**

No convívio do ser humano com o meio, ele vai reconhecer “palavras”. A partir de sua leitura, ele formula signos na percepção de fenômenos que estão diante dele, criando símbolos ao longo de sua comunicação com o mundo (FREIRE, 2014, p. 185). É a partir dessa citação de Paulo Freire que discorreremos sobre o biologismo da leitura de mundo, tão apregoada e defendida pelo autor como fenômeno que nos leva a uma educação libertadora.

Essa leitura de mundo, contudo, vale ressaltar, que não se trata de uma idealização ingênua, mas emerge de uma reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cultural e capitalista cuja percepção se faz determinista.

A leitura de mundo compreende a realidade como mutável a partir da concepção dos sujeitos que a constituem e, por conseguinte, são constituídos por ela.

A leitura da palavramundo tem o compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio da possibilidade de democratização, conhecimento e valorização de patrimônio cultural – material e imaterial – e , é também um desafio decorrente da prática educativa libertadora, ao que Freire denominou *inédito-viável*.

Os argumentos foucaultianos centrais da análise do discurso corroboram a visão de Freire, pois nesse sentido, para Foucault (2013), o discurso é um conhecimento particular sobre o mundo, que configura como o mundo é compreendido e como as coisas são feitas nele.

Para Foucault, os sujeitos humanos são construídos, a subjetividade humana está construída através de processos particulares como processos políticos e culturais e as posições que os sujeitos assumem são definidas a partir de seu discurso.

O trabalho de Paulo Freire traz um exemplo de como a atividade alfabetizadora pode exercer uma função central no que seriam perspectivas radicais para uma educação dirigida e construir uma práxis social crítica. O conceito de Freire, “ler a palavra o mundo”, supõe muito mais do que decodificar o impresso. O esforço pela atuação de ‘saber o mundo’ ou ‘saber sobre o mundo’, compreende resultados de ação sobre e pelo mundo.

#### **4.5 Artes visuais como linguagem e cultura**

Desde cedo a criança é apresentada a cultura de seu lugar e por esta é influenciada por meio de materiais, suportes, observação de imagens na TV, gibis, estampas, revistas, trabalhos artísticos de outras crianças, falas, modos de expressão, contos, etc. Por estes meios

é possível reconhecer o local e a época em que vivem, suas ideias, suas oportunidades de aprendizagem, seu potencial para reflexão, exploração, espontaneidade e autonomia.

O contato com signos e símbolos propiciam desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças.

Ao longo da vida, o sujeito tem suas próprias impressões, interpretações e ideias em relação à arte e ao fazer artístico. Essas construções, ocorrem a partir de suas experiências que abarcam a relação com a produção de arte, com mundo dos objetos e sua materialidade, com a relação com seus patrimônios culturais e com o seu próprio fazer, sua experiência. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí, constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998).

O início para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que possibilita reconhecer que os objetos mantêm-se independentes de sua presença física e imediata. Os símbolos constituem o mundo a partir das relações que a criança determina consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

As representações mentais dos indivíduos, as ideias sobre o outro, o entendimento de situações humanas de conflito, as imagens que elaboramos de nós com respeito aos demais devem ser consideradas. É esse o terreno da educação [...] A cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma particular. Isto tem que ser considerado pela política e a educação no mundo interrelacionado que aproxima todos nós da física e simbolicamente, no que nos une, mas também nos separa (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 27).

#### **4.6 Desenvolvendo o pensamento crítico através das imagens**

Incentivar o pensamento crítico em torno do visual e das imagens é uma tarefa educacional essencial para apoiar alunos ao longo da vida de modo que eles sejam sujeitos partícipes de uma sociedade democrática (EISNER, 2002; GUDE, 2007; GRUSHKA, 2005; DUNCUM, 2010).

A intenção não é a de centrar-se no significado das imagens, mas em 'como' elas significam. Trata-se de realizar uma desconstrução que permita compreender os processos ideológicos pelos quais as produções de cultura visual 'reforçam os discursos sociais, políticos e econômicos do capitalismo' (WELLS, 2007 *apud* HERNÁNDEZ, 2013, p. 87).

Cottrell (2005) e Ennis (2011) argumentam que o pensamento crítico é um processo que requer habilidades reflexivas e avaliação de ideias. Para promover essas

habilidades críticas, a educação precisa considerar os alunos como pensadores ativos e orientar seu processo reflexivo por meio de estratégias inovadoras que promovem o pensamento independente e as discussões em torno de diversas questões.

Desenvolver o pensamento crítico também é importante porque muitas das imagens contêm ideias sobre questões socioculturais (EMMISON; SMITH, 2000), na contemporaneidade as crenças são comunicadas principalmente por imagens (LEAVY, 2009) e o visualizador também tem o poder de interpretar imagens que apoiam a ideia de encorajar um espectador crítico.

No ciclo de alfabetização, essa pesquisa, sustentada por um exame da literatura pertencente ao desenvolvimento do pensamento crítico e do contexto visual, procura enfatizar que estimular o pensamento crítico por meio de imagens, obras estéticas e artísticas e suas diversas materialidades devem ter um foco reflexivo ao invés de somente técnico. Este objetivo pode ser alcançado pela integração da alfabetização visual e um quadro de investigação crítica em torno das imagens e o processo de literacia e leitura de mundo que precede a leitura das palavras (FREIRE, 2010).

Román-Gonzalez (2015) argumenta que o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico torna-se uma ferramenta educacional crucial que visa fornecer aos alunos ferramentas precisas para um processo contínuo de aprendizagem para a vida.

Na era da informação, onde o conhecimento se tornou um elemento instável, com mudanças que ocorrem como resultado de diálogos globais constantes gerados por novas tecnologias, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida é considerado essencial. Por isso, Román-Gonzalez (2015) destaca que um enfoque de aprendizagem deve substituir uma ênfase da instrução de conteúdo em que os alunos são incentivados a adquirir informações e aprendizagem vitalícia que aponta para um novo paradigma baseado em um modelo cognitivo, que promove capacidades analíticas como uma maneira de facilitar a participação crítica dos alunos em seu contexto. O pensamento crítico apoia a aprendizagem a longo prazo pois permite aos alunos reconhecer informações significativas para resolver situações novas e complexas (EISNER, 2002).

Alter (2011, p. 2) acrescenta que, no caso da educação em artes visuais, o desenvolvimento do pensamento analítico deve desempenhar um papel principal porque “[...] promove a flexibilidade, a assunção de riscos, está repleto de possibilidades e fomenta independência de pensamento e ação.”

#### **4.6.1 Modelo cognitivo**

Para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, a que se considerar os alunos como sujeitos ativos e motivar seu pensamento através de um modelo cognitivo e uma estrutura de investigação crítica em torno de questões reais que fornecem espaços para o raciocínio e o debate individual (EISNER, 2002; GRUSHKA, 2009). Para que isso aconteça, a implantação de um currículo cujo núcleo se baseie em um plano cognitivo modelo parece essência.

De acordo com Hardy (2006) um novo paradigma estaria situado em desafiar positivamente os pressupostos culturais e abordar múltiplas perspectivas do mundo. O autor explica que, no caso das artes visuais, isso envolve as facetas da crítica e da troca. Essa mudança aponta para a importância da responsabilidade social na educação, com um currículo sendo um artefato cujo conteúdo e filosofia deve responder às suas necessidades históricas e culturais.

Em uma era saturada de imagens, é uma preocupação social promover nos alunos uma investigação individual em torno das conexões entre imagens atuais, ideias, emoções, objetos culturais e estéticos e as experiências multifacetadas de olhar (GRUSHKA, 2009).

#### **4.6.2 Estrutura de investigação crítica**

Uma estrutura de investigação crítica considera cada aluno como sujeito ativo e contempla observação envolvente, análise, compreensão de outros experiências e troca de ideias divergentes.

Para Eisner (2002, p. 37), esse tipo de sistema aponta para “[...] pedir aos alunos que conceitualizem seus próprios objetivos para serem metacognitivos isto é, seja reflexivo sobre seu próprio processo de pensamento.”

Na implementação de uma investigação crítica, as estruturas de estratégias de ensino devem desafiar os aprendentes por meio de discussão e troca ativa. Isso incentiva a consciência do próprio pensamento dos alunos (EISNER, 2002).

Alter (2011) acredita que a aplicação de uma estrutura conceitual ajuda a promover a independência pensando por causa da evidência de que qualquer tópico tem perspectivas diversas. Desta forma, os alunos aprendem que precisam de justificativas para apoiar suas próprias ideias. Hogan (2005) sugere que, para motivar a investigação ativa, os

alunos devem ser questionados primeiro sobre o que sabem sobre um problema, a fim de revelar suas crenças e encorajar discussões.

Hogan (2005) também destaca que essas estratégias exigem a participação do indivíduo, promovendo assim alunos para entender como os outros experimentam seu mundo. Isso permite que eles vejam várias perspectivas e múltiplas compreensões que não se enquadram em um modelo redutor de verdade e falsidade.

#### ***4.6.3 As imagens e o visualizador***

Embora as imagens tenham o poder de retratar ideologias, muitos autores argumentam que é o espectador quem aplica o poder de dar às imagens seu último significado (DUNCUM, 2010; LEAVY, 2009; STURKEN; CARTWRIGHT, 2009). Para praticar este poder, é importante encorajar uma compreensão crítica em torno do visual. Sontag (2003, p. 39), no contexto das fotografias como imagens visuais, sugere que “O as intenções do fotógrafo não determinam o significado da fotografia, que terá sua própria carreira, soprada pelos caprichos e lealdades das diversas comunidades que dela têm uso.”

Para Sturken e Cartwright (2009), os significados das imagens são negociados de acordo com contextos históricos e sociais. A visão de Sullivan (2005) é que a interpretação de imagens deve ser considerada como o resultado do diálogo entre os antecedentes dos indivíduos e a imagem.

Dentro da arte contemporânea, Duxbury (2008, p. 19) afirma que a interpretação das imagens “[...] reside menos nos desejos de auto-expressão dos artistas do que na evocação de uma resposta no visualizador.” Isso exige uma aparência ativa.

Barthes (1967) também apóia a construção de um observador crítico que pratica o olhar analítico. Ele explica que as imagens, como textos, são construídos na ação de contemplação e isso é filtrado pelo ponto de vista político e cultural do visualizador. Esse olhar reflexivo é o que a educação em artes visuais deve promover por meio de imagens atuais.

Leavy (2009) afirma que outra razão convincente para usar imagens para criar o pensamento crítico é baseado no poder das imagens para questionar o mainstream e desalojar ideologias. Este autor explica que as imagens constituem um meio forte para o desafio social e a oportunidade de representar grupos minoritários. As imagens, portanto, oferecem uma importante fonte de conhecimento, especificamente para abordar questões de identidade onde o acesso a vozes marginalizadas é necessário. Sturken e Cartwright (2009) reforçam essa noção, declarando que as imagens têm o poder de elevar a consciência ética.

Emmison e Smith (2000) apóiam essa ideia, argumentando que o poder evocativo das imagens e sua alta ressonância com diversos visualizadores pode ser usada para deslocar estruturas de poder ou convenções sociais. Por exemplo, as obras de arte contemporânea são fontes visuais significativas para promover habilidades reflexivas nos alunos porque eles têm a capacidade de apresentar uma investigação sobre questões culturais atuais (EISNER, 2002).

Hogan (2005) acrescenta que a noção contemporânea de arte permite o desaparecimento de características materiais e aponta para a exposição crítica de problemas existentes de maneiras ilimitadas, desafiando assim os tradicionais entendimentos da arte.

Para Charman e Ross (2006), os pensamentos prevalecem sobre o significado no visual atual obras de arte, portanto, a capacidade de compreender as crenças inerentes a uma obra de arte contemporânea torna-se essencial.

Esses autores descrevem esta prática artística como aquela em que os significados podem ser contraditório, múltiplo, aberto e certamente instável. Esta definição de arte contemporânea conta com o principal valor de usar obras de arte como uma fonte visual para desenvolver o pensamento crítico. Devido a falta de um significado único, eles podem ser compreendidos por meio de múltiplas perspectivas.

#### ***4.6.4 O poder persuasivo das imagens***

A característica persuasiva das imagens tem sido explorada historicamente para expor pontos de vista particulares de realidade. Leavy (2009) explica que o poder de persuasão das imagens, via obras de arte, anúncios, fotografias e manipulações digitais, depende de sua descrição e poder evocativo que tem sido usado para promover crenças. O autor argumenta que o evocativo poder das imagens reside no fato de que estão profundamente enraizadas na memória de um indivíduo; aquelas imagens podem permanecer e relembrar emoções, portanto, são usados como veículos para influenciar.

Esse problema é cada vez mais dominante nos tempos atuais, onde o visual satura a vida cotidiana. E embora as imagens tenham sido historicamente manipuladas para comunicar o que significa, isso foi exacerbado por meio de novas e variadas formas de mídia. As imagens são, assim, mediadas por meios sociais, criações que podem promover qualquer tipo de crenças (EMMISON; SMITH, 2000).

Duncum (2010) argumenta que o visual tem sido usado nos tempos atuais para apoiar uma cultura de consumismo e desejos individualistas. Assim, a democracia é ameaçada por uma lógica de compra e um fenômeno visual que retrata informações para interesses

econômicos. Este, afirma Duncum (2010), é o propósito oposto da prática educacional, cujo propósito é usar o visual para formar cidadãos críticos com um senso de comunidade.

Freedman (2002) sugere que outra razão significativa para encorajar o pensamento em torno de imagens é com base nas implicações que o visual tem na "identidade". Isso é especialmente importante em uma era de saturação de imagens, em que elas têm o poder de influenciar os espectadores de maneiras que eles podem não perceber.

Grushka (2005) reforça essa impressão, afirmando que a criação da identidade é influenciada pelo visual. códigos transmitidos por meios de comunicação de massa. O problema com esses símbolos, ela afirma, é que eles são movidos por valores de compra e se difundem socialmente com a venda da imagem de jovem, têm, assim, o potencial para afetar adolescentes. No entanto, a ideia de um espectador ser completamente persuadido pelo discurso da imagem não deve ser super enfatizado porque o observador também tem o poder de interpretar criticamente as imagens e envolver-se em um processo de negociação (STURKEN; CARTWRIGHT, 2009).

Isso sugere que, para produzir uma mediação eficaz do espectador, a educação deve promover a habilidade crítica em torno do visual.

A cultura visual interessa-se pelos fenômenos visuais que acontecem hoje, no âmbito social, político-ideológico das imagens que emergem nas práticas culturais e em seu uso (seus usos). A cultura visual assume a percepção como uma interpretação e prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador em termos de experiências culturais, de gênero, de classe, de etnia, de crença e de informação.

Seus objetos de estudos e produção incluem não apenas materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas também modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os objetivos visuais são usados e entendidos (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 53).

#### **4.7 Conceitos de análise de imagem propostos por Erwin Panofsky**

A imagem sempre esteve presente na história da humanidade. Na contemporaneidade vivenciamos um mundo cada vez mais repleto de imagens virtuais. A partir dessa infinidade de novas possibilidades imagéticas precisamos conhecer e estabelecer certas competências para interpretá-las e reinterpretá-las, ou fazer uma leitura de imagem.

Diante desta 'civilização da imagem', ampliam-se os estudos e teorias sobre esse tema e a reflexão sobre se diante de tantas imagens que temos disponíveis há a realização de uma leitura de imagem mais profunda.

O historiador alemão Erwin Panofsky (1892-1968), contribuiu com seus estudos fenomênicos da imagem, a interpretação de seu significado iconográfico e a penetração de seu conteúdo essencial como expressão de valores.

De acordo com o referencial teórico adotado para leitura e análise de imagens, Erwin Panofsky (2007), em seu livro *O significado nas artes visuais* propõe o que pode ser denominado por metodologia panofyskiana, iconológica ou histórico social.

Panofsky (2007) explica que as imagens são parte de uma cultura e, para serem compreendidas, é preciso adentrar nessa cultura. Desta forma, a imagem pode expressar não somente uma ideia, mas toda uma concepção de mundo – as imagens devem ser compreendidas como um documento histórico. A proposta, apesar de ser inicialmente apresentada para obras de arte, possibilita uma análise profunda que transcende esta área e pode ser aplicada a imagens de diferentes áreas.

A proposta de Panofsky reporta-se aos termos iconografia e iconologia. Enquanto a iconografia trata sobre o tema ou assunto, a iconologia é o estudo do significado do objeto. O autor define a iconografia como “[...] o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em oposição a sua forma.” (PANOFSKY, 2007, p. 47). Em seguida, prossegue sobre a iconologia, “[...] uma iconografia que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte, em vez de ficar limitada ao papel do exame estatístico preliminar.” (PANOFSKY, 2007, p. 54). Em ambas as definições, precisamos distinguir tema e forma. A forma de uma obra de Arte é o seu aspecto visível, que apresenta cor, linha, dimensão, entre outras qualidades expressivas. Por outro lado, o tema pode ser descrito em três níveis (PANOFSKY, 2007, p. 50-52, grifos do autor):

Tema primário ou natural, subdividido em factual e expressional. “É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor...; pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos; e pela percepção de algumas qualidades expressivas...” são os motivos artísticos.

Tema secundário ou convencional “... é apreendido pela percepção de que uma figura masculina como uma faca representa São Bartolomeu, etc.” Ligam-se os motivos artísticos com assuntos e conceitos. É o tema em oposição à forma.

Significado intrínseco ou conteúdo: “é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revela a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra”.

O tema primário, secundário e o significado intrínseco ou conteúdo, propiciam subsídios para análise de uma obra de Arte. Na busca em se explicitar melhor os passos apoiados nesse tripé temático, Panofsky (2007, p. 64) elaborou um quadro explicativo (Quadro 2):

Quadro 2 – Sinóptico do método de abordagem de três esferas de significados referentes a uma obra de arte

<b>OBJETO DA INTERPRETAÇÃO</b>	<b>ATO DA INTERPRETAÇÃO</b>	<b>EQUIPAMENTO PARA INTERPRETAÇÃO</b>	<b>PRINCÍPIOS CORRETIVOS DA INTERPRETAÇÃO (História da Tradição)</b>
I- Tema primário ou natural - (a) fatural, (b) expressional - constituindo mundo dos motivos artísticos	Descrição pré-iconográfica (análise pseudo formal)	Experiência prática (familiaridade com objetos e eventos)	História do estilo (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, objetos e eventos foram expressos pelas formas).
Ii- Tema secundário ou convencional, constituindo mundo das imagens, estórias e alegorias	Análise Iconográfica	Conhecimento de fontes literárias (familiaridade com temas e conceitos específicos)	História Dos tipos (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, temas ou conceitos foram expressos por objetos e eventos)
III- Significado intrínseco ou conteúdo, constituindo mundo dos valores simbólicos.	Interpretação Iconológica	Intuição sintética (familiaridade com tendências essenciais da mente humana) condicionada pela psicologia pessoal e Weltanschauung	História dos sintomas culturais, ou símbolos (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, tendências essenciais da mente humana foram expressas por temas e conceitos específicos).

Fonte: Elaborado a partir de Panofsky (2007, p. 64).

O quadro sinóptico de Panofsky apresenta o método de abordagem de uma obra de Arte apoiado nesse tripé temático. Além do tema, sugere como deve ser o ato e o meio para a interpretação e, por fim, os princípios corretivos de interpretação. O quadro resume a metodologia panofyskiana, conhecida, como já frisado, por iconológica ou histórico-social, uma vez que possibilita a análise de uma obra a partir do seu tempo e espaço, bem como sua relação com outras produções culturais do período. A proposta de Panofsky (2007) reporta-se à importância em analisar o tema em relação à forma.

#### 4.8 Diálogos democráticos

Outra razão para promover habilidades de pensamento analítico nos alunos é que essas capacidades os ajudam em sua integração como cidadãos comprometidos com a sociedade, possibilitando uma abordagem crítica do mundo em a fim de discernir e desenvolver a consciência social e os princípios éticos (EISNER, 2002).

Grushka (2005) acredita que os alunos precisam desenvolver uma compreensão crítica de sua realidade e isso depende da compreensão de como os valores morais e as ideologias são atualmente transmitidos.

Além disso, Eisner (2002) afirma que o desenvolvimento de competências reflexivas e noções de habilidades de pensamento crítico na educação são cruciais para ajudar os alunos a enfrentar o amplo domínio de imagens que têm conteúdo ideológico, interpretar mensagens visuais e distinguir as mensagens mediadas de causa e relação com o poder (EISNER, 2002; GRUSHKA, 2005; GUDE, 2007).

Habilidades de pensamento crítico, segundo Ennis (2011, p. 15) é “o pensamento crítico, razoável e reflexivo focado na decisão.”

Para Cottrell (2005), o pensamento crítico é uma atividade questionadora e funciona como um recurso que fornece o uso da incerteza como um ponto de vista a partir do qual um objeto, situação ou ideia é testada analiticamente. Ela acrescenta a este conceito que também é um processo complexo de deliberação que envolve uma ampla gama de habilidades (COTTRELL, 2005).

Facione (2000) concorda, descrevendo críticas sobre o pensar como uma atividade que amalgama intencionalmente várias outras habilidades de raciocínio. Dentro disto, indivíduos neste processo são capazes de reconhecer as crenças dos outros, avaliar várias opiniões, considerar diferentes justificativas, detectar suposições, distinguir métodos convincentes, meditar em torno de questões, gerar deduções e expõem seu próprio entendimento de forma organizada.

Essas habilidades a que Facione (2000) aproximam-se a uma descrição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do conjunto de aprendizagens essenciais e competências gerais da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que busca desenvolver a indicação do que se espera que os estudantes realizem na Educação Básica.

Alter (2011) acrescenta que, como a aplicação do pensamento crítico incentiva os alunos a examinar seus próprios e ideias de outros, oferece uma experiência de aprendizagem significativa que ultrapassa qualquer campo do conhecimento.

Freire (2010), discorre sobre o pensamento crítico que incomoda. Suas contribuições são no sentido do paradigma curricular crítico emancipatório que dialoga com diferentes questões contemporâneas, empenhada na humanização dos sujeitos. O pensamento de Paulo Freire supera essa concepção bancária da educação, quando formula as bases para uma educação libertadora.

#### **4.9 Decolonizando o ensino da arte**

A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânicos e francês. Um dos

resultados dessa narrativa é a construção da visão do ‘nós’ e dos ‘outros’ detreminada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o ‘outro’ (aquele que não faz parte do ‘nós’ hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e portanto, justificadamente, explorado e despojado de seus valores. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na escola sobre o conhecimento e os saberes é medida pela ideia da dominação cultural que faz com que se veja/trate o outro como ser subalterno. Esse outro seria o menino, a menina (criança) e os jovens e, em parte, os docentes e as famílias. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 13).

O campo do ensino da arte tem passado por mudanças significativas no que diz respeito ao seus objetivos de aprendizagem, em grande parte, pela mudanças significativas que vem ocorrendo em relação a desconstrução das teorias e métodos coloniais nos objetos de estudo de estética, arte e cultura e seus cânones.

Na contemporaneidade, pesquisas, publicações, exposições, debates, programas acadêmicos, têm cada vez mais desmistificado o conceito de “belas artes” hegemônica e eurocêntrica.

Movimentos para se refletir e debater teórico-metodologicamente a decolonialidade de objetos, artefatos e do ensino tem sido uma crescente e gerar reflexões no tempo presente. Dois movimentos em especial: o interesse em tradições artísticas diversas (africana, islâmica, pré-colombiana, indígena, aborígene, regionalista) e suas sincronidade ou ligações com as tradições européias eurocentristas

Os currículos básico de formação de professores, sofreram transformações profundas nos últimos anos, tornando-se quase impossível pensar uma formação em arte que se reduza apenas ao desenvolvimento e valorização da arte e cultura de tradição européias.

A construção do campo da história da arte e suas classificações cria narrativas que frequentemente inclui no campo da cultura visual parte significativa do encontro de diversas culturas, em especial, de povos deslocados à força de seu continente (africanos), manifestações da cultura autóctone (indígenas e aborígenes), além das diversas tradições visuais trazidas por imigrações antigas ou recentes.

Conhecer, receber, ressignificar e compartilhar oblitera uma compreensão complexa da arte e da cultura visual desconstruindo conceitos reproduzidos pela falta de conhecimento sobre suas origens e procedências. Os estudos sobre a arte afro (afro-brasileira), por exemplo, ganharam impulso com um maior conhecimento das matrizes visuais vindas da África.

A arte se expande. Seu conceito se expande. Há a ressignificação do belo e com isso a valoração da identidade cultural de povos previamente estigmatizados.

A obras produzidas pelos ancestrais ameríndios é exemplo de artefatos conservados e utilizados em expografias em museus, com “evidências históricas”, a fim de nos ensinar sobre as antigas culturas. Alguns “pastiches”, que não vem ao caso detalharmos aqui, pois fugiriam ao nosso foco de reflexão. Entretanto, a despeito disso, objetos, iconografias e artefatos contemporâneos produzidas por ameríndios, de estilo, materialidades e influências diferentes vêm galgando um espectro normativo de arte, para os quais já existem metodologias analíticas estabelecidas.

Dessa forma, a tendência é a que resulta na valorização de objetos de arte que se encaixem confortavelmente na decolonialidade das esferas culturais e temporais e, se afastem cada vez mais da marginalização do estigma de ‘categoria inferior’.

A arte e seu ensino como a conhecemos tem seu fundamento epistêmico e sua razão de ser na lógica colonial (como já foi dito no Capítulo 3 do presente trabalho), quer seja ele concebido do ponto de vista de sua vinculação com a narrativa do Estado-nação e os processos de patrimonialização e discursos da memória associados ou quer seja considerado como uma instância a mais, dentro de um complexo maior, que permite estabelecer determinadas estruturas de poder, dada sua condição de exercer ou não um mecanismo de visibilidade do exibir e ser exibido.

Isso não é uma obviedade, por mais que pareça, sobretudo quando boa parte da prática educativa escolar contemporânea, em especial nas séries iniciais, esteja voltada para a livre expressão da criança e a mera reprodução ou releituras de obras pré existentes, ligadas ao belo e a noção de estética européia.

Daí a pertinência de fazer uma reflexão mais profunda de alguns pressupostos e premissas que essa tentativa de descolonizar a arte e seu ensino, para assim identificar os pontos cegos e as zonas de conflito que vêm misturados com as boas intenções, se é que se quer resgatar alguma possibilidade crítica para aqueles, em vez de reforçar as categorias e relações de poder que supostamente se procura desarticular.

#### **4.10 Interseções culturais**

No Brasil, desde o primeiro contato europeu, nenhuma forma de arte tem sido mais emblemática do que a arte plumária tupinambá produzida por todo o litoral, no início da Idade Moderna, no século XVI e originalmente concebida para referir-se, em termos geográficos, ao “país que cresce o pau-brasil”. Sua produção é pré-colonização, mas é a partir do século XVI que a arte plumária tupinambá foi produzida no âmbito das missões jesuíticas e mercados coloniais, sendo assim, produto de uma intercultura colonial brasileira.

Os ameríndios responsáveis pela arte plumária tupi empregavam em seus artefatos, técnicas sofisticadas na mimese da aparência das aves em estágios específicos da vida. Como os bonés de penas tupinambá (Figura 23), produzido com penas de papagaio para ser vestido rente à cabeça e, cuja técnica de costura demonstra uma escolha técnica evidente de textura e efeito de porções atadas a pequenos gravetos e conectados perpendicularmente à matriz subjacente em forma de tela. Para quem o vestia, o artefato ajudava-o a transfigurar-se no aspecto espiritual de um pássaro recém nascido. Com uma representação simbólica das plumas como sinais de divindade.

As peças de arte plumária sobrevivem até hoje em museus europeus como fragmentos de coleções ameríndias do início da Idade Moderna, levadas para o além-mar pelos missionários e mercadores e adquirindo valor no contexto europeu contextualizando-os no âmbito das práticas sociais e culturais brasileiras.

Outro dos artefatos que adquiriram *status quo* no mesmo âmbito, são as bolsas de mandinga (Figura 24) originárias da Guiné e de Mina, território da etnia Mandinga. As bolsas de mandinga são recipientes que, originalmente, continham símbolos, números cabalísticos e passagens do Alcorão. Mas também poderiam carregar em seu interior desenhos diagramáticos de símbolos cristãos, como o Sagrado Coração e orações escritas em pedaços de papel.

No início de século XVIII, foi levada à Lisboa por um ex-escravo (sem nome) do Rio de Janeiro e funcionavam como relíquias portáteis, uma *commodity* cultural usada por africanos livres ou escravizados e homens brancos portugueses que as usavam como proteção, contraceptivo e até mesmo, para sorte no jogo. E, apesar de serem parte integral da história cultural brasileira e material brasileira, as bolsas de mandinga transcenderam as categorias nacionais, étnica e religiosas.

No oposto a manufatura da arte plumária e da arte africana, estão os azulejos ou ladrilhos decorativos, exemplo de arte ubíqua. O termo azulejo é derivado da palavra árabe *az-zulayi*, que significa pedra polida. Inicialmente introduzidos na Espanha medieval, os ladrilhos espanhóis começaram a ser importados para Portugal nos séculos XV e XVI. No século seguinte, os ladrilhos holandeses azuis e brancos, eles mesmos uma resposta estilística a porcelana chinesa da dinastia Ming tornaram-se componentes- padrão nas práticas ibéricas de construção e chegaram ao Brasil por nossos colonizadores.

Tipo de cerâmica, forma de mural e meio para a pintura, os azulejos são como a ‘pele’ exterior de uma edificação (e também interior), delineando um elemento visual dominante na vivência da existência urbana dessas regiões.

A cidade de São Luís do Maranhão, localizada na região Nordeste do Brasil, por exemplo, fundada por franceses e colonizada por portugueses, traz o azulejo como uma de suas características de urbanização, pelo expressivo número de edificações dos séculos XVIII e XIX.

O conjunto arquitetônico do centro histórico (Figura 25) é um legado do período áureo da economia do Maranhão, que na metade do século XVIII, e durante o século XIX passou por uma boa fase de enriquecimento econômico baseado na agro-exportação do arroz e algodão. Em dezembro de 1997 o patrimônio edificado em São Luís foi inscrito na Lista de Patrimônio Mundial da UNESCO.

Outro exemplo significativo do uso dos azulejos no período colonial brasileiro está no claustro do Convento da Ordem Terceira de São Francisco, em Salvador, Bahia (Figura 26). Como detalhado por Thijs Weststeijn, o trabalho em azulejaria desse claustro é datado de *circa* 1746-1750 e foi baseado na *Emblemata Horatiana*, do artista flamengo Otto van Veen (WESTJEIN, 1608). De motivos mais alegórico do que religiosos, o claustro de azulejos é, portanto, não apenas transcultural, mas também transmidiático, pois nos fala sobre o modo como imagens se movem através do tempo, do espaço e das formas artísticas (BUONO, 2007).

A azulejaria se tornou onipresente no ambiente brasileiro e acabou apropriada por artistas como Athos Bulcão (1918-2008) e Cândido Portinari (1903-1994) e Adriana Varejão (1964-).

A arte assume formas variadas em diferentes contextos históricos. As tragédias gregas, os jardins da França oitocentista, os vitrais de Chartres, a arte viva do paisagismo japonês. A arte japonesa reflete o xintoísmo também em formas de arte como os bonsais, os arranjos de flores ikebana e os jardins de musgos autorregulados.

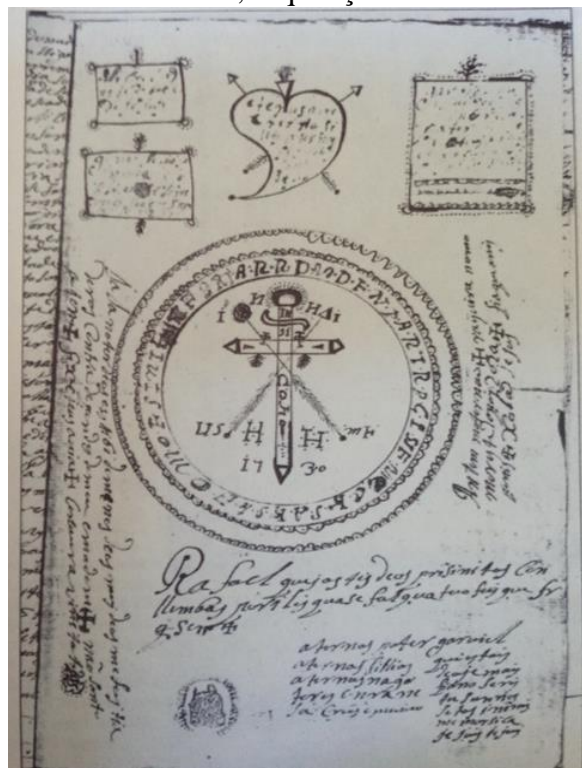
John Dewey acreditava que a arte pode romper barreiras entre as culturas. Ele escreveu que a “arte é a melhor janela possível para outras culturas. A arte é uma linguagem universal”. Dewey nos instava a nos esforçarmos para alcançar a experiência interna da cultura. Para ele, isso requeria um encontro imediato e não estudar “fatos externos” sobre geografia, religião história (FREELAND, 2019). As barreiras se dissolvem, os preconceitos limitantes desaparecem ao entrarmos no espírito da arte africana ou polinésia. Essa fusão imperceptível é muito mais eficaz do que a mudança efetuada pelo raciocínio, porque entra diretamente nas atitudes (DEWEY, 2010).

Figura 23 – Boné de penas tupinambá (séculos XVI ou XVII), penas de papagaio, altura 29 cm, Copenhague, Natinalmuseet Etnografisk Sunling



Fonte: Fotografia de Amy Buono.

Figura 24 – Oração de mandinga, antes de 1731, desenho, Arquivo Nacional Torre do Tombo, arquivo da Inquisição de José Francisco Pedroso, Inquisição de Lisboa



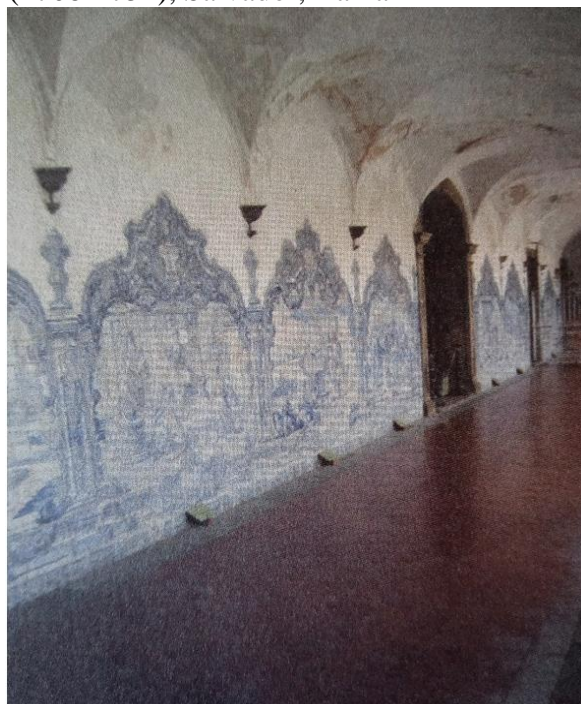
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 25 – Fachada do Museu de Arte Visual do Maranhão, Centro Histórico de São Luís, Maranhão



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 26 – Azulejo do claustro do Convento da Terceira Ordem de São Francisco de Assis (1708-1752), Salvador, Bahia



Fonte: Fotografia gentilmente cedida por Kirk L. Peterso.

## 5 NARRATIVAS DE ENSINO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Diz-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21).

Foi na experiência do dia-a-dia com estudantes do primeiro ciclo de alfabetização ao observar as mudanças que transcorrem nos últimos anos (e aqui, utilizamos o verbo no presente, pois as tais mudanças são constantes e continuam a ocorrer), que tomei consciência do papel ocupado pelas imagens na infância. Com isso, venho realizando, desde 2013, algumas reflexões sobre as construções discursivas, sociais e culturais, materializadas ou corporificadas nas imagens que utilizamos em nossas práticas pedagógicas cotidianamente.

Nosso foco está no modo em como essa cultura visual está articulada com as propostas educacionais existentes para esse ciclo de aprendizagem. E, em como essa cultura visual com suas visões e versões podem se vincular ao passado (memória) e ao futuro (consciência e pensamento crítico) na formação do aprendiz.

A arte ou o ensino da arte, em particular tem muitos valores congruentes ou similaridades em comum como a infância é vista e compreendida e, além disso, mantém vínculos estreitos com as propostas educacionais, em execução ou como possibilidades e desafios.

Esse capítulo descreve o paradigma de pesquisa como um estudo em pequena escala usando algumas ciências sociais tradicionais, metodologia e métodos (PUNCH, 2009), mas com mais foco na metodologia baseada nas artes. O último é sustentado pelas perspectivas teóricas da *art / r / tography*, uma prática de pesquisa baseada na arte que articula arte, pesquisa e ensino, privilegiando texto e imagem (IRWIN; DE COSSON, 2004).

A seleção de um método visual de investigação foi baseado no poder evocativo das imagens (DUXBURY, 2008; LEAVY, 2009) e o lugar significativo que ocupam na vida humana (EMMISON; SMITH, 2000; STURKEN; CARTWRIGHT, 2009). Foi baseado no poder transformador do "conhecimento visual", o que sugere que o pensamento diverso e rico ocorre no contexto de fazer imagens ou estudá-las (EISNER, 2002).

Dentro de uma estrutura que teve como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico através de imagens, uma metodologia visual parecia ser a abordagem mais coerente, pois permite que a inclusão de imagens como forma de captar, coletar e simbolizar informações.

## 5.1 Configurações de pesquisa

O objetivo deste estudo e as questões de pesquisa são apresentados na Introdução. Para melhor responder a essas questões, a metodologia de pesquisa foi sustentada por um paradigma de pesquisa social qualitativa (PUNCH, 2009) com o desenho e os métodos de coleta de dados influenciados pelas questões de pesquisa permitindo a captura de diversas visualizações e seleção de fragmentos deles para informar o significado (PUNCH, 2009). O objetivo era coletar o suficiente dados que forneceriam detalhes suficientes, mas também permitiriam conexões e comparações significativas por uma abordagem multi-método (BREWER; HUNTER, 2006) em uma posição teórica da a / r / tografia para embasar a pesquisa.

Irwin (2004), a principal expoente desta metodologia, afirma que “a teoria como a / r / tography cria uma virada imaginativa teorizando ou explicando fenômenos por meio de experiências estéticas que integram saber, fazer e fazendo.

Irwin e De Cosson (2004) elucidam esta metodologia como uma terra criativa de diálogo e experimentação entre os campos da arte, da pesquisa e do ensino. Eles também o descrevem como um método que amalgama texto escrito e imagem, a fim de abordar significados mais profundos que envolvem o eu e outros.

Dentro deste quadro, o visual funciona como uma parte complementar da pesquisa para comunicar significados que não podem ser expostos por palavras (SPRINGGAY, 2008). O visual também adiciona elementos essenciais material para pesquisa que não poderia ser explorado por outros meios (EISNER, 2002).

Inclusão de imagens é validado em termos de seu poder de lembrar as emoções do espectador e incluir as interpretações do pesquisador (WILSON, 2002). Para superar a natureza subjetiva desta abordagem, os significados do criador de imagens podem ser revelado por meio de texto escrito (IRWIN; DE COSSON, 2004). Em vez de dar generalizações sobre uma questão, a / r / tography requer a participação do público, que é a aspiração final da educação (WILSON, 2002).

Dentro desta estrutura, as artes operam em todas as fases, desde a compilação de dados até avaliação e representação; funciona como um veículo para adquirir conhecimento e através do processo que cria consciência (LEAVY, 2009).

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre as propostas, os desafios, as possibilidades, os devires viáveis ao ensino da arte e da cultura para crianças pequenas,

tomando como referência a própria e inata visualidade da criança, circunscrita a essa faixa etária.

A visualidade diz respeito ao modo como vem sendo concebida ou pode ser concebida a infância na contemporaneidade, em um mundo repleto de estímulos visuais, sonoros, auditivos, digitais.

As imagens utilizadas na pesquisa são reproduções escolhidas, recolhidas e capturadas da internet, devido a inviabilidade de se trabalhar com as obras originais dos artistas.

Trabalhamos com a imagem ‘inteira’, no seu todo e, também com fragmentações.

Springgay (2008), que afirma que a fragmentação oferece múltiplas visões, incluindo a si mesmo e os outros, funcionando como um diálogo e convidando uma interpretação aberta. O valor de usar fragmentos dentro da pesquisa é que eles são peças evocativas de significado, que ativa emoções que a totalidade não pode sugerir (DUXBURY, 2008).

A apresentação a / r / tográfica de nossas descobertas teve como objetivo não a inclusão de conclusões, mas provocar reflexão sobre o possível, evocar emoções e criar contrastes inesperados (IRWIN; DE COSSON, 2004). Isso também ofereceu um novo meio para representar nossos próprios entendimentos e criar significado.

Considerando as limitações desse estudo, privilegiei a apresentação de artistas regionais, com a utilização de materialidades distintas, todas artesanais, associadas a produções que destacam o modo de vivência. As reproduções estão, coloridas e não sofreram adaptação de seus originais.

### ***5.1.1 Os espaços educacionais***

Para este estudo de pequena escala, as configurações para coletas dos dados de pesquisa foram confinadas a turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino em diferentes tempos.

Embora esta abordagem para a pesquisa-ação constitui de dados e observação coletadas ao longo de sete anos, que foi determinante, pelo tamanho e prazo deste trabalho, que pode ser justificado pela abordagem qualitativa que busca dados densos e contextualizados (PUNCH, 2009).

Trabalhamos as pranchas de sete artistas visuais nordestinos que exploraram em seus trabalhos temas como: a cidade e o urbano, o trabalho e o cotidiano, a religiosidade, o

rural, o brincar, o uso das cores e formas, as questões étnicas, o “eu” e o mundo, a linguagem e a natureza, em cenas etnográficas e históricas regionais.

### ***5.1.2 Organização e análise de dados***

Uma vez organizados os dados coletados de acordo com os procedimentos previstos, fez-se uma reflexão interpretativa dos mesmos, procurando encontrar nas colocações subsídios de como se constrói o olhar crítico-estético do professor frente à compreensão da arte visual como instrumento para a leitura da imagem, o entendimento sobre as materialidades e a prática docente que medie experiências para o desenvolvimento de processos mentais que levam a criança em fase de alfabetização a literacia.

Posteriormente, foram analisadas leituras de imagens dentro da proposta de olhar/ver/pensar cada obra, em um processo de fruição e reflexão a partir da leitura com informações já trazidas de seus contextos sociais, experienciando novas propostas de leitura visual associadas aos seus conhecimentos prévios.

Foram utilizados nas mediações somente os aportes visuais (as pranchas) de cada um dos artistas trabalhados conforme descrevi mais a frente. Neste contexto, teorias pertinentes ao referencial teórico entrelaçaram os resultados, maximizando a credibilidade desta pesquisa.

## **5.2 Curadoria**

Uma das constantes culturais ocultadas pela visão hegemônica da arte ocidental é a valorização da dimensão artesanal da produção com ênfase na destreza manual. Esse espírito antimecanicista está presente a essência dos artistas escolhidos para esse trabalho de observação. Quase todos, com a exceção da fotografia, desenvolveram materialidades e/ou ferramentas especializadas para o desenvolvimento de seus trabalhos que em nenhum momento deixaram de ser estritamente manual.

A curadoria, trata-se, evidentemente, de uma seleção ou destaque de algumas imagens que consideramos provocativas do ponto de vista da vivência da criança e indicadoras de possíveis visões divergentes. Mas todas passíveis de abertura para o diálogo.

Na curadoria, a seleção foi inspirada pelo trabalho dos artistas de forma mais autoral, buscando o registro por meio de ensaios críticos a respeito das obras.

Nosso espectro são artistas da região Nordeste do Brasil, trazendo para os planejamentos inferências sobre a cultura regionalista mais próxima a realidade dos sujeitos de pesquisa e para que contribuíssem para que a imagem do popular, do sertanejo e, neste caso, do Nordeste, não seguisse apenas as idealizações do olhar acadêmico do início do século, conforme tratado no Capítulo 2, em oposição ao que nos diz Albuquerque Júnior (2011, p. 37):

[...] emergiu, no Brasil, um conjunto de regras de enunciação que chamamos de formação discursiva nacional-popular e todo o dispositivo de poder que a sustentou, que chamamos de dispositivo das nacionalidades, em torno dos quais, por sua vez, se desenvolveu grande parte da história brasileira, entre as décadas de vinte e sessenta.

Utilizamos estímulos visuais e sonoros (conforme descrição detalhada mais adiante) e recursos tecnológicos.

Os artistas trabalhados são:

- Nice Firmeza – Bordado
- J. Borges e Airton Marinho – Xilogravura
- Mestre Vitalino – Barro
- Thyago Cabral e Felipe Yarzon – Grafite/Arte Urbana
- Uiler Costa Santos – Fotografia

A pesquisa de imagens foi realizada na internet, sites e perfis nas redes sociais dos próprios artistas, exceto no caso de Nice Firmeza, cuja escolha se deu a partir de uma fotografia pessoal da pesquisadora, recolhida na casa/minimuseu da artista, quando alguns anos atrás, a visitamos.

Assim, as narrativas que se seguem buscam uma conexão temática e estética, que não são as únicas possíveis, mais ilustram o pensamento por trás da apreciação das obras que se dará adiante na pesquisa.

### **5.3 Visualidades e experiências**

Nos últimos tempos, o acesso às imagens, principalmente através da Internet, e a proliferação de estímulos visuais propiciam a extensão das visualidades, do imaginário e uso de iconografias e tipografias fabricadas pelas próprias criações e gerando interações.

Essas interações, são experiências novas válidas para serem exploradas em profundidade para determinar vias de transmissão de linguagem e saberes, estabelecendo relações mais precisas.

Na educação, é importante também que essas relações alcancem também formas de aprender e transmitir os saberes que as constituem, desvinculados de conceitos pré concebidos ou na mera imitação, sem relação de sentido cultural.

Ainda no campo educativo, essas visualidades desafiam ao que Freedman e Schur (2009) apontam como “processos abertos de investigação criativa e crítica”, além de representar uma provocação imersa em dificuldades e complexidades, imersas em novos modos de distribuição social e apropriação coletiva de práticas sócio-culturais que, em função de suas características materiais, reconfiguram-se, decolonializam-se e ganham legitimidade, circunscrevendo o próprio território.

Consideramos aqui que, nenhum dos sujeitos dos grupos possuía qualquer experiência prévia relativa à observação ou discussão de trabalhos artísticos no contexto de aula de arte e linguagens. Para eles, arte estava ligada apenas ao desenhar e pintar livremente no caderno de desenho, na folha de papel, no caderno ou mesmo na mesa da escola. ‘Brincar de massinha’ também foi considerado arte pelas crianças. Nenhum compreendia arte-educação como práticas que giram em torno de elementos, memória e formas contemporâneas de cultura visual. Assim, as experiências aqui relatadas foram, para os sujeitos, experiências de visualidades novas.

#### **5.4 Representações e subjetividades**

A posição metodológica deste estudo reside na inclusão do pensamento visual artístico e seus procedimentos e instrumentos como base da estrutura investigação metodológica já citada, a fim de que esta forma de proceder nos permita compreender alguns aspectos educacionais presentes nas imagens e que pode ter sido esquecido de outras abordagens metodológicas.

A forma de distribuição desses espaços de representações e subjetividades e daqueles que são chamados a ocupá-los é o que Rancière (2009, p. 3) denomina de regime de “divisão do sensível”.

Nesse sentido, o político, em relação com as artes, pode ser entendido como o jogo de decisões sobre o que se pode ver e dizer ou sobre quais são as propriedades dos espaços de ver e de dizer e as características de acesso a eles (AGUIRRE, 2014, p.72).

Um tipo de experiência, que de acordo com Dewey (2010), equilibre razão e emoção. Sendo a emoção para o autor:

A emoção é o signo consciente de uma ruptura atual com o iminente. Este desacordo engendra a reflexão considerada como condições de realização de harmonia. Com esta realização, a matéria da reflexão é incorporada nos objetos e constitui seu significado. (DEWEY, 2010, p. 34).

Ao atentarmos para as subjetividades, damos conta da dimensão do humano nos sujeitos, entretanto convém articular uma adequada dosagem entre o racional e o emocional na construção de habilidades de desenvolvimento cognitivo e crítico na trajetória do empoderamento, autonomia e emancipação dos sujeitos.

### **5.5 Observar/Pensar/Descrever**

Hernández (2013) ressalta que algumas questões, frequentemente formuladas por professores para conduzir leituras de obras de arte, tais como: o que vemos? Quais os elementos da linguagem visual estão presentes? Qual a composição da obra? Que significados o artista quis passar? Vêm dando lugar a indagações e considerações a respeito da natureza dos objetos, os critérios que os legitimam como objetos e artefatos artísticos e/ou artesanais, os entrelaçamentos com a cultura (do passado e do presente), a indústria cultural e o consumo, a inserção do artista na dinâmica das relações sociais.

Tomando, por exemplo, o trabalho dos artistas referenciados nesta pesquisa, que utilizam de diversas materialidades, recursos e técnicas para seus trabalhos, como: bordado, xilogravura, tinta, stencils, entre outros. Com exceção de Uiler Costa Santos, com a fotografia, todos ainda são vistos por alguns como ‘artesanato, arte popular ou de baixa cultura’, em uma conotação pejorativa, onde se há a negação e a desvalorização de nossa própria cultura e bens culturais.

Essa “divisão das artes” é excludente e funda-se em bases sobre as quais é preciso discussões mais cuidadosas, reflexões mais apuradas e, por conseguinte, a superação dessa dicotomia colonizadora.

Crianças, adolescentes e jovens são os mais influenciados pelo contexto de transformações globais da cultura, pelas informações que recebem, referências e valores da cultura visual que esbanja ambientes eletrônicos, disponibilidades narrativas e interativas e transculturais. Seus interesses, conhecimento, identidades e, principalmente, seus afetos, são contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida (MARTINS; TOURINHO, 2011).

As bases do ensino da uma cultura visual, constroem-se a partir de referenciais específicos como a afirmação de Freedman e Sthur (2009, p. 10) de que “[...] a mudança

[para a educação da cultura visual] não se dá apenas na expansão do espectro de formas incluído no currículo, mas aborda temas do imaginário.”

A ampliação do campo e das práticas de ensino é uma maneira também de responder às demandas que se impõem a partir das condições atuais de mudanças sociais, culturais, econômica e tecnológicas.

Em nossas experiências os alunos observaram e interpretaram as imagens escolhidas, em seguida responderam verbalmente a uma série de perguntas, dentre elas “qual o material usado pelo artista?”, “qual a mensagem que esta imagem está tentando transmitir?”, “quais as pistas visuais que lhe fizeram chegar a essa hipótese?”. Em um segundo momento, discutimos em grupo as opiniões em torno do significado. Questões relativas à cultura, história, memória, cotidiano, trabalho, lazer, modo de vida, perspectivas. Esses temas foram discutidos abertamente, em uma espécie de *brainstorm*, em tradução literal, tempestade de ideias. Onde os sujeitos, respeitando os tempos de fala de cada um, pudessem trazer para a discussão, associações referentes aos assuntos e, com mediação, irem fazendo associações entre o real, o imaginado, o possível e o presente.

Em geral, os sujeitos reconheceram as formas de cultura visual, refletiram sobre as questões em análise e a relevância para a suas próprias vidas (nessa fase de construção de identidade) e se organizaram coletivamente para decidirem sobre produções narrativas baseadas em pesquisas visuais, suas mensagens discursivas, sua criação em grupo e suas próprias avaliações.

## **5.6 Registros**

### ***5.6.1 Nice Firmeza e os bordados com afeto***

A partir do conceito formulado pelo Dicionário Aurélio, é possível afirmar que o bordar emprega a representação do entremeio do discurso retórico com ornamentos. À parte ser uma arte secular, com variações de texturas e pontos, o bordado é o ato de bordar permite acessar questões de ordem social, de gênero, econômica, histórica, cultura e terapêutica. As redes sociais, tecidas em torno da produção do bordado, são hábeis para recriar relações várias em função das necessidades, das influências, das confluências, das apropriações e das transformações em torno da prática artesanal (BRITO, 2011).

Embora tenha utilizado de outras materialidades em seus trabalhos artísticos, as mãos da cearense Nice Firmeza (1921-2013) fizeram história em seus trabalhos com linhas. Seus bordados são coloridos, alegres, subvertem a leitura da escassez nordestina, remetem a

uma perspectiva de uma vida na natureza e domesticada. Crianças, flores e pássaros sempre presentes. As aves nunca são de rapina. As flores coloridas tem destaque. As figuras humanas tem formas arredondadas. Para os que conviveram com ela, seus trabalhos eram a síntese de sua pessoa maternal, simples, lírica e de alma sensível.

No contexto da análise de imagem de Panofsky (2007), partimos do tema primário do objeto, uma análise pré-iconográfica do bordado, a equiparação através da familiaridade com o objeto e de memória e a compreensão de como a arte foi feita e expressa pela forma e materialidade.

Assumindo o pressuposto da complexidade do desenvolvimento e das relações humanas, o conhecimento de si e do mundo é, muitas vezes construído, parcialmente pelas formas específicas de cultura visual popular.

Nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), quanto maior o acesso a conhecimentos relativos ao mundo, às normas e valores da cultura, maior o desenvolvimento das funções psicológicas.

A apresentação da materialidade bordado possibilita a reflexão construída a partir de perguntas relacionadas a afetos e novas expressões de uso da linguagem verbal e escrita e atividades que envolvem procedimentos discursivos e recursivos.

Sobre o modo de conceber o desenvolvimento do sujeito, cabe aqui o entendimento de Vygotsky que entende a afetividade como dimensão constitutiva fundamental do sujeito.

A dimensão constitutiva estaria na base da atenção, da fala, do pensamento, da memória, da consciência. Isso significa que nenhuma ação ou pensamento é possível se não motivada, e essa motivação corresponde à afetividade. Dessa perspectiva, é possível dizer que o aspecto afetivo-volitivo na teoria vigotskiana está na base do desenvolvimento do psiquismo humano (GONZÁLEZ-REY, 2009, p. 158).

Pranchas 1 e 2:

Títulos: Ciranda e Xá cum dum no tumtum do papai

Materialidade: Linha

Figura 27 – Ciranda, Bordado, Nice Firmeza, 2009



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 28 – Xacundum no tumtum do papai, Bordado, Nice Firmeza, 2009



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir das obras olhamos para os materiais escolhidos utilizados pela artista e podemos fazer as seguintes proposições: Que imagens (ou palavras) vêm a cabeça quando olham para os bordados? São regulares, idênticas e mantêm sua forma orgânica? O que será que cada uma delas pode representar? Qual seus significados na vida real?

O diálogo entre os elementos gráficos e as palavras é frequente na obra de Nice Firmeza. Para a artista, os objetos são mais do que artefatos de uso rotineiro, guardam memórias, narram histórias, experiências vividas e reinventadas.

Trabalhos que partem de objetos colhidos no cotidiano, lidam com repetição bastante comuns no universo da arte contemporânea. Outro artista que combina esses dois elementos é Leonilson (Fortaleza, 1957-1993), cujo trabalho promoveu e promove reflexões interessantes de cunho social com provocações sobre o dito-não-dito, o visível e o invisível, o convencional e o rebelde.

O obra de Nice Firmeza não precisa de textos complementares para promover a construção de sentido pelas crianças. A maioria delas tem uma avó, uma tia, um parente ou conhecido que produz algum tipo de manualidade em processo artesanal. Borda-se, costura-se, crocheteia-se... Para si, como lazer, trabalho, para os outros. Situações tão senso comum que, às vezes, esquece-se de da disposição de pensar o bordado como arte e prática artística cultural.

Ao se pensar na produção ou feitura do bordado, se pensa no todo, no desenho como um todo, uso do tecido, ponto, fios, cores, materiais. Tudo exige empenho. Empenho nas tramas e redes do bordar. É preciso um olhar integral para saber como borda, para quem borda e quais as finalidades dos bordados (BRITO, 2011, p. 167).

E pensando também na pluralidade de leitura de mundo expressa pelo bordado, fazendo inferências em relação a um modo de vida ou a tradição culturais que se perpetuam, vai além do 'saber fazer'. Associa-se a estesia, fruição e elaboração de raciocínio dedutivo sobre a representação simbólica do material.

Neste ponto, tocamos em um aspecto que ecoa discussões no mundo das artes, estabelecido pelos tempos entre *alta e baixa cultura, belas artes, arte e artesanato*. Pensando nesses termos, o bordado, elevado a categoria de objeto artísticos e, não apenas, uma manualidade, seria caracterizado por sua natureza criadora, inovadora, que produz objetos únicos e providas de valor estético, cultural e artístico. O mesmo valendo para as demais manifestações populares.

Explorou-se entre os sujeitos o mundo/universo das brincadeiras populares e das tradições culturais brincantes e o lugar ocupado por cada um deles. Numa concepção de, não

apenas espaço de dimensões físicas, mas as múltiplas ocupações exxperienciais, referencias e identidades.

O discurso veio pelo reconhecimento e identificação da obra e sua materialidade em uma reflexão sobre o visual, mas desencadeou reflexões críticas com o visual.

A articulação entre os discursos, “molecando” com suas estruturas, permitiu um bate-papo sobre a autora, a estética (percepção objetiva) e as diferentes funções do uso do visual e sua intencionalidade (percepção subjetiva).

Os “efeitos da realidade” dessas asserções explica “suposta asserções da realidade que acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser (SILVA, 2013, p. 13). Neste sentido, o narrativa valoriza a memória e a prática na potencial criação de discursos a partir da realidade vivida.

Na educação, os “muitos saberes” das visualidades e dos discursos sobre elas vão formando nossas experiências, enquanto articulações entre discurso visual e discurso sobre o visual são ampliados. Essas articulações podem tomar, pelo menos, três formas: (a) interligar discursos sobre o visual, (b) interligar discursos visuais e (c) interligar uns e outros. Essa ampla e trifurcada articulação, além de intensificar o poder dos discursos, ajuda a evitar que qualquer tipo de discurso venha a se estabelecer como poder isoladamente (hegemonicamente). (TOURINHO, 2009, p. 149).

### **5.6.2 J. Borges e Airton Marinho: Xilogravuras – A (trans)figuração do real na poética nordestina**

De origem chinesa, a xilogravura, ou gravura em madeira, é o mais antigo processo de reprodução de imagem. A madeira é preparada para receber o desenho, que será entalhado, utilizando instrumentos de corte, como a goiva, o formão ou o canivete. As etapas seguintes envolvem entintar a matriz e friccionar o papel sobre a sua superfície para obter uma cópia da gravura. Quando bem impressa, a gravação no papel conserva as características da fibra e das nervuras da madeira.

José Francisco Borges (1935-) desenvolveu o gosto pela poesia revendendo cordéis nas feiras e mercados da Zona da Mata e do Agreste pernambucanos. Em 1964, publicou o seu primeiro folheto, *O encontro de dois vaqueiros no Sertão de Petrolina*, com ilustrações do Mestre Dila de Caruaru. No ano seguinte, J. Borges fez sua primeira xilogravura para o folheto *O verdadeiro aviso de Frei Damião sobre os castigos que vêm*, inspirado na fachada da igreja de Bezerros (PE). As décadas seguintes foram marcadas pela produção de gravuras em larga escala que passaram a circular em galerias e exposições de arte no Brasil e no mundo, despertando o interesse de colecionadores, artistas e intelectuais. Aos

90 anos, J. Borges segue trabalhando diariamente na sua gráfica-ateliê, sediada no município de Bezerros/PE. Em 2005, o artista recebeu o título de “Patrimônio Vivo”, pelo Estado do Pernambuco.

O processo de produção de xilogravura ganha contornos singulares em J. Borges. O artista dispensa o esboço, realizando o desenho à mão livre diretamente na superfície da madeira. O título antecede o desenho e aparece inscrito na área inferior da matriz, denominada “barra”, que traz também a assinatura do artista.

O livro *A arte de J. Borges: do cordel à xilogravura* (2005) apresenta as ferramentas empregadas pelo artista no corte da matriz: goivas, estiletos de aço, pregos (para confecção de pontilhados), chaves de dupla fenda (para os pontilhados em formato estrelado) e goivas de fio em “v” (para riscar cabelos e escavar espinhos de mandacaru). J. Borges inventou ainda um modo próprio de colorir a gravura (distinta da técnica tradicional, que utiliza uma matriz de madeira para cada cor), aplicando, com pincel, tintas de cores variadas sobre a mesma matriz.

Airton Marinho (1952-) é maranhense nascido em Vitória do Mearim (MA). Formado em Desenho Industrial pela UFMA, foi professor do Centro de Comunicações Visuais do Maranhão (CENARTE), onde expôs suas primeiras gravuras. Desenvolveu processo próprio de xilogravura em policromia e produziu várias séries de trabalhos, como *Brincadeiras Infantis* (1979), *Lendas e Mitos* (1984), *Ao Trabalho* (1989), *Guarnicê* (1989), quase todas revelando sua forte identidade com as tradições e a cultura popular do Maranhão, especialmente com a realidade de São Luís e Vitória do Mearim. Expôs seus trabalhos em vários estados brasileiros e em Washington D.C., capital dos USA.

Airton Marinho usa madeira, goiva e tinta em seu processo criativo.

Tanto nas experiências com as obras de J. Borges como as de Airton Marinho, fizemos uma introdução as crianças mostrando obras originais de xilogravuras (pertencentes a professora-pesquisadora) de ambos os artistas e trechos das reportagens em audiovisual *Conheça as xilogravuras do artista plástico Airton Marinho*, disponível em <https://globoplay.globo.com/v/7500117/> e *J. Borges e a arte da xilogravura*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Pg70LPMTm14>. Entendemos a pertinência da utilização dos recursos audiovisuais para melhor assimilação dos processos de criação da xilogravura e pela possibilidade de ‘familiaridade’, ainda que virtual com os dois artistas.

No contexto da análise de imagens partimos das alegorias dos objetos para a análise iconográfica e os princípios da história da cultura popular nordestina que cercam a vida diária dos sujeitos e oferecem experiências significativas

Prancha 3

Título: O sol quente do sertão

Artista: J. Borges

Materialidade: Xilogravura

Figura 29 – O sol quente do sertão, J. Borges.  
Xilogravura



Fonte: Foto reprodução.

“O Sol quente no sertão” é uma gravura minha... antiga. Ela tem um sol bonito, mas o sol estraga muito o sertão. Eu trabalho a partir da história sertaneja e eu vejo o sol como um monstro lá no sertão: ele mata a lavoura, mata o gado, acaba com tudo. O Sol é um astro e merece ter um rosto humano. É uma ideia que eu criei e todo sol que eu faço tem um rosto humano. Sobre a gravura, eu vou desenhando na madeira e colocando as coisas de lado, em cima, embaixo... O meu estilo é cavado em baixo-relevo, ocupando todo o espaço, mas essa gravura eu chamo de “gravura de preguiçoso”, porque eu só fiz riscar. (BORGES, 2005, p.3 ).

Na apresentação da xilogravura de J. Borges, apresentaremos primeiro os fragmentos da obra, como início da leitura de imagem.

Figura 30 – Fragmentos da obra "O sol quente do sertão", J. Borges. Xilogravura



Fonte: Foto reprodução.

Esses três fragmentos extraídos da obra ‘*O sol quente no sertão*’, de J. Borges, criam um jogo onde o objetivo é um diálogo entre as figuras, definindo onde, como e por que os personagens se encontram. A palavra “quente” é uma peça curinga que tem a função de conferir qualidade ao diálogo, como, por exemplo, um atributo de cor (“O vermelho é uma cor quente.”), de temperatura (“O dia está quente!”), a característica de um personagem (“O meu colega é chapa quente!”), a qualidade de um acontecimento (“Essa notícia é quente!”) etc. O texto dialogado criado coletivamente, em linguagem oral e, em seguida escrita.

Adiante, em uma roda de conversa, as crianças em dupla apresentaram o diálogo criado a partir dos três fragmentos da obra de J. Borges. A falas pressupõem: quais personagens surgiram; como e porque estão associados; porque a palavra quente entrou no diálogo; comentários sobre o título da obra; suas próprias interpretações do sertão e do lugar sertanejo; os elementos na imagem que identificam o sertão.

A partir das respostas, consideramos as relações e interpretações feitas pelos alunos e como essas outras leituras alteraram a maneira como cada um percebeu a obra.

Nas narrativas borgeanas imperam personagens e histórias ficcionais. Da mesma forma como ocorre nas fábulas (em que os personagens são, geralmente, animais com características antropomórficas), J. Borges confere atributos humanos a fenômenos da natureza, a animais e a seres inanimados, tal qual é possível perceber na obra *O Sol quente no sertão*, em que o artista personifica o sol, dando-lhe feições humanas.

Embora a personificação seja um recurso característico das linguagens oral e escrita, podemos identificá-la em produções visuais e verbais de artistas de diferentes tempos e lugares. Também é um recurso estilístico usual na literatura infantil e infanto-juvenil, através das fábulas.

Também propomos que os sujeito criassem seus personagens envolvendo textos verbais e visuais. A princípio, as crianças poderiam imaginar seus próprios seres místicos ou não e apenas descrevê-los, em um processo de imaginação, fruição e estesia.

Com a proposta de leitura comparada, apresentamos as obras do xilogravurista Airton Marinho, sugerindo aos alunos que investiguem o modo como cada artista se apropria do recurso da personificação e quais são os efeitos de sentido que esse recurso produz em cada trabalho.

Prancha 4

Título: Da Série Ao Trabalho (1989)

Artista: Airton Marinho (1989)

Materialidade: Xilogravura

Figura 31 – Série Ao Trabalho, Airton Marinho, 1989. Xilogravura



Fonte: Airton Marinho (1989).

A xilogravura escolhida é da série *Ao Trabalho* (1989) e no exercício de fruição estética, provocamos os sujeitos a um olhar minucioso do todo e dos elementos que o compõem em sua complexidade. Para que se cumpra a experiência estética libertadora e emancipadora, recorremos ao princípio da transferibilidade do terreno sensível não excludente de possibilidades.

Os sujeitos foram convidados a analisar a imagem com minúcia, para isso fizemos uma reprodução para cada uma das crianças para que ela podem manuseá-la e fazer seus apontamentos como a descrição do que está retratado

### 5.6.3 Mestre Vitalino: o barro e o imaginário popular

Prancha 5:

Título: Casa de Farinha (1950)

Artista: Vitalino Pereira dos Santos

Materialidade: Barro

Figura 32 – Casa de Farinha, Vitalino Pereira dos Santos, 1950. Barro cozido



Fonte: Vitalino Pereira dos Santos (1950).

Ceramista nascido em Caruaru, no agreste pernambucano em 10 de julho de 1909, Vitalino Pereira dos Santos, inicia cedo a brincadeira no barro e a modelagem de suas primeiras peças aproveitando as sobras dos utensílios domésticos produzidos por sua mãe, a partir do barro retirado das margens do Rio Ipojuca.

Com o desenvolvimento da produção de algodão na Região Agreste ocorrido no começo do século XX, tendo como ponto principal a cidade de Caruaru, o novo capital que ali transita dá origem às novas configurações comerciais na região e, conseqüentemente, ao êxodo do campo para a ocupação da cidade que ali se gestava.

Fortunas começaram a surgir da noite para o dia: ergueram-se palacetes na Rua da Matriz, surgiram novas ruas; os primeiro automóveis e caminhões começaram a varar as estradas poeirentas abertas nos carrascais. Os caminhos que vinham das plantações para o burgo desembocavam diretamente nos escritórios dos intermediários ou nos armazéns de beneficiamento, onde maquinarias estavam sendo instaladas em ritmo acelerado. (CONDÉ, 1984, p. 29).

Nesse contexto, se encontra a família de Vitalino, que enxerga no artesanato no barro a possibilidade de subsistência e passa a vendê-lo na feira juntamente com os produtos da pequena lavoura. Esse sentimento impulsiona o jovem Vitalino, aos seis anos de idade, expor juntamente às peças de sua mãe os seus brinquedos, que logo são percebidos e incentivados pelos frequentadores da Feira de Caruaru, transformando-se em ofício de vida para Vitalino.

Na exposição organizada em 1947, no Rio de Janeiro, pelo artista plástico Augusto Rodrigues<sup>8</sup>, intitulada *Cerâmica Popular Pernambucana*, os trabalhos de cerâmica figurativa de Vitalino têm sua primeira experiência fora da feira de Caruaru (PE). Contudo, no momento descrito pelo antropólogo René Ribeiro (1972) como a “revelação” do ceramista caruaruense não houve sequer indicações autorais nas obras – tudo se encontrava totalmente coberto por um sentimento exótico de “descoberta” do popular.

O barro cozido das esculturas de Vitalino Pereira dos Santos são representações simbólicas e poética da vida dos sertanejos, costumeiramente ausente na história da arte brasileira.

Seus trabalhos feitos nas décadas de 1940 e 1950, são um tanto ingênuos, entretanto trazem expoentes da vida rural, antes e ainda hoje, marginalizadas e desvalorizadas por tantos.

Klintowitz (1985, p. 7), em seu estudo *Arte Ingênua Brasileira*, nos diz que “É necessário retomar um pouco da inocência que a sociedade nos retira em troca da civilização.” Tal afirmação nos leva a duas discussões: a primeira, da dicotomia entre ingenuidade herdada de um primitivismo e a civilidade que pode podar a criatividade, que, mais uma vez, isola os fatores culturais do artista não acadêmico, como se ele estivesse isolado em si no processo criativo.

As obras de Mestre Vitalino são precursoras de uma prática artística que hoje materializa-se por diversos cantões da região Nordeste do Brasil e embora a cerâmica de Mestre Vitalino nunca tenha deixado de ser comercializada nas feiras de artesanato, ela passa, a partir de então, a ser peça de museu, influenciando todo o mundo da arte ao seu redor e englobando os artistas autodidatas, cuja inocência do contato direto com os seus impulsos criativos, a exemplo dos primitivos, resultaria em uma estética ausente de complexidades

---

<sup>8</sup>Augusto Rodrigues (Recife, 21 de dezembro de 1913 – Resende, 9 de abril de 1993) foi um educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo e poeta que se notabilizou por ter sido pioneiro na criação de escolas de arte para crianças no Brasil.

tridimensionais e perspectivas, além de composições que privilegiam as cores básicas e sem profundidade.

Os eixos de literacia e análise de imagens foram trabalhados a partir da observação de algumas de suas obras e, especificamente da obra *Casa de Farinha*, datada de 1950, por contato indireto através de foto-reprodução com o uso da lousa digital. Valorizou-se mais uma vez, essencialmente, critérios de natureza metodológica do artista, como seus métodos, materialidades e técnicas aplicados em sua produção.

A apresentação das obras de Mestre Vitalino aos sujeitos dessa pesquisa veio com inferências e o diálogo sobre a autonomia da arte dita popular, ao artista com o único compromisso de simbolizar seu modo de vida e o da sociedade que o acompanha, com a introdução do elemento exterior a narrativa que se construíra na interpretação do ceramista a partir das experiências cotidianas e atuais das próprias crianças.

Questionamentos sobre os modos de vida rural e urbano, o brincar nesses dois contextos, a materialidade dos brinquedos, a memória e a história do passado e do presente, a arte popular no imaginário conformista e “a ocupação do lugar do outro”.

Os sujeitos narraram diferentes formas de ver o mundo, reais e imaginadas. Uma das crianças, inclusive compartilhou com o grupo, em momento posterior, fotografias de sua própria experiência em uma casa de farinha na propriedade de seus avós e explicando para os outros a finalidade e o modo de produção e comercialização do produto da mesma. Dessa forma, o território vivido é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também é um dado simbólico.

Além da *Casa de Farinha*, as peças de Mestre Vitalino representam em miniaturas de carro de boi, monjolo, o boi, o sertanejo e seus festejos, são associações lineares entre passado e presente que demonstram o imaginário nordestino, a tipologia do trabalho do Nordeste colonizado (e a produção açucareira que predomina até hoje em Pernambuco); a importância do gado; os hábitos rudimentares e a organização em sociedade agrária sedimentada e voltada para a economia de subsistência.

Essa noção de transição de territorialidade e valorização do patrimônio cultural e imaterial a partir de diferentes perspectivas e trazida pela obra em barro de Mestre Vitalino e pela memória do vivido foi um gatilho para a oralidade, o diálogo sobre um tema entre os sujeitos, o interesse coletivo, a imaginação e as reais possibilidades do sujeito.

Fazer associação entre Vitalino e o Nordeste, implica no clareamento das ideias envolvidas no processo de elevação do artesão a artista, e na sedimentação de uma tradição na arte do barro, devido a sua importância no contexto nacional. Atualmente o fazer artístico no

barro passa pelo processo de patrimonialização na ordem do imaterial, portanto, compreender como os elementos “tradicionais” incorporados aos artesãos, e conseqüentemente a suas obras, são frutos, mesmo que indiretos, de um projeto mais amplo de constituição de uma região simbólica, nos atenta para até que grau esses elementos não conformam ou fetichizam a manifestação artística do barro.

Por sugestão do grupo de alunos, trabalhamos o fazer, utilizando o barro com exposição, por período determinado, das peças na biblioteca da escola (Figuras 33 e 34)

Gradíssimo (2007) constata que a obra de arte é uma ferramenta fundamental, permitindo aprendizagens significativas e o desenvolvimento da literacia artística nos alunos facilitando, simultaneamente, a inter e a transdisciplinaridade curricular prescrita.

No decorrer do processo, uma das crianças G\*, de 7 anos, trouxe para a aula uma fotografia sua na casa de farinha de sua família, narrando para os demais sua própria experiência e vivência. Ele descreveu a rusticidade do lugar, explicou a colegas envolvidos pela explanação, o funcionamento do maquinário e os objetos usados na feitura do produto e as cenas de trabalho artesanais.

Figura 33 – “Exposição Mestre Vitalino”.  
Produção das crianças 1



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 34 – “Exposição Mestre Vitalino”.  
Produção das crianças 2



Fonte: Acervo pessoal.

#### **5.6.4 O grafite e a expressão estética da arte urbana**

Nas intervenções urbanas, vários artistas vêm buscando espaço para se expressarem, abrindo assim, vias alternativas nos circuitos oficiais da arte, falando uma linguagem acessível aos jovens e suas inquietudes e reelaborando as interações do público em geral com suas obras, as imagens e as relações que elaboramos com elas no cotidiano das relações sociais e contextos socioculturais em que estamos inseridos .

No fluxo diário, ao nos depararmos com intervenções urbanas que seja ao passar por elas ou ao vê-las em redes sociais, instantaneamente, buscamos compreender as imagens, elaborar nossas representações de mundo, nossas ações e sentimentos, nossas identidades em contexto, como pode ser visto nas imagens abaixo.

Figura 35 – Respirar, Eduardo Kobra, 2021.  
Grafite em cilindro de oxigênio



Fonte: Eduardo Kobra (2021).

‘Respirar’, obra de Eduardo Kobra, é uma grafite na superfície de um cilindro inativado, feita durante o período de pandemia mundial pelo que passamos em 2020 e 2021 pela Covid19. Além da representação da realidade, a obra teve cunho humanitário e social quando por uma ação, mobilizada por dois grupos sociais, engajou empresas e usinas de produção de oxigênio, ajudando as necessidades de 16 cidades do estado do Amazonas que a época, passavam por uma crise com a falta de oxigênio hospitalar.

A citada obra não foi utilizada em nossa pesquisa porém, serve para ilustra os argumentos da grafite com instrumento artístico de representação simbólica humana.

O ‘Beco do Batman’, ruínas localizadas no bairro de Pinheiros, em São Paulo é um desses espaços populares de intervenções urbanas. Acessível a todos, gratuito e com espaço de inserção para jovens artistas contemporâneos, o beco é um espaço de performances do público visitante que com tecnologias envolvem-se com as obras e manifestações visuais não permanentes buscando também produzir suas próprias representações subjetivas através

da fotografia. Um exemplo claro do sujeito que como parte da cultura (visual e social), é feito por ela e a faz.

A cultura visual demarca, então, um campo transdisciplinar, alinhado às abordagens pós estruturalistas, com foco nas visualidades contemporâneas enquanto práticas culturais, seus fluxos, as relações que os sujeitos estabelecem com elas nas relações sociais (MARTINS, 2014, p. 115).

Partindo do ponto de vista educativo, o grafite traz a oportunidade do diálogo sobre o urbano e a exclusão e reinserção social com a proposta de atividades com uma dinâmica criativa a partir de um lugar de fala conhecido pelos alunos e com formas de linguagem que mesclam textos evocativos, contextuais e vernáculos. A partir das perspectivas de uma educação interessada pela dimensão experiencial da cultura visual (AGUIRRE, 2014) e sua relação com os regimes de divisão do sensível (RANCIÈRE, 2009), o fenômeno do grafite oferece possibilidades muito interessantes de investigação e reflexão.

O regime visual e formativo que se encontra no grafite foi produzido à margem do que é próprio das formas das artes das galerias (AGUIRRE, 2011). Entretanto, o grafite se configura como uma continuidade com as culturas visuais e os modelos formativos próprios das artes aplicadas. Isso faz com que o ambiente de grafite, um fenômeno do tipo urbano, organizado em comunidades cujo eixo de ação está na vontade de transformar o espaço público, político, social e vital, habitualmente conformado pelas imagens e informações dos *mass media* (APPEL, 2006), se constitua em uma modalidade de pedagogia cultural que reflete e produz modelos de aprendizagem e produção, distribuição e articulação social.

Considerado transgressor e resistente, o discurso produzido pelo grafite compõe-se de um modelo produtivo de ação direta que viola o princípio fundamental da não resposta, característico dos meios de comunicação tradicionais (BAUDRILLARD, 1972).

Baudrillard (2005) afirma que o gesto do grafiteiro, com sua *tag* ou assinatura, é uma forma de dizer que existe. Mas também é algo mais, pois sua identidade vai se construindo com o tempo através da interação com sua turma, seus pares e sua comunidade. O grupo oferece para o grafiteiro pautas culturais e saberes, gera expectativas e o introduz nos processos de socialização que o leva a ser reconhecido no mundo do grafite (AGUIRRE, 2011). Isto é, como observa De Diego (2000) motivo de satisfação para o artista urbano.

Todas essas interações são dignas de serem exploradas em profundidade para determinar quais são as vias de transmissão e estabelecer de maneiras mais precisas as relações entre elas.

Essa aproximação entre formas de ver arte, nos fez escolher para trabalharmos em sala de aula, duas pranchas com reproduções de obras de grafite. A primeira do grafiteiro cearense Thyago Cabral (1985-) e a segunda do artista visual, também cearense, Felipe Yarzon (1985-). Em seus grafites, os artistas usam pintura e stencil, em diferentes suportes e suas obras são expostas nas ruas, conectadas diretamente com as pessoas.

Na Prancha 5, a imagem traz texto evocativo e vernáculo, que estimulam a imaginação associada a experiência vivida, no caso o uso excessivo dos smartphones e aplicativos de redes sociais, na cultura excessiva do digital, presente na atualidade.

As Pranchas 6 e 7 fazem uso do evocativo e do contextual, utilizando metáforas para o estímulo a descrição do simbólico.

No contexto da análise do objeto de interpretação começamos com o significado intrínseco dos valores simbólicos (PANOFSKY, 2007), a interpretação iconológica, dos textos vernaculares e simbologia na contemporaneidade.

Grafites são representações ideológicas que fornecem informação, e podem arbitrar relações. Exercem um papel no meio simbólico e material da sociedade contemporânea ao moldarem as percepções e ao construírem uma narrativa do mundo.

Prancha 5:

Artista: Thyago Cabral

Título: Narrativas culturais urbanas.

Materialidade: Pintura (tinta spray)

Figura 36 – Grafite em intervenção urbana



Foto: Fortaleza... (2015).

Pranchas 6 e 7:

Artista: Felipe Yarzon

Título: sem títulos

Materialidade: Stencil

Figura 37 – Stencil em intervenção urbana (Fortaleza, CE), Felipe Yarzón 1



Foto: Reprodução do Instagram de Felipe Yarzón (2018).

Figura 38 – Stencil em intervenção urbana (Fortaleza, CE), Felipe Yarzón 2



Foto: Reprodução do Instagram de Felipe Yarzón (2017).

O objetivo era nos aproximarmos do grupo de crianças (do primeiro ano do fundamental) para tentarmos entender a construção do pensamento subjetivo dos sujeitos mediante as exposições das intervenções urbanas. Ademais, promover um diálogo sobre os aspectos visuais e os espaços de interação social escolhidos pelos artistas a fim de avaliar a extensão e o uso de conhecimentos culturais socialmente partilhados dentro de um determinado grupo de pessoas. Para isso, nos focamos no conjunto imagético como construção de sentidos.

As primeiras respostas relacionadas a Prancha 5, tinham o propósito de averiguar as representações simbólicas referentes ao uso excessivo do digital, obtivemos respostas que iam se delineando da “revolta” a “concordância”. Todos os alunos se referiram ao comportamento dos pais diante das telas dos smartphones e, apenas alguns, mencionaram o seu próprio uso, com os “joguinhos”.

À medida que questionamentos foram feitos pela professora como: a prevalência de uso da tela relacionada a falta de interação com os colegas, “o brincar sem tela”, e a explicação do comportamento sedentário, as posições de falas dos sujeitos foram deixando de ser uma tipologia e passando a subversão, construindo subjetividade sobre o que seria possível fazer se o uso dos meios digitais fosse limitado a um tempo específico.

Uma das observações mais intrigantes foi a de P\*<sup>9</sup>, de 6 anos, que observou: ‘Tia, os adultos conseguem ver o que está pintado na parede ou todo mundo está olhando pro celular?’. O que gerou a discussão sobre a noção de estatística e quantidade relacionada a quantas pessoas numa manhã ou por dia poderiam ver ou não aquele grafite feito pelo artista em exposição no muro de uma movimentada avenida no centro da cidade de Fortaleza, no Ceará.

As crianças também discutiram o ângulo do desenho. “As pessoas que vêm naquela direção veem melhor, porque as que passam desse lado, leem do lado contrário”.

Reconhecendo que as imagens são revestidas de pontos de vista e disposições, na posição do observador e na coisa vista, implica dizer que, “[...] as contingências históricas do processo de des-significação das imagens atuam na construção das subjetividades (PEREIRA; MARTINS, 2014 *apud* HERNÁNDEZ, 2013).

As Pranchas 6 e 7, reproduções em stencil de Felipe Yarzón, que estão amplamente espalhadas por vários pontos da cidade de Fortaleza, gerou curiosidade nos sujeitos que não as reconheceram em um primeiro momento. A professora então, pediu que as

---

<sup>9</sup> Nome fictício considerando o anonimato do sujeito.

crianças fizessem uma observação atenta do meio ambiente além da escola. No trajeto casa-escola, para o shopping, casa de familiares, ida à praça e procurassem ‘descobrir’ essas intervenções urbanas, fotografar se possível, e compartilhar com o grupo seus achados.

Para os sujeitos, todos na faixa etária entre 6 e 7 anos, isso soou com um desafio e, no encontro seguinte todos trouxeram suas percepções. Ambivalentes. Não só de intervenções do artista estudados mais diversas observações sobre material publicitário.

Iniciamos uma discussão por essa perspectiva da intervenção artística em reprodutibilidade técnica, com objetivo intervencionista.

Os alunos escolheram o stencil para manifestação de suas próprias intervenções a serem afixadas nos murais da escola. Criaram e confeccionaram seus stencils com o material disponível: o papel. Como resultado, obtivemos placas de: “SAL-ÚDE (SAÚDE)”, “USE A MASCÁRA”, “LAVE AS MÃOS” (iconográfica) e “HIGIENE É SAÚDE (Higiene)”. Claramente ligados a situação social em que nos encontramos no ano de 2021. Considerando que todos estão em processo de apropriação da escrita e da leitura, considerou-se que a intenção do entendimento subjetivo e as possibilidades narrativas (Figuras 41, 42 e 43).

Dentro da cultura visual, o deslocamento do olhar reposiciona o sujeito. E a descentralização do olhar sobre o objeto atua como espelho de quem vê. Ou seja, o olhar nos devolve o que vemos. As intervenções de Yarzón, com seus textos metafóricos, fazem proposições de perguntas que questionam a cidadania e o bem-estar. Exploram os sentidos dentro da noção comunitária e individual.

A Prancha 6, ao fazer menção a um personagem dos quadrinhos comum à nossa cultura há décadas, dá sentido ao objetivo nos exortando a boas práticas sanitárias. A Prancha 7, com seu texto vernáculo poetiza com o benefício do mar (recurso natural) para o bem humano. Sem sentidos restritos.

Figura 39 – Stencil em papel, criação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal.

- Stencils em papel. Produção espontânea dos sujeitos em sala de aula e utilizando os materiais disponíveis: papel e tinta.

### 5.6.5 Uiler Costa Santos: as imagens de Sízígia

*Sempre me encantei com as paisagens. A experiência diante delas me faz sentir algo que talvez, nem estando lá eu sentiria. Esse interesse por observar os espaços que nos cercam através de novas maneiras de ver surge do potencial que os sentidos e a imaginação possuem em nos guiar na leitura da realidade, nos permitindo expandi-la. Quanto relembro minha infância no bairro de Águas Claras, localizado em uma das regiões periféricas de Salvador, percebo como a falta de contato com outras formas de natureza, até então socialmente indisponíveis, me atravessa fazendo do desejo por novos lugares de existência uma ferramenta de trabalho, refúgio e forma de relação com meu próprio território. As imagens da Sízígia carregam um pouco de tudo isso... de uma tentativa de expandir nossa percepção sobre o conhecido, do mar que me forma e da capacidade ingovernável que a imaginação possui mesmo nas situações mais adversas. (informação verbal).<sup>10</sup>*

A fotografia apresenta, indiscutivelmente, inúmeras potencialidades para o uso pedagógico. Seja como meio de recordação e documentação da vida familiar, meio de informação e divulgação dos fatos, forma de expressão artística, ou mesmo enquanto instrumento de pesquisa científica, a fotografia tem feito parte indissociável da experiência humana e, nos dias atuais, com os aparelhos celulares smartphones, quase todas as pessoas tem acesso à uma nova forma de fotografar e registrar o que consideram importante.

As câmeras produzem imagens, que são construções de significados e não meramente registros de uma determinada coisa. Essas criações de imagens fotográficas usando a lente de uma câmera envolve um certo grau de escolha subjetiva através da seleção, do enquadramento e da personalização. Por exemplo, os atos de definir a lente mais adequada, medir a luz, escolher o enquadramento, focar, clicar, “congelar”, e finalmente pressionar o botão disparador da máquina, capturam aquilo que se tornará visível, e também aquilo que permanecerá invisível, excluído, ou descartado. A fotografia nada mais é do que escolhas: escolher o que ver e o que não ver. (GALVANI, 2016, p. 84).

Algumas definições sobre a fotografia, entretanto, vão do processo de exclusão, da representação do real, da fotografia como documento, registro e portanto, como história e memória e outras possibilidades ainda não muito conhecidas.

Duchemin (2009) traz um exemplo sobre Michelangelo para explicar a arte da exclusão. Diz que Michelangelo foi questionado sobre seus métodos de escultura. Ele respondeu que simplesmente trabalhava no bloco de mármore, removendo tudo que não fosse parte da escultura até que restasse apenas a escultura. Segundo o autor, isso simplifica demais

<sup>10</sup>Depoimento de Uiler Costa Santos no Curso de ensino da arte pelo ato fotográfico, Programa Aldir Blanc, Salvador, 2020.

a arte da escultura, mas é uma perfeita analogia para mostrar a essência da fotografia, onde: “[...] elementos que não sejam uma parte importante da história que você está contando diminuem a força da história. A exclusão é a ferramenta poderosa para aumentar o impacto de sua imagem.” (DUCHEMIN, 2009, p. 18).

Kossoy (2009), afirma que a imagem fotográfica é antes de tudo uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia de seu autor. Entretanto, em função da materialidade do registro, no qual se tem gravado o vestígio/aparência de algo que se passou na realidade concreta, em dado espaço e tempo, nós a tomamos, também, como um documento do real, uma fonte histórica, portanto a fotografia é uma prova da realidade e um registro oficial da história, um documento.

Segundo Kossoy (2009) a fotografia preserva a lembrança do passado, de pessoas e momentos, ela é a prova de que fatos ocorreram e serve para que não nos esqueçamos deles. A fotografia é a nossa referência dos nossos valores, da nossa história, do que vivemos e por meio delas podemos fazer sempre novas descobertas. Fotografia é memória. Memória viva, visual do mundo físico e natural, da vida individual e social.

Kossoy (2012) afirma também que assim como a palavra é a expressão de uma ideia, de um pensamento, a fotografia – embora se trate de uma imagem técnica produzida por meio de um sistema de representação visual – é a expressão de um ponto de vista, de uma visão particular de mundo de seu autor, o operador da câmera. É nesta visão singular de cada um que se estabelece a diferença, as múltiplas formas de entender e representar o mundo e os fatos que nele transcorrem ininterruptamente.

Partindo desse pressuposto, escolhemos o trabalho fotográfico do fotógrafo baiano Uiler Costa dos Santos, para questionar os processos de produção fotográfico, incitar a imaginação com formas possíveis e abrir espaços de visibilidade sem “objetivação estética”, mas partindo de novos olhares sobre novos ângulos.

Ao sugerir uma investigação educativa baseada na fotografia, Marin Roldán e Viadel (2012) defendem que as estratégias que se tem seguido nas investigações que utilizam abundantemente as imagens fotográficas podem reduzir-se a dois tipos fundamentais: aquelas que consideram a fotografia como mero instrumento de documentação (uma imagem visual é um dado) e aquelas outras que a consideram um modelo de pensamento visual (uma imagem visual é uma ideia).

Nos propomos a seguir a segunda hipótese, a da imagem visual como uma ideia.

Discutimos estratégias seus alunos para evitar fotografias clichês e a percepção em ver como fotógrafos têm usado sua história para demonstrar que sua produção está ligada ao contexto.

Encorajamos os alunos a irem além do clichê baseado em ‘Quadros’, uma atividade que antecede a seleção de imagens dos alunos, baseada em “práticas estabelecidas, novas palavras e novas formas de pensar”. O objetivo é ajudar os alunos a pensar sobre sua própria criação dentro de uma dessas molduras, apontando para um propósito.

#### Prancha 8

Artista: Uiler Costa Santos

Título: Da série Sízígia – Cosmologia da maré baixa

Materialidade: Fotografia (aérea)

Figura 40 – Série Sízígia, Uiler Costa Santos, 2019. Fotografia 110 x 165cm



Fonte: Reprodução do Instagram do artista Uiler Costa Santos (2019).

Após a seleção da imagem, a expusemos, primeiramente, em fragmentos (com atenção para o enquadramento fotográfico).

Figura 41 – Fragmentos



Reprodução do Instagram do artista Uiler Costa Santos (2019).

A exposição por fragmentos apresenta algumas ou todas as partes de um conjunto, concentrando-se em destacar seus elementos constituintes e seus detalhes.

Marin Roldán e Viadel (2012) caracterizam uma estratégia que corresponde esta série igual a uma figura retórica “a parte por o todo” ou sinédoque. A fragmentação, delimita categoricamente uma determinada área, possibilitando uma percepção mais apurada do que se quer evidenciar.

A partir dos fragmentos acima, os sujeitos fizeram associações evidentes com a vida marinha, mas com a representação de um golfinho, imagem que já trazer de memória.

Segundo Kossoy (2009), algumas imagens nos levam a lembrar, outras a moldar nosso comportamento; ou a consumir algum produto ou serviço; ou a formar conceitos ou reafirmar pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos. Por isso, a fotografia estabelece em nossa memória um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo.

Essas imagens, entretanto, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas; tornam-se dinâmicas e fluídas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos. Nosso imaginário reage diante das imagens visuais de acordo com nossas concepções de vida, situações socioeconômica, ideologia, conceitos e pré-conceitos. A fotografia sendo esse incrível elemento que compõem e constrói a memória coletiva e individual, ou até mesmo como Kossoy (2012) coloca a fotografia como memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos; documentando vivos ou mortos, é sempre memórias daquele precioso tema, num dado instante de sua existência/ ocorrência. É assunto ilusoriamente retirado do seu contexto espacial e temporal, codificado em forma de imagem.

Após uma breve explicação da obra no seu conjunto, ou seja pelo seu todo, a proposta então, parte da criação de produções fotográficas no ambiente, em diferentes ângulos e perspectivas e as crianças com um smartphone, partiram em um ‘safári fotográfico’ pelas dependências da escola capturando objetos, artefatos, pessoas e momentos por ângulos

diferentes dos usuais em paisagens fotográficas por ou sem fragmentação (Figuras 46, 47, 48, 49, 50 e 51).

Crianças constroem o seu conhecimento por meio da pesquisa, a criança é uma pesquisadora inata, quer saber o por quê das coisas e como as coisas funcionam. E ela demonstra sua pesquisa por meio de suas “cem linguagens”. E um grande exemplo disso é a experiência de N\* em que a pequena faz relações entre um objeto e o outro que o registra.

Segundo Gandini (2002), assim como os adultos, as crianças também precisam observar, colaborar e pensar a fim de poder organizar suas ideias e, posteriormente, dá-las a conhecer. O seu cotidiano deve respeitar esse processo: as crianças são, por natureza, curiosas e estão quase sempre dispostas a investigar, elas tem uma tendência natural de elaborar teorias e de dar significado às coisas; na realidade, são, cientistas, filósofos e artistas. Elas só precisam ter períodos ininterruptos de tempo para poderem prosseguir em suas investigações, formular e verificar teorias, considerar e reconsiderar suas teorias à luz dos dados para estabelecer diálogos e debater.

Figura 42 – Geometricos 1



Fonte: Acervo pessoal.

Figuras 43 – Geometricos 2



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 44 – Garrafa rosa



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 45 – Caminhos



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 46 – Azul



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 47 – Metais



Fonte: Acervo pessoal.

Exemplos de algumas das produções dos sujeitos pela perspectiva da fotografia por ângulos diversos e os respectivos títulos escolhido pelas próprias crianças.

### **5.7 Validade, confiabilidade e considerações éticas**

A validade e a confiabilidade dos dados e resultados da pesquisa dependem de uma série de fatores. Entre esses, prioritariamente, o rigor garantindo um processo éticos, usando métodos confiáveis e identificação de limitações potenciais da pesquisa, mantendo protocolos.

Esta pesquisa levou em consideração a questão do anonimato e seguiu os protocolos e processos em torno da ética. A aceitabilidade ética do processo de pesquisa depende de garantir que nenhum o dano vem para os participantes e a condução da pesquisa ocorreu de forma confiável (PUNCH, 2009).

Uma grande preocupação com o uso de métodos participativos baseados nas artes visuais são as implicações éticas (SINDING; GRAY; NISKER, 2008). Alguns autores alertaram para a questão da ética em relação às pessoas que criam representações visuais em relação ao público e em relação a participantes da pesquisa. Sinding, Gray e Nisker (2008), nos orienta a divulgar totalmente os procedimentos metodológicos, separando a ligação entre imagem e identidade.

Todo o material visual foi selecionado e apresentado com sensibilidade e cuidado.

Pode ser difícil para os alunos começarem a analisar imagens desconhecidas para eles. Tentar criar um ambiente de aula seguro em que os alunos possam “se sentir confortáveis sobre não saber ” e se colocar na posição do educador que não sabe de tudo e está aberta para a pesquisa, a investigação e, assim aprender com os alunos de forma recíproca é apresentar um tipo de ensino voltado para a cientificidade.

A combinação dos métodos mistos usados para a coleta de dados neste estudo pode permitir as conclusões ser uma mistura de descrições "densas" ou "ricas" que aumentam a plausibilidade (PUNCH, 2009). Essa parcialidade é exigida pois o "viés do pesquisador" pode alterar os resultados.

Neste estudo, tentamos proteger a validade dos dados e conclusões por meio de um paradigma objetivo (SILVERMAN, 2000).

Brewer e Hunter (2006) afirmam que uma abordagem de vários métodos pode fornecer validação por meio de verificação cruzada. Enquanto Hammersley (2008) argumenta que a validação da pesquisa não pode ser atribuída com precisão por ser tal um estudo em

pequena escala, ele também sugere que diferentes coletas de dados e métodos podem indicar sobreposição, bem como discrepância e, portanto, podem contribuir para uma imagem mais completa.

A análise dos diferentes conjuntos de dados foi realizada no âmbito da abordagem qualitativa paradigma (HAMMERSLEY, 2008; PUNCH, 2009; SILVERMAN, 2000) e a / r / tographical baseado em artes metodologia (IRWIN; DE COSSON, 2004; LEAVY, 2009).

A análise de dados foi um processo contínuo que se iniciou desde o primeiro momento da coleta de dados (SILVERMAN, 2000). Ao longo do processo, o conhecimento foi adquirido a partir da coleta de material para análise e relatório (LEAVY, 2009), assim, a construção de significado ocorreu desde o início da jornada de pesquisa. A literatura estabeleceu um número de conceitos-chave que mais tarde guiaram o olhar analítico, conforme Capítulo 5.

Cada transcrição foi anotada para registrar temas e conceitos emergentes e as descobertas significativas, expressas por meio das "vozes" dos participantes, foram gravadas na íntegra e mantidas para serem usados como citações diretas para enriquecer e animar a dissertação.

O objetivo não está na decodificação ou tradução de dados visuais (por exemplo, fotografias) em dados verbais per se, mas sim, construir uma ponte entre o visual e o verbal.

Collier (2001) explica que a análise do processo envolve quatro fases: observação dos dados visuais como um todo; fazer um inventário ou registro de imagens usando categorias que refletem os objetivos / questões da pesquisa; usando uma análise estruturada dos dados com perguntas específicas para produzir descrições detalhadas; e procurando por um significado para desenhar conclusões baseadas em todo o registro visual.

O processo final foi verificar os resultados do que observei durante as aulas, o que ouvi durante as conversas e o que captei em termos subjetivos.

Um expoente principal de sociologia visual, Becker (1974) acrescenta que a coleta e avaliação de dados são tarefas simultâneas que funcionam como procedimentos deliberados que buscam criar teoria por meio de imagens.

Portanto, ambas as ações foram baseadas na realidade que estava estudando.

Para superar o problema da subjetividade durante a análise, usei ideias de estudos que estabeleceram um grupo de conceitos-chave que me ajudaram a agrupar imagens por categorias (EMMISON; SMITH, 2000). A geração dessas classificações também foi influenciada pelas nossas próprias visualizações.

Em alinhamento a Irwin e Cosson (2004), a força e a paixão de alguns dados e seu exame deve incluir a interpretação do pesquisador. Esses autores consideram isso importante que as representações a / r / tográficas sejam suficientemente flexíveis para aceitar entendimentos pessoais a fim de evocar emoções e representar significado. Embora o conteúdo analítico principal seja visualmente apresentado, este teve que ser complementado por texto escrito, a fim de integrar as imagens de uma forma válida (IRWIN; COSSON 2004; MARIN VIADEL; ROLDÁN, 2010; SULLIVAN, 2005).

É importante reconhecer as limitações de qualquer projeto de pesquisa, especialmente um estudo de pequena escala como este (SILVERMAN, 2000). Dentro de tal estrutura, há espaço para outras contribuições a serem feitas para um corpo maior de conhecimento (PUNCH, 2009).

Em suma, este capítulo apresentou as narrativas que justificam quadro teórico que sustenta a pesquisa, e o uso de métodos associados à pesquisa qualitativa e à utilização de metodologia baseada nas artes, a a / r / tography.

O uso de imagens como ferramenta metodológica tem se justificado pelo seu poder de provocar emoções, seu papel fundamental na criação de significado e a maneira como eles forneceram feedback para o pesquisador. O papel significativo que as imagens desempenharam [explicado nos Capítulos 1, 2 e 3] justifica totalmente a sua inclusão na pesquisa, levando em consideração que o objetivo final era provocar e iluminar, em vez de estabelecer certezas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como educadores refletimos constantemente como estamos preparando nossas crianças e jovens para responderem ao desafio de ser manter vivos nas adversidades que lhes estamos legando. Quem somos como mediadores?

Para desenvolver a potência e capacidade humanas ao longo da vida, sabemos que não podemos estar sós e carecemos de mediadores que nos façam alcançar os saberes do vivido e da experiência, para lembrar Walter Benjamin.

A priori, mediadores não são apenas os pais, professores, cuidadores mas, todos aqueles que produzem cultura, cultivam valores e os disseminam. Artistas, sobretudo.

A finalidade dessa pesquisa foi a de apresentar um percurso histórico sobre as postulações que nos fizeram chegar até aqui e as referências que a educação brasileira passou ao longo de dois séculos para encarmos hoje a educação artística como disciplina curricular para as crianças em séries iniciais.

O propósito dessa investigação é, também, o rastreio da gênese do interesse na alfabetização artística para crianças pequenas, de modo que sua contribuição, a partir de propostas com os múltiplos alfabetismos, possa dar a início a formação de sujeitos com um visão menos reducionista em relação a nossa própria cultura e uma postura democrática.

A arte tem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, ampliando sua forma de ver e sentir o mundo, tornando-a mais sensível, criativa, reflexiva, autônoma. A arte é um poderoso impulso para o pensamento profundo. Obras de arte são complexas, abertas a vários pontos de vista e disponíveis para os sentidos. Para tal desenvolvimento da criança, é fundamental que o professor crie situações significativas para a criança, de forma que permita que ela se expresse de diferentes maneiras. Além disso, é importante também, o ambiente e os materiais que serão proporcionados e como serão proporcionados para a criança, de forma que sejam seguros e adequados para o fazerda arte.

Muitas vezes, o tratamento e uso dado às imagens no ambiente escolar não respeita limites. Tourinho (2009) fala do “excesso de redução”, como um problema que afeta a escolha dos discursos visuais a serem trabalhados na escola. Uma das conivências é a escolha de imagens que seriam ‘relevantes’ para a criança, como as do repertório comercial (da Disney, dos ‘ídeos’ pop, etc) ou as do repertório modernista brasileiro (como o coelhinho da páscoa ou o papai Noel), gerando um tipo de aprendizagem que apenas reprodutiva e que desconsidera as necessidades e possibilidades de participação, interpretação e transformação de discursos visuais. Extrapolam os limites de concessões.

Defender uma educação estética para os pequenos baseada no argumento de que arte é desenhar e pintar ou, ainda, fazer releitura de obra é negar a função da escola, a capacidade do professor, do aluno e, ainda o poder discursivo e narrativo da educação estética-visual em relação a identidade cultural e histórica. E são justamente essas referências que vão criar relações e interrelações entre o conhecer, refletir, produzir e participar desses discursos com autonomia.

Possibilitar o questionamento e análise sobre imagens em sala de aula trata-se de uma questão de democratização do saber, e assim, superação do que estava em voga, e que ainda, muitas vezes, é percebido de forma recorrente no contexto escolar. Compreender a imagem na contemporaneidade é exercer reflexão sobre o olhar para o contexto em que se vive, e assim, das visões e leituras de mundo.

A leitura de imagem e o fazer artístico (o qual desenvolve cognição e aprendizado) também evidenciam a potência da contextualização, que propõe que se parta do real, dos lugares e vivências dos quais já se tem conhecimento, o que não significa restringir o ensino apenas ao cotidiano dos educandos, mas propiciar a consciência de subjetividade revelando o multiculturalismo dos códigos estéticos de diferentes grupos, e não apenas propiciando uma educação colonizadora, vedada perante os acontecimentos socioculturais.

Emília Nadal (1999) se posiciona na linha de pensamento de que um novo tipo de literatura emerge da comunicação visual e pelo desenvolvimento estético-visual. É pela literacia visual que as capacidades expressivas e criativas se demonstram como saberes estruturantes e integradores ajudando os alunos a aprender melhor nas diversas valências do saber e assim a desenvolvem e outras literacias.

Essa autora defende a condição obrigatória da formação em educação artística, argumentando que “não se pode despertar ninguém para uma situação que nunca se experienciou”.

É de fato relevante a sua ideia de que a percepção, a criatividade e a expressividade não nascem por geração espontânea. A experiência e a vivência de situações de aprendizagem, grosso modo, são conceitualizadas através de seu “*modus-vivendi*”, está subjacente no seu discurso uma aprendizagem multifacetada.

A ficção que une o imaginário e o simbólico desenha o real apenas entrevisto em pequenos insights, nublado pela realidade aparente das coisas. Isso, como nunca, perseguimos, agora de muitas formas e por muitos sistemas.

Como campo transdisciplinar, a cultura visual interessa-se pela produção artística do passado e busca entendê-la, compreendê-la mas, também concentra-se na pesquisa dos

fenômenos visuais presentes no uso social e político-ideológicos de hoje. A cultura do visual adota uma postura de que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significados de depende do observador.

As múltiplas linguagens saltam aos olhos ao lado de narrativas diversas mais ou menos familiares no plano da recepção. Que a cultura popular, as obras de arte e os artefatos da cultura visual sejam narrativas, não há dúvidas, mas há pouca consciência disso. Que a cultura visual e as obras de arte constituem textos, há menos consciência ainda. Que a civilidade e a cidadania sejam discursos na prática quase nenhuma consciência. Contudo, é praticamente, uma questão de sobrevivência.

Em todos os casos estamos falando de instrumentos possíveis de serem entendidos como discursos, cuja recepção enquanto exercício de leitura cobra uma consciência interpretativa, uma observação atenta dos muitos modos de narrar nossa cultura em tempos e lugares diversos. Ou seja, o homem ainda alienado ao viver o cotidiano, escreve uma história. De alienação, de omissão, ou de presença.

A alienação provém da falta absoluta do exercício crítico. Falta de exercício crítico sobre o seu entorno.

Quando não se lê os códigos primeiros e nem por isso, primitivos ou elementares: sua casa, sua rua, sua escola, sua comunidade, sua cultura, seus valores com atenção e empenho de um leitor de mundo, como nos advertiu Paulo Freire, o código escrito adquirido na escola se parece um instrumento, uma ferramenta para obter outras coisas: sucessos nos estudos, nos negócios, no emprego,... sem nos darmos conta de que é na linguagem que todas essas coisa ocorrem. Tudo é o VERBO.

O verbo é a dimensão do homem, sua certeza, seu engano, sua aventura, seu limite.

Escrever é cultural, porém, muito mais do que domínio do código oferece e aquisição do letramento sugere.

Desde o início do último século, assinar o nome autoriza o voto e inclusão entre alfabetizados mas, ler seria apenas o reconhecimento das palavras. Contudo, o que significa RECONHECER uma palavra? Significa a mesma coisa para todos? E nossas experiências e memórias que permitem a permanente incorporação do novo não por acúmulo, mas por transformação? Não contariam? O homem é sua linguagem.

Por outro lado, temos a estetização da cultura, o deslocamento do estético do âmbito das artes para todos os cantos da vida cotidiana, o que para o filósofo Arthur Danto (1986) faz com que a arte assuma uma forma discursiva como filosofia.

Acreditamos que o tema proposto por esse trabalho centrado na proposta de experiências para o desenvolvimento da literacia da criança em fase de alfabetização reflete sobre o real aprendido e o potencial aprendido da criança em relação à disciplina.

Traçamos um panorama ou memorabilia para examinar e entender como a nossa cultura se relaciona com a arte e como as políticas públicas vêm tratando a arte como disciplina nas escolas. A partir dessa memória podemos entender como nós, professores, nos comportamos diante da arte e assim, ao nos conhecermos podemos ampliar o nosso olhar mediante as possibilidades estéticas e perceber o quanto a educação pode aprender com as artes.

Sugerir que a educação tem algo a ser aprendido com as artes é virar de cabeça para baixo a visão mais típica de que as artes são basicamente uma fonte de alívio, atividades ornamentais destinadas a segundo plano (ou terceiro) em relação às disciplinas educacionais básicas.

No entanto, aqueles interessados em aprimorar o processo de educação, dentro e fora das escolas, têm muito a aprender sobre as artes. Simplificando, as artes podem servir de modelo para o ensino de lições que desenvolvem as habilidades cognitivas de maneira mais global.

Em suma, este é o ideal que se preconiza no caminho para uma literacia artística e que buscamos trazer à reflexão com essa pesquisa. Literacia artística que não se pautem somente em desenhos de livre expressão ou adornos escolares, mas contemple uma miríade de intersecções de saberes, rizomáticos com várias vertentes para promover cidadãos mais conscientes e autônomos, partícipes de uma sociedade democrática, planetária em uma educação libertadora. Pois concordamos com o educador brasileiro Paulo Freire (2014, p.169) na afirmação de que “[...] quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor.”

Refletirmos sobre o papel do educador na educação e sua correlata a partir da seguinte premissa de: como podemos guiar, sem oprimir? Para Freire (2014, p. 116), é importante que o professor educador desafie a liberdade criativa de seus alunos e entenda que a prática autêntica do educar reside no fato de que nos recusamos, enquanto educadores, a uma postura paternalista de assumir o controle da vida dos alunos, seus sonhos e aspirações e, ao invés disso, assumamos uma educação libertadora para que os alunos se tornem, em toda a sua trajetória, donos de suas próprias histórias.

Assim entendemos a necessidade de transcendência e evolução do uso das imagens, da cultura, da arte e de suas materialidades nas aulas de linguagens no ciclo de

alfabetização, para além da tarefa meramente instrutiva e técnica mas como, instrumentos potencializadores de literacia no âmbito cognito e crítico, acreditando no desenvolvimento da autonomia, liberdade e democracia.

Em contraste, a reflexão acerca desta pesquisa sugere que a arte, a arte popular e a cultura visual ensina a criança sua assinatura pessoal, entendida como literacia, ou ato de transformar e usar a informação que lhe é passada pelo seu percurso de dimensão constitutiva. A capacidade de compreender imagens ou textos, refletir sobre estes para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar em sociedade é a conceitualização de literacia que amplia os conceitos de alfabetização e letramento e não como parte desintegrante dos mesmos.

Se trata aqui de pensarmos através de uma perspectiva de afronta a colonização da infância a partir de uma posição crítica e contextualizada, de entendimento da nossa própria história, nosso percurso, das leis e base curricular, da cultura popular (regionalista, a priori) e das práticas de visualização na vida cotidiana.

Reivindicamos o papel das crianças em fase de alfabetização como protagonistas de reflexões e pesquisas, isto é, o exercício do pensamento e da literacia, a partir de suas falas, ações e representações.

Neste sentido, também pensamos a arte como possível de olhar de novo para a realidade com olhar de superação da alienação. Cujo fenômeno social de gênese histórica, possibilita a atribuição de significados inúmeros sentidos.

A educação e as práticas pedagógicas pode e devem aprender com a cultura visual e utilizar seus recursos como recursos pedagógicos de imersão da cultura, extensionista da memória e valorização e preservação do patrimônio cultural e imaterial. É necessário conhecer para amar, pois só amamos o que conhecemos e somente preservamos o que amamos.

Acreditamos também que essa pesquisa em conexão com nossa substantividade de ideias, implica em apenas uma das possibilidades de estudo do tema e, como tal, dialoga com outras hipóteses e campos de estudo que indaga sobre os sentidos do olhar de quem olha e do efeito do olhar sobre quem olha e é aberta a continuidade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, A. **Interação na produção e recepção de obra de arte contemporânea**. 2014. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/8367/1/Alexandra%20Aguirre%20Tese.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.
- AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 69-111.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALTER, Frances Anne. Exploring visual arts pedagogies that support critical and creative thinking. **Australian Art Education**, New England, v. 34, n. 1, p. 10-29, 2011.
- AMÉRICO, Pedro. **Batalha do Avaí**. 1872-1877. 1 pintura, óleo sobre tela. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha\\_de\\_Ava%C3%AD#/media/Ficheiro:Americo-ava%C3%AD.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_de_Ava%C3%AD#/media/Ficheiro:Americo-ava%C3%AD.jpg). Acesso em: 25 set. 2020.
- APPEL, Valeria. **Ghetto art: a Thousand voices in the city**. London: Territories, 2006. n. 3.
- ARTE popular brasileira: 6 de julho à 22 de agosto de 1976. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1976. 47 p.
- BANN, S. **Romanticism, and the rise of history**. New York: Twayne Publishers, 1995.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARONE, T.; EISNER, E. W. Arts based educational research. *In*: JUDITH, L. G. (org.). **Handbook of complementary methods in educational research**. New York: Routledge, 2006. p. 75-116.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARTHES, R. **The death of the author: images, music, text: essays**. New York: Hill and Wang, 1967.
- BAUDRILLARD, Jean. **Crítica de la economia política do signo**. México: Siglo XXI, 1972.

BAUDRILLARD, Jean. **The conspiracy of art**. Editado por Sylvere Lotringer. New York: Semiotext(e), 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEAUD, Michel. **A arte da tese**. São Paulo: Editora Best Bolso, 2014.

BECKER, H. S. Photography, and sociology. **Studies in the Anthropology of visual communication**, London, v. 3, n. 26, p. 223-271, 1974.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. **O Brasil dos viajantes**. São Paulo: Metalivros, 1999. v. 1.

BERNINI, Gian Lorenzo. **O êxtase de Sta. Tereza**. 1645. 1 escultura em mármore. Disponível em: <http://www.humanarte.net/fantasia5.html>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BORGES, A. C. P. Geometria popular. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1959.

BORGES, J. **A arte de J. Borges: do cordel à xilogravura**. Curadoria José Octávio Penteadó; versão em inglês John Norman, Terrence Hill. São Paulo: SESC SP, 2005.

BORNHEIM, Gerd. **Páginas de filosofia da arte**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Terceira versão. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BREWER, J. D.; HUNTER, A. **Foundations of multimethod research: Synthesizing styles**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

BRITO, Thais Fernanda Sales de. **Bordados e bordadeiras: um estudo etnográfico sobre a produção de bordados em Caicó-RN**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI 10.11606/T.8.2011.tde-15122011175001.

BUONO, A. **Feathered identities and plummed performances: Tupinambá Interculture in Early Modern Brazil and Europe**. Santa Barbara: University of California, 2007.

CARACCI, Annibale. **La Pietà**. 1599-1600. 1 pintura, óleo sobre tela, cm 158 x 151.

Disponível em:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0\\_\(Annibale\\_Carracci\)#/media/File:Annibale\\_Carracci\\_1560-1609\\_Pieta.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0_(Annibale_Carracci)#/media/File:Annibale_Carracci_1560-1609_Pieta.jpg). Acesso em: 24 ago. 2020.

CARAVAGGIO. **A incredulidade de São Tomé (Caravaggio)**. 1601-1602. 1 pintura, óleo sobre tela. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Incredulidade\\_de\\_S%C3%A3o\\_Tom%C3%A9\\_\(Caravaggio\)#/media/Ficheiro:Caravaggio\\_-\\_The\\_Incredulity\\_of\\_Saint\\_Thomas.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Incredulidade_de_S%C3%A3o_Tom%C3%A9_(Caravaggio)#/media/Ficheiro:Caravaggio_-_The_Incredulity_of_Saint_Thomas.jpg). Acesso em: 23 set. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: Teatro das Sombras**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2005.

CASTRO, F. G.; BARRERA JR., M. The role of culture in evidence-based practice. *In*: Dimidjian, S. (ed.). **Evidence-based practice in action: Bridging clinical science and intervention**. New York: The Guilford Press, 2019. p. 133-143.

CAVANAUGH, J. C.; PERLMUTTER, M. Metamemory: a critical examination. **Child Development**, London, v. 53, p. 11-28, 1982.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. São Paulo: FTD, 2013.

CHARMAN, H.; ROSS, M. Contemporary art and the role of interpretation: reflexions from Tate's Modern Summer Institute for Teachers. **International Journal of Art & Design Education**, London, v. 25, n. 1, p. 28-41, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14768070>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**, Brasília, DF: Editora da UNB, 1994.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Do Apolo de Belvedere ao Guerreiro Tupinambá: etnografia e convenções renascentistas. **História**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 17, 2006

CLANCHY, M. T. **From memory to written record**: England, 1066-1307. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

COLLIER, P. A differentiated model of role identity acquisition. **Symbolic Interactions**, London, v. 24, issue 2, p. 217-265, 2001.

CONDÉ, José. **Terra de Caruaru**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

COTTRELL, Stella. **Critical thinking skills developing effective analysis and argument**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

CUNHA, Manuel da. Imaculada Conceição: bandeira da procissão dos fogarêus. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. 1 fotografia. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24294/imaculada-conceicao-bandeira-da-procissao-dos-fogareus>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DAMATO, Alessio. Igreja de Jesus. *In*: WIKIPÉDIA, A Enciclopedia livre. [San Francisco, CA: Wikimed ia Foundation], 7 set. 2013. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Igreja\\_de\\_Jesus#/media/Ficheiro:Church\\_of\\_the\\_Ges%C3%B9,\\_Rome\\_crop.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Igreja_de_Jesus#/media/Ficheiro:Church_of_the_Ges%C3%B9,_Rome_crop.jpg). Acesso em: 24 ago. 2020.

DE DIEGO, Jesus. **Graffiti, la palabra y la imagen**: um estudio de la expresión em las culturas urbanas em el fin del siglo XX. Barcelona: Los libros de la frontera, 2000.

DEBRET, Jean- Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1989.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 1991. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 223-252.

DENIS, Ferdinand. **Résumé de l'histoire du Brésil, suivi du Résumé de l'histoire de la Guyane**. 2. éd. Paris: Lecointe et Durey Libraires, 1825. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=midias&id=220079>. Acesso em: 17 dez. 2020.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Heath and Company, 1910.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 563.

DIAS, Belidson. Prefácio. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 13-17.

DIEGUES JÚNIOR, M. **Etnias e culturas no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1976.

DUCHEMIN, David. **A foto em foco: uma jornada na visao fotográfica**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2009.

DUNCUM, Paul. **Seven principles for visual culture education**. London: Art Education, 2010.

DUXBURY, Neil. **The nature and authority of precedent**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 189 p.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

EISNER, E. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

EMMISON, M.; SMITH, P. **Researching the visual: Images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry**. London: Sage, 2000.

ENCYCLOPEDIA of world art. New York: McGraw-Hill Book Company, 1972.

ENNIS, Robert H. Critical thinking: Reflection and perspective - Part I. **Inquiry**, Chicago, v. 26, p. 1, 2011.

ENRIQUEZ DE VILLEGAS. Diego de. **Leer sin libro, direcciones acertadas para el governo ethico, econômico y político**. Lisboa: Empreita de Antonio Craesbeeck de Mello, Impressor de Sua Alteza, 1672.

FACIONE, P. A. The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. **Informal Logic**, Windsor, v. 20, n. 1, p. 71-89, 2000. Disponível em: <http://www.informallogic.ca/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FELDMAN, Edmund B. **Varieties of visual experiences**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 1992.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORTALEZA viveu a vibe da II Semana de Grafitti no Centro. Fortaleza, 29 set. 2015. Disponível em: <https://narrativascultrais.wordpress.com/2015/09/29/ii-semana-de-grafitti-no-centro-de-fortaleza/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREEDMAN, Kerr; STHUR, Patrícia. Curriculum chance for the 21<sup>st</sup> century: visual culture in art education. **VIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**, Brasília, DF, v. 8, n.1, p. 9-21, jan./jun. 2009.

FREEDMAN, Kerry. Cultura visual e identidade. **Cadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 312, p. 59-61, 2003.

FREELAND, Cynthia. **Teoria da arte**: uma breve introdução. Tradução de Janaína Marcoantonio. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALVANI, Vanessa Florentino; MARTINS, Mirian Celeste. A fotografia para além do registro: um olhar ampliado pelas imagens e os conceitos de Vygotsky gerando novas possibilidades de intervenção pedagógica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE 166 PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 12, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2016. Disponível em: [http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome\\_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/011](http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/011) Acesso em: 20 mar. 2021.

GARDNER, Howard. **Multiple intelligences after twenty years**. Chicago: The American Educational Research Association, 2003.

GAVE. **Resultados do Estudo Internacional PISA 2003**. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, 2004.

GERGEN, Kenneth. **An invitation to social construction**. London: Sage, 1999.

GIACOMETTI, Alberto. **Man painting**. 1947. 1 escultura em bronze. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/81779>. Acesso em: 13 out. 2020.

GOMBRICH, E. H. **História da arte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2000.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822 – 1889)**. Vitória: EDUFES, 2011.

GONZÁLEZ-REY, F. L. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, ep. 1-24, 2009.

GRADÍSSIMO, M. Alice. **O desenvolvimento do currículo na Disciplina de Educação Visual e tecnológica na obra de arte como um caminho para uma literacia.** 2007.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46692586/Literacia-Obra-de-Arte> Acesso em: 23 mar. 2021.

GRUSHKA, K. Creative engagements with visual culture, communicative knowing, citizenship and contemporary visual arts education. *In*: JEANNERET, N.; GARDINER, G. (ed.). **Backing our creativity: Research, policy, practice.** Sydney: The Australian Council for the Arts, 2005. p. 61-71.

GRUSKA, K. Meaning and identities: A visual performative pedagogy for socio-cultural learning. **The Curriculum Journal**, Oxfordshire, v. 20, n. 3, p. 237-251, 2009.

GRUZINSKI, S. **A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492 – 2019).** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. p.105-117.

GUDE, Olivia. Principles of possibility: Considerations for a 21st century art and culture curriculum. **Art Education**, Reston, v. 60, n. 1, p. 6-17, 2007.

GUIMARÃES, A. A inclusão que funciona. **Nova Escola: a revista do professor**, São Paulo, ano XVIII, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALS, Franz. **Banquete dos oficiais da milícia de St. George Company.** 1616. 1 pintura. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Frans-Hals/385199/Um-banquete-dos-oficiais-da-Companhia-de-Mil%C3%ADcias-de-St.-George,-1616.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

HAMMERSLEY, Martyn. **A review of questioning qualitative inquiry: Critical essays.** Los Angeles: Sage Publications, 2008.

HARDY, J. Speaking clearly: a critical review of the self-talk literature. **Psychology of Sport and Exercise**, Denmark, v. 7, p. 81-97, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.04.002>.

HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 39-62.

HOGAN, D. J. Mobilidade populacional, sustentabilidade ambiental e vulnerabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 22, n.2, p. 323-338, jul./dez. 2005.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. **O sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Mouro: Círculo de leitores, 2002.

IPHAN. **Os 12 profetas em pedra-sabão de tamanho quase natural, feitos para o adro dianteiro do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos (MG), Aleijadinho (1800-1805)**. Matosinhos, 23 nov. 2011. 1 fotografia. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/46>. Acesso em: 12 abr. 2020.

IRWIN, R.; DE COSSON, A. (ed.). **A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

IRWIN, Rita. Uma mestiçagem metonímica. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 125-135.

JOAQUIM, Leandro. **Procissão marítima**. 18--]. 1 pintura, óleo sobre tela. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Leandro\\_Joaquim\\_-\\_Prociss%C3%A3o\\_Mar%C3%ADtima.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Leandro_Joaquim_-_Prociss%C3%A3o_Mar%C3%ADtima.jpg). Acesso em: 24 ago. 2020.

KLINTOWITZ, Jacob. **Mitos brasileiros**. São Paulo: Projeto Cultural Rhodia, 1985.

KNOENER, Sandra Heinz. **O ensino das artes na escola: a ótica dos professores de Educação Infantil**. 2006. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006. Disponível em: <http://www.unoescjba.edu.br/files-general/meducacao/sandra-heinzknoener.pdp>. Acesso em: 14.set. 2020.

KOBRA, Eduardo. **Respirar**. São Paulo, 2021. 1 grafite em cilindro de oxigênio. Instagram: @kobrastreetart. <https://www.instagram.com/p/CMkf-scsmWD/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de “l’*échec scolaire*” á l’*école primaire***. Lyon: PUL, 1993.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEAVY, P. **Method meets art: Arts-based research practice**. New York: Guilford Press, 2009.

LEITE, J. R. T. **Dicionário crítico da pintura no Brasil**. Rio de Janeiro: Artlivre, 1988.

LEONILSON. **O grande rio**. 1990. 1 nanquim sobre papel. Disponível em: <https://www.obrasilcoms.com.br/2014/01/leonilson/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MACEDO, Joaquim M. de. **Memórias da Rua do Ouvidor**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARCUSE, Herbert. **Raison et révolution**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1968.

MARIN VIADEL, R.; RÓLDAN, J. Estructuras narrativas y argumentales en investigación: fotografías independientes, series fotográficas y fotoensayos. *In*: MARIN VIADEL, R.; RÓLDAN, J. **Metodologías artísticas de investigación em educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012. p. 953-966.

MARIN VIADEL, R.; RÓLDAN, J. Photo essays and photographs in visual arts-based educational research primary schools: a curriculum intervention. **International Journal of Education Through Art**, Bristol, v. 6, n.1, p. 5-21, 2010.

MARINHO, Airton. **Ao Trabalho**. São Luís, 1989. Instagram: @airtonmarinho. Disponível em: <https://www.instagram.com/explore/tags/aotrabalho/>. Acesso em: 13 out. 2020.

MARTINS, José de Souza. Mestre Vitalino: a arte popular no imaginário conformista. *In*: MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 139-148.

MARTINS, Miriam Celeste, PICOSQUE, Gisa. **Mapa rizomático**. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MEIRELLES, Victor. **A primeira missa no Brasil**. 1860. 1 pintura. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira\\_missa\\_no\\_Brasil#/media/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_missa_no_Brasil#/media/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg). Acesso em: 2 nov. 2021.

MELLO, C. B.; XAVIER, G. F. **Desenvolvimento da memória: Influências do conhecimento de base e do uso de estratégias**. *In*: MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.;

MUSZKAT, M. (org.). **Neuropsicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, 2006. p. 4-23.

MESTRE VALENTIM. São João Evangelista. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Fotografia de Romulo Fialdini. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra65540/sao-joao-evangelista>. Acesso em: 28 nov. 2021.

MILLS, C. Wright. **Poder e política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013.

NADAL, Emilia. **Actas**. Lisboa: [s. n.], 1999.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NOVAES, Adauto. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

OCDE. **Higher education in regional and city development**: State of Paraná, Brazil. Paris: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2002.

OLSEN, Johan P. **Maybe it is time to rediscover bureaucracy?** Oslo: Arena, 2005. Disponível em: [https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2005/wp05\\_10.pdf](https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2005/wp05_10.pdf). Acesso em: 12. out. 2020.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

PARAÍBA. **Relatório do Presidente da Província**. Paraíba: Presidência da Província, 1862. Anexo-G, p. 1.

PEDROSA, M. A missão francesa: seus obstáculos políticos. *In*: PANOFSKY, Erwin; ARANTES, Otilia (org.). **Acadêmicos e modernos**: textos escolhidos III. São Paulo: Edusp, 1998. p. 39-114.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. *In*: PENNA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas do Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE: Editora da UFB, 2001. p. 23-24.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Ciências humanas e suas tecnologias**: História, ensino médio, 2º ano: a Corte Portuguesa no Brasil: o Reino Unido. Imagem: Manuel Dias de Oliveira. Recife: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manuel\\_Dias\\_de\\_Oliveira\\_-\\_Retrato\\_de\\_D.\\_Jo%C3%A3o\\_VI\\_e\\_D.\\_Carlota\\_Joaquina.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manuel_Dias_de_Oliveira_-_Retrato_de_D._Jo%C3%A3o_VI_e_D._Carlota_Joaquina.JPG). Acesso em: 24 maio 2020.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2008.

PICASSO, Pablo. **Guernica**. 1937. 1 pintura, óleo sobre tela. Disponível em: <https://virusdaarte.net/picasso-guernica/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PORTINARI, Cândido. **Retirantes**. 1944. 1 pintura, óleo sobre tela. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/retirantes-candido-portinari/>. Acesso em: 26 out. 2020.

PORTO-ALEGRE. Manuel de Araújo. Memórias sobre a Antiga Escola Fluminense de Pintura. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 20, tomo III, p. 120-122, 1841.

PUNCH, K. **Introduction to research methods in education**. London: Sag, 2009.

RAMOS, Maria Lúcia Bueno (org.). **Sociologia das artes visuais no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

REMBRANDT. **Autorretratos**. 1929-1958. 4 pinturas. Disponível em: <http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/Rembrant-autorretratos.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do brasil**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Renê. **Vitalino, um ceramista popular do Nordeste**. Brasília, DF: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1972.

RICHIER, Germaine. **Leaf**. 1948. 1 escultura em bronze. Disponível em: <https://ago.ca/collection/object/81/546>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Relatório do Presidente da Província**. Rio de Janeiro: Presidência da Província, 1838, p. 4-5.

RIVERA, Diego. **Noite do pobre**. 1928a. 1 pintura, afresco. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@@/8BWNZS-Diego-Rivera-noite-do-pobre>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIVERA, Diego. **Noite do rico**. 1828b. 1 pintura, afresco. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@@/8BWNZT-Diego-Rivera-noite-do-rico>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 220-230.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica: o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROLLAN, Denis. **A crise do modelo francês - a França e a América Latina: cultura, política e identidade**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 5. ed. Petrópolis. Editora Vozes, 1984.

ROMÁN-GONZÁLEZ, M. **Computational thinking test: Design guidelines and content validation**. Spain: EDULEARN15, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **Paulo Freire e a educação de adultos: teoria e práticas**. São Paulo: IPF; Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials**. London: SAGE, 2001.

SAMPAIO, N. **Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia**. Rio de Janeiro: Escola Normal do Distrito Federal, 1929.

SANTAELLA, Lúcia. **(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1982.

SANTOS, R. R. **Igualdade, liberdade e instrução pública em Condorcet**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Uiler Costa. **Série Sizígia**. 2019. 1 fotografia, 110 x 165cm. Instagram: @uilercostasantos. <https://www.instagram.com/uilercosta/?hl=pt>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SANTOS, Vitalino Pereira dos. **Casa de farinha**. 1950. 1 escultura, barro cozido. Disponível em: <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/ztUPc/>. Acesso em: 13 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, Nelson Fernando I. da. **Museu afro brasil no contexto da diáspora: dimensões contra-hegemônicas das artes e culturas negras**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: a practical handbook**. London: Sage, 2000.

SINDING, C.; GRAY, R.; NISKER, J. Ethical issues and issues of ethics. *In*: KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (ed.). **Handbook of the arts in qualitative research**. Los Angeles: Sage Publications, 2008. p. 459-468.

SPRINGGAY, S. (org.). **Being with a/r/tography**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. Images, power, and politics. *In*: STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. **Practices of looking**: An introduction to visual culture. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 23-25.

SULLIVAN, G. **Art practice as research**: Inquiry in the visual arts. Thousand Oaks: Sage, 2005.

SULLIVAN, G. Art-based art education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralist. **Studies in Art Education**, New York, v. 35, n. 1, p. 5-21, 1993.

TAUNAY, Hippolyte; DENIS, Ferdinand. **Histoire, mœurs, usages e coutumes des habitants de ce royaume**. Paris: Nepveu, 1822. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/518753>. Acesso em: 17 dez. 2020.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, London, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THORNDIKE, E. L. Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 8 n. 6, p. 323-332, 1917.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 141-156.

VELÁSQUEZ, Diego. **Las meninas**. 1656. 1 pintura, óleo sobre tela. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/31/Las\\_Meninas%2C\\_by\\_Diego\\_Vel%C3%A1zquez%2C\\_from\\_Prado\\_in\\_Google\\_Earth.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/31/Las_Meninas%2C_by_Diego_Vel%C3%A1zquez%2C_from_Prado_in_Google_Earth.jpg). Acesso em: 23 set. 2020.

VLIEGER, Simon de. **Vasos de guerra holandês e vários navios expostos à brisa**. 1640-1658. 1 pintura, óleo sobre painel. Disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/simon-de-vlieger-a-dutch-man-of-war-and-various-vessels-in-a-breeze>. Acesso em: 24 set. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 1. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WESTJEIN, Otto Vaenius. **Emblemata horatiana and the azulejos in the monastery of Sao Francisco in Salvador de Bahia, 1608**. [S. l.], 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/2223145/Otto\\_Vaenius\\_Emblemata\\_Horatiana\\_and\\_the\\_Azulejos\\_in\\_the\\_Monastery\\_of\\_S%C3%A3o\\_Francisco\\_in\\_Salvador\\_de\\_Bah%C3%ADa](https://www.academia.edu/2223145/Otto_Vaenius_Emblemata_Horatiana_and_the_Azulejos_in_the_Monastery_of_S%C3%A3o_Francisco_in_Salvador_de_Bah%C3%ADa). Acesso em: 17 dez. 2020.

WILSON, S. Performative liberation: a multilectic inter/intrastanding of pedagogy. *In: CURRICULUM AND PEDAGOGY GROUP'S ANNUAL CONFERENCE, 2., 2001, Victoria. Annals [...].* New York: Educator-s International Press, 2002.

WINCKELMANN, J. J. **Reflexões sobre a arte antiga.** Porto Alegre: Movimento, 1975.

YARZÓN, Felipe. **Stencil em intervenção urbana.** Fortaleza, 25 jan. 2018. 2 fotografias. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BeXvDUJHI30/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ZIEBELL, Zinka. **Terra de canibais.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

ZILIO, C. A modernidade efêmera: anos 80 na Academia. *In: PEREIRA, Sonia Gomes (coord.). Rio de Janeiro. 180 anos da Escola de Belas Artes: anais do Seminário EBA 180.* Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 1997. p. 237-242.

**ANEXO A – QUADRO DOS MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE ARTE  
BASEADO EM ANA MAE BARBOSA**

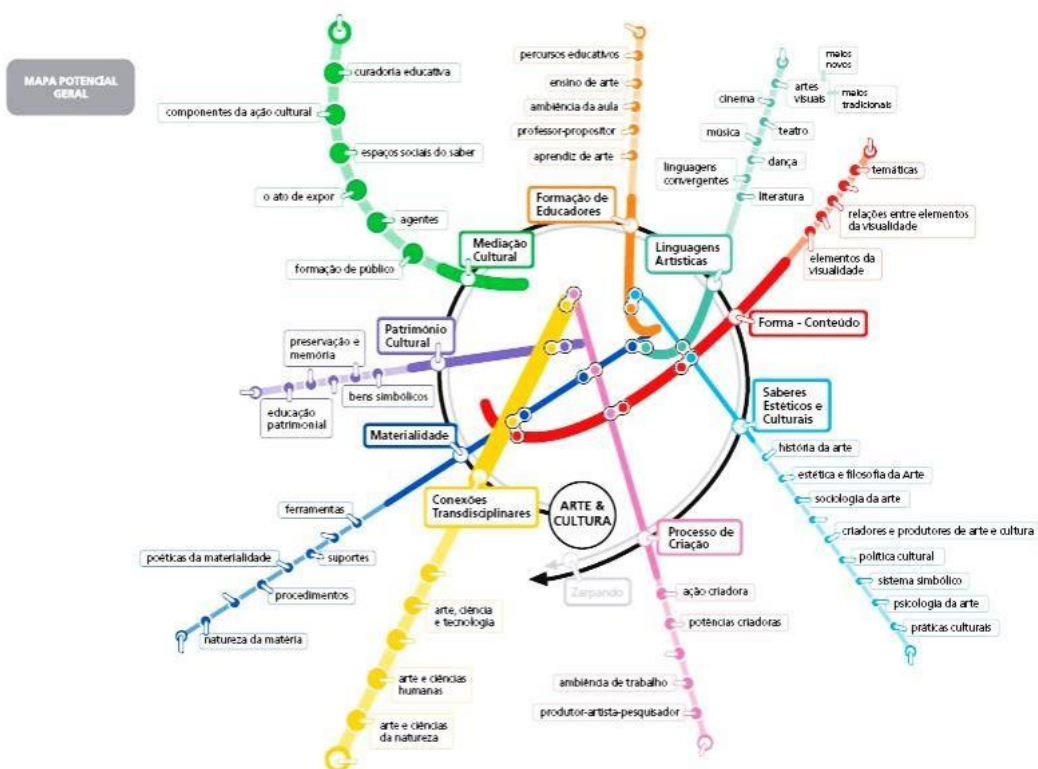
**MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE ARTE BASEADO EM ANA MAE BARBOSA**

<b>ARTE EDUCAÇÃO</b>	<b>EDUCAÇÃO GERAL</b>
<b>1550-1800</b> Barroco ensinado em oficinas através do trabalho	<b>1550 – 1808</b> Dominação jesuítica
<b>1808-1870</b> Influência Francesa Fundação da Academia Imperial de Belas Artes Neoclassicismo Exercícios de cópias	<b>1808-1870</b> Colégio Pedro II Modelo inglês para as escolas secundárias brasileiras
<b>1870-1914</b> Ensino do desenho na educação popular, Educação para o trabalho Walter Smith Rui Barbosa	<b>1870-1914</b> Partido Republicano Liberalismo versus Positivismo Reforma 1901 Início da influência americana (escola dos missionários)
<b>1914-1927</b> Pedagogia experimental Estudo das características do desenho infantil Início da livre expressão da criança	<b>1914-1927</b> Pedagogia experimental A escola voltada para a criança Laboratórios de pesquisas nas Escolas Normais
<b>1927-1935</b> A modernidade Mário de Andrade Anita Malfatti Influências de John Dewey – a arte como experiência Primeiros livros sobre o desenho infantil	<b>1927-1935</b> O Movimento Escola Nova – democratização Reformas estaduais Escola Normal Educação infantil Adaptação dos modelos de Dewey, Decroly, Claparède
<b>1935-1948</b> Período de retorno e diluição das propostas anteriores Estereótipos na sala de aula Trabalhos manuais Música e canto orfeônico	<b>1935-1948</b> Ditadura de Getúlio Vargas afasta grupo de líderes da Escola Nova
<b>1948-1958</b> Supervalorização da Arte como livre expressão Escolinha de Arte do Brasil Herbert Read e Viktor Lowenfeld	<b>1948-1958</b> Redemocratização Voltam alguns princípios da Escola Nova SENAC, SENAI, SESI
<b>1958-1963</b> Classes experimentais com Arte	<b>1958-1963</b> Paulo Freire UnB LDB 1961 Organizações populares, de classe e estudantis
<b>1964-1978</b> Educação Artística Curso Polivalente nas Universidades para formar professores	<b>1964-1978</b> Regime militar-repressão LDB 1971 Educação profissionalizante de cunho tecnicista
<b>1980-1990</b> Críticas às práticas anteriores Criação das associações de professores de Arte Encontros nacionais e internacionais Reformas nos cursos universitários Pós-Graduação na USP	<b>1980-1990</b> Pedagogia sociopolítica Estudos teóricos críticos Escola Pública competente
<b>1990</b> Proposta Triangular PCNs – ARTE como disciplina Arte como conhecimento	<b>1990</b> Construtivismo O conhecimento se constrói na relação = Aluno – professor - processos sociais

Fonte: Barbosa (2001, p. 41-43).

## ANEXO B – MAPA POTENCIAL RIZOMÁTICO

### MAPA POTENCIAL RIZOMÁTICO



Fonte: Instituto Arte na Escola (2006).