UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA SIQUEIRA TORRES CUNHA

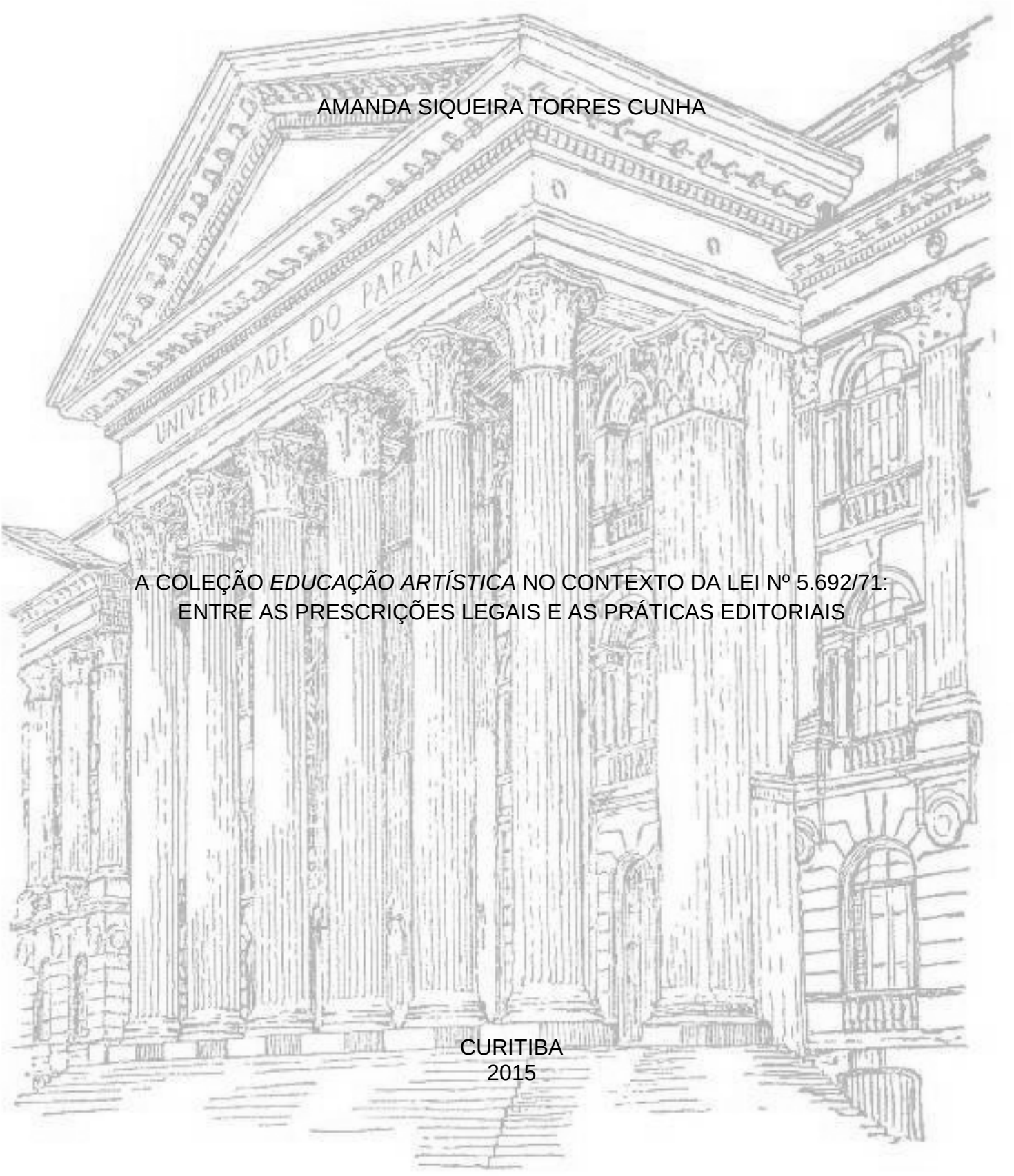
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71: ENTRE AS PRESCRIÇÕES LEGAIS E AS PRÁTICAS EDITORIAIS

CURITIBA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA SIQUEIRA TORRES CUNHA



A COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71: ENTRE AS PRESCRIÇÕES LEGAIS E AS PRÁTICAS EDITORIAIS

CURITIBA
2015

AMANDA SIQUEIRA TORRES CUNHA

A COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71: ENTRE AS PRESCRIÇÕES LEGAIS E AS PRÁTICAS EDITORIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Dulce Regina Baggio Osinski.

CURITIBA
2015

Catalogação na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR Cunha, Amanda Siqueira Torres
A Coleção *Educação Artística* no contexto da Lei nº 5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais / Amanda Siqueira Torres Cunha – Curitiba, 2015.
271 f.
Orientadora: Profa. Dra. Dulce Regina Baggio Osinski
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
1. Educação - História. 2. Educação artística (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 3. Brasil. Lei de diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus (1971). 4. Livros didáticos. I.Título.
CDD 372.5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

PARECER

Defesa de Dissertação de Amanda Siqueira Torres Cunha para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.ª Dr.ª Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta, Prof.ª Dr.ª Vera Teresa Valdemarin, Prof.ª Dr.ª Dulce Regina Baggio Osinski, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* NO CONTEXTO DA LEI Nº 5.692/71: ENTRE AS PRESCRIÇÕES LEGAIS E AS PRÁTICAS EDITORIAIS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof.ª Dr.ª Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta		APROVADA
Prof.ª Dr.ª Vera Teresa Valdemarin		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Dulce Regina Baggio Osinski		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Nádia Gaiofatto Gonçalves		Aprovada

Curitiba, 23 de março de 2015.

Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educaçao
Matricula: 125750

R. Gal Carneiro, 460, 1° Andar - Centro - CEP: 80.060-150
Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-5117

Dedico à minha família.

Ao meu esposo João Paulo, ao meu pai Torres, à minha mãe Filomena e aos meus irmãos Abner e Ada.

Obrigada por serem teto e chão.

Ora, sensibilidades se exprimem em atos, ritos, palavras e imagens, em objetos da vida material em materialidades do espaço construído.

[...] um conceito se impõe, dizendo respeito a algo que se encontra no cerne daquilo que o historiador pretende atingir: as sensibilidades de um outro tempo e de um outro no tempo, fazendo o passado existir no presente.

Sandra Pesavento

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela oportunidade de explorar *“as sensibilidades de outro tempo e de um outro no tempo,* fazendo o passado existir no presente”. É desafio e privilégio! Por isso meu reconhecimento primeiro a Deus.

Ao fazerem minhas as palavras de Pesavento, manifesto ainda minha gratidão àqueles que de modo concreto possibilitaram tamanha prerrogativa.

À minha querida orientadora, professora Dulce Regina Baggio Osinski, por sua direção precisa. Obrigada pela autonomia dispensada e pela presença constante. Agradeço pela honestidade e confiança, que me possibilitaram trilhar caminhos seguros na pesquisa.

Aos meus estimados mestres do Departamento de Artes e Música (DEARTES-UFPR). Em especial, minha gratidão à professora Consuelo Schlichta, pela insistência em afirmar-me como futura pesquisadora (nos primeiros dias de aula!), incentivando-me na trajetória. Além dos muitos empréstimos de livros, caronas, cafés e paciência para discutir com uma aluna exageradamente detalhista em algumas questões. Obrigada por tudo, sempre!

Agradeço também aos professores Paulo Reis, Tânia Bloomfield, Geraldo Leão, Stephanie Batista e Fernando Bini que desenvolveram bases importantes na minha formação em Arte.

Aos meus professores do mestrado pelo incentivo e disponibilidade. À professora Nadia Gaiofatto, que, de maneira simples e generosa, conduziu o Seminário I, a fim de sedimentar princípios fundamentais na pesquisa historiográfica para nossa jovem turma.

Aos professores Marcus Levy Bencostta, Cláudio de Sá e Ricardo Carneiro Antonio, pelo Seminário Especial Fotografia e Educação, que promoveu o acesso a bibliografia específica, além da boa vontade singular para com minha obsessão em discutir a imagem.

Em particular, ao professor Ricardo, por ter sido leitor atencioso, levantando considerações bastante oportunas durante o Seminário III do Mestrado.

À professora Liane Bertucci, por tornar profundas, e não menos divertidas, as discussões.

À professora Leziany Daniel, pelas falas tranquilas e rigor acadêmico.

À professora Gizele de Souza, que também fortaleceu minha confiança no caminho trilhado. Enfim, obrigada por contribuírem com minha paixão pela pesquisa em História da Educação.

Agradeço ainda à professora Tânia Braga Garcia, por sua colaboração generosa na disciplina *Manuais Didáticos e Escolarização*, acolhendo-me com fortes bases teóricos sobre o tema, na Linha Cultura, Escola, Ensino (UFPR).

Às professoras - membros da Banca Examinadora. Em especial, à professora Vera Teresa Valdemarin do Campus de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP), pela disponibilidade em participar da banca e por ofertar generosamente subsídios para além dos estudos restritos em impressos didáticos.

Às professoras Consuelo Schlichta e Nadia Gonçalves, pelos pertinentes apontamentos e valiosas contribuições para o caminhar da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação e ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), pelo suporte oferecido.

Aos servidores da secretaria PPGE-UFPR, pela inestimável colaboração.

Ao Grupo de Estudo GPHIE (Grupo de Pesquisa em História, Intelectuais e Educação da UFPR), coordenado pelo professor Carlos Eduardo Vieira, pela oportunidade de compartilhar minha investigação e pelo acolhimento ímpar.

Ao Programa de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES do Governo Federal, pela concessão financeira para a pesquisa. Principalmente, aos contribuintes brasileiros que efetivamente investiram em meus estudos desde a graduação, aos quais devo o retorno.

À Biblioteca Pública do Paraná, pelo espaço de memória e fomento à pesquisa.

Finalmente, os meus mais especiais agradecimentos ao meu amado companheiro e amigo João Paulo Camelo Cunha, sem o qual o percurso seria menos agradável, ou mesmo, improvável. Obrigada por mostrar-me que o conhecimento é verdadeiramente irresistível!

Também ao meu amado pai, Francisco Torres, por estimular em mim o amor pela leitura e escrita. Pela disciplina e pela poesia, obrigada pai! À minha amada mãe, Filomena Torres; agradeço por me doar olhos de curiosa, me fazendo querer saber e explicar tudo.

Ao meu irmão Abner Torres, pela torcida e pelas inúmeras respostas de caráter técnico e afetivo, mesmo que via interurbano. Enfim, obrigada por estimarem

minhas vitórias, vibrando com cada pequena conquista, mesmo que a 3.500 quilômetros de distância.

A Ada Torres, por querer dividir sua alegria de modo presente e algumas informações práticas também. Quem diria? Irmã mais velha, aprendendo com a mais nova? Mistérios do conhecimento.

Aos meus queridos amigos do mestrado e doutorado Carla Ukan, Ester Kolling, Sibeli Colere, Julia Tocchetto, Flávia Oganauskas, Sabrina Cadori, Rudimar Bertotti, Iriana Vezzani, Etienne Barbosa, Silvete Araújo e Silvia de Ross, pelo companheirismo acadêmico e aconchego constante, além dos encontros gastronômicos.

Por fim, a todos que, de algum modo, contribuíram com esta privilegiada expedição ao passado, meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as relações entre as prescrições legais e as efetivas escolhas editoriais em livros didáticos publicados no período da Lei Federal nº 5.692/71, a qual inaugurou a obrigatoriedade da Educação Artística nos ensinos de 1º e 2º graus. Em especial, problematiza as interações entre as imagens de obras de artes e os textos em livros didáticos na qualidade de recursos específicos aos conteúdos da nova área. Nesta investigação, tomou-se como objeto e fonte uma das primeiras coleções para o ensino inaugural, intitulada *Educação Artística,* da editora mineira Lê, publicada entre 1975 e 1978. Ademais, pretendeu-se desnudar os desdobramentos da Lei no que diz respeito à inicial produção de livros didáticos para a recente área. No cotejamento das fontes, consideraram-se outros livros didáticos para a Educação Artística, produzidos na mesma década, além de manuais de Desenho Geométrico dos anos de 1960, enquanto principais compêndios voltados ao estímulo da produção gráfica, antes da obrigatoriedade da arte na escola. Foram arregimentados documentos oficiais que regulavam o ensino e a formação do professor da área, tais como o próprio texto da Lei nº 5.692/71, pareceres do Ministério da Educação e Cultura (MEC), indicações do Conselho Federal de Educação (CFE) e decretos presidenciais. Como meio de análise, elegeu-se confrontar tais documentos oficiais com os livros didáticos. Ainda destacou-se o estudo material dos livros, a partir das investigações sobre impressos em Roger Chartier (1998; 1990). Ao problematizar a imagem de obra de arte enquanto forma e conteúdo, o historiador da arte Erwin Panofsky (1976) coopera igualmente com a análise. De modo semelhante, as considerações do filósofo Francis Wolff (2005), além de alguns apontamentos de Lúcia Sataella (2012), foram relevantes para o exame das relações entre elementos textuais e imagéticos na coleção. Ao se privilegiar o estudo das formas materiais, foi possível observar avanços na qualidade gráfica dos impressos, enquanto produtos do desenvolvimento técnico e econômico editorial, crescente desde os anos 1960. Para além de possíveis vantagens acrescidas, as mudanças gráficas nos livros didáticos, que envolveram novas maneiras dos usos dos textos e das imagens, foram capazes de revelar, inclusive, afinidades entre as políticas públicas para a educação nacional e os desejos comerciais do mercado de publicações didáticas no Brasil. No caso da coleção, embora apresente tendências regionalistas, as imagens de obras de arte e os textos participam com a proposta de um ensino que privilegia a pintura e a história da arte europeia dos séculos XIX e XX, em detrimento aos interesses de promoção do nacionalismo, propostos na legislação. Por outro lado, também é explícito o mérito dado à formação profissional, conforme os pareceres do CFE previam. Tais aspectos colaboram para a verificação de algumas distâncias e aproximações entre o prescritivo e o efetivado na produção didática para a Educação Artística no período da ditadura civil-militar no Brasil.

Palavras-chave: Educação Artística; Livro didático; Imagem de obra de arte História da Educação; Lei nº 5.692/71.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the relationship between legal requirements and tacit editorial choices in textbooks published under Brazilian Federal Law No. 5,692/71, which established obligatory arts education in elementary and high school. More specifically, it discusses the interactions between images of works of art and the texts within the textbooks, as well as the quality of specific resources which apply to the content of this new area. An object and source of this investigation was one of the first collections for this new area of education, entitled *Educação Artistica (Arts Education)*, published between 1975 and 1978 by the Minas Gerais publisher Lê. Additionally, this study intends to demonstrate the consequences of this Law on the initial production of textbooks for the new subject. In analyzing the source material, other arts education textbooks from the same decade were considered along with geometric design manuals from the 1960s as the main textbooks for stimulating graphic production before art education was made mandatory. Official documents regulating teaching and teacher education in the area were also included, such as the text of Law No. 5.692/71 from the Ministry of Education and Culture (MEC), statements of the Federal Council of Education (CFE), and presidential decrees. To conduct the analysis, these official documents were contrasted with the textbooks. The study of materials from these textbooks was also highlighted, based on investigations into printing done by Roger Chartier (1998; 1990). The art historian Erwin Panofsky (1976) also contributed to this kind of analysis with his discussion of images of works of art as both form and content. Similarly, considerations by the philosopher Francis Wolff (2005) and some notes from Lúcia Sataella (2012) were pertinent for examining the relations between textual and pictorial elements in the collection under study. By favoring the study of material forms, it was possible to observe improvements in the graphic quality of printed materials as products of technical and economic developments in publishing, which had been improving since the 1960s. In addition to the possible advantages they accrued, the graphic changes in textbooks involved new ways of using texts and pictorial elements, and were even able to reveal affinities between public policies for national education and the commercial desires of the educational publishing market in Brazil. Although the collection exhibited regionalistic trends, the images of the works of art and texts proposed teaching which focused on painting and the history of European art from the nineteenth and twentieth centuries, to the detriment of promoting nationalism, which was proposed in the legislation. On the other hand, the text is explicit with regard to the value given to professional training, conforming with the statements by the Federal Council of Education. These features assist in verifying some differences and similarities between the prescriptive and effective in didactic production for arts education during the civil-military dictatorship in Brazil.

Keywords: Arts Education; Textbook; Picture of work of art, History of Education; Law Nº 5.692/71.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SOUZA, WLADIMIR ALVES. *ARTES PLÁSTICAS II* – COLEÇÃO DA FENAME *BIBLIOTECA EDUCAÇÃO E CULTURA,* 1980 42

FIGURA 2 - FENAME E BLOCH. COLEÇÃO *BIBLIOTECA EDUCAÇÃO E CULTURA,* 1980 44

FIGURA 3 - SOUZA, WLADIMIR ALVES. *ARTES PLÁSTICAS II - COLEÇÃO BIBLIOTECA EDUCAÇÃO E CULTURA*, 1980 45

FIGURA 4 - SPERÂNDIO, AMADEU E MATTEI, RIGOLLETO, 1959. DESENHO DE ORNAMENTO EM*CURSO COMPLETO DE DESENHO* 54

FIGURA 5 - SPERÂNDIO E MATTEI, 1959. INTRUMENTOS PARA DESENHO GEOMÉTRICO EM *CURSO COMPLETO DE DESENHO* 62

FIGURA 6 - SPERÂNDIO E MATTEI, 1959. INTRUMENTOS PARA DESENHO GEOMÉTRICO EM *CURSO COMPLETO DE DESENHO* 63

FIGURA 7 - SPERÂNDIO, AMADEU E MATTEI, RIGOLLETO, 1959 64

FIGURA 8 - FLEITAS, ORNALDO, 1977. *COMUNICAÇÃO PELA ARTE* 68

FIGURA 9 - FLEITAS, ORNALDO, 1977. *COMUNICAÇÃO PELA ARTE* 73

FIGURA 10 - FLEITAS, ORNALDO, 1978. *LIVRO COMUNICAÇÃO PELA ARTE*, 1978..... 75

FIGURA 11 - FLEITAS, ORNALDO, 1978. DETALHE DO LIVRO *COMUNICAÇÃO PELA ARTE* 76

FIGURA 12- FLEITAS, ORNALDO, 1977. LIVRO *COMUNICAÇÃO PELA ARTE* 78

FIGURA 13 - MICHELÂNGELO. *O ATLANTE PRISIONEIRO*, MÁRMORE, (1530-1536) FLORENÇA 107

FIGURA 14 - WARHOL, ANDY, 1967. *UM POUCO DE ARTE PARA SUA VIDA* 113

FIGURA 15 - OBRA *IMPERATRIZ TEODORA E SUA CORTE* (SÉCULO VI) NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,* 1978 117

FIGURA 16 - ENCICLOPÉDIA *AS BELAS ARTES* (1971) E *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,* 1978 118

FIGURA 17 - FLEITAS, ORNALDO, 1978. *COLEÇÃO COMUNICAÇÃO PELA ARTE* 121

FIGURA 18 - FREYRE, GILBERTO, 1973. CONTRACAPA DO LIVRO *ALÉM DO APENAS MODERNO* 123

FIGURA 19 - CAPA VOL. I - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978..... 127

FIGURA 20 - CAPA VOL.II - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978..... 131

FIGURA 21 - LOMBADAS DA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 134

FIGURA 22 - COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (VOL. I), 1975 134

FIGURA 23 - COLEÇÃOEDUCAÇÃO ARTÍSTICA (VOL. II), 1978 134

FIGURA 24 - FICHA TÉCNICA VOL. I - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1975..... 136

FIGURA 25 - FICHA TÉCNICA VOL. II - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978..... 137

FIGURA 26 - SUMÁRIO VOL. I - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1975..... 143

FIGURA 27 - SUMÁRIO VOL. II - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978..... 144

FIGURA 28 - COLUNAGEMNA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978..... 146

FIGURA 29 - CONTRASTE CROMÁTICO ENTRE AS PÁGINAS DA COLEÇÃO 148

FIGURA 30 - DOCUMENTARIO ICONOGRÁFICO DA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,* 1978..... 150

FIGURA 31 - VAN GOGH, VICENT. *JARDIM DO HOSPITAL DE ARLES* (1888-1889)..... 151

FIGURA 32 - FOTOGRAFIA DE CORAL NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 153

FIGURA 33 - ILUSTRAÇÕES NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 154

FURA 34 - IMAGEM DE ESQUEMAS DIDÁTICOS NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* 156

FIGURA 35 - ESQUEMA DIDÁTICO DE ORQUESTRA *NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 157

FIGURA 36 - LOGOTIPO NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 158

FIGURA 37 - CARICATURA E CARTUM NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 159

FIGURA 38 - CARTAZ NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 161

FIGURA 39 - JORNAIS NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* 162

FIGURA 40 - IMAGEM DE INSTRUMENTOS MUSICAL *NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 167

FIGURA 41 - DA VINCI, LEONARDO. *A ÚLTIMA CEIA* (1405-1408)..... 174

FIGURA 42 - ESTUDO DE PARTITURA NA *COLEÇÃOEDUCAÇÃO ARTÍSTICA*..... 179

FIGURA 43 - RENNÈ MAGRITTE - *LA TRAHISON DES IMAGES* (1929), ... 205

FIGURA 44 - MAGEM ILUSTRA TEXTO NA COLEÇÃO..... 210

FIGURA 45 - IMAGEM ILUSTRA TEXTO NA COLEÇÃO 212

FIGURA 46 - DEBRET, JEAN-BAPTISTE. *ÍNDIOS COROADOS EM RETIRADA* (1839) .. 213

FIGURA 47 - IMAGEM EXEMPLIFICA O CONTEÚDO DO TEXTO NA COLEÇÃO 216

FIGURA 48 - TEXTO COMPARA DUAS IMAGENS NA COLEÇÃO 218

FIGURA 49 - ASSOCIAÇÃO ENTRE IMAGENS E TEXTOS PARA DEMONSTRAR PROCESSOS DE PRODUÇÃO NA COLEÇÃO 220

FIGURA 50 - LIVRO DA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978..... 222

FIGURA 51 - BERNINI, GIAN LORENZO. O *ÊXTASE DE SANTA TERESA,* (1645-1652) 223

FIGURA 52 - IMAGEM LIDA E INTERPRETADA PELO TEXTO NA COLEÇÃO 225

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CATEGORIAS DE IMAGENS DA COLEÇÃO (VOLUME I)..... 163

GRÁFICO 2 - CATEGORIAS DE IMAGENS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 164

GRÁFICO 3 - CATEGORIAS DE IMAGENS DA COLEÇÃO COMPLETA 165

GRÁFICO 4 - IMAGENS DE OBRAS POR SEÇÃO NA COLEÇÃO (VOLUME I) 176

GRÁFICO 5 - IMAGENS DE OBRAS POR SEÇÃO NA COLEÇÃO (VOLUME II) 178

GRÁFICO 6 - LINGUAGENS ARTÍSTICA NA COLEÇÃO (VOLUME I) 182

GRÁFICO 7 - LINGUAGENS ARTÍSTICA NA COLEÇÃO (VOLUME II) 189

GRÁFICO 8 - PERÍODO DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME I)..... 190

GRÁFICO 9 - PERÍODO DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 191

GRÁFICO 10 - ORIGENS DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME I)..... 192

GRÁFICO 11 - ORIGENS DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 193

GRÁFICO 12 - NACIONALIDADES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO (VOLUME I)..... 194

GRÁFICO 13 - NACIONALIDADES DOS ARTISTASNA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 195

GRÁFICO 14 - NACIONALIDADES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO COMPLETA..... 196

GRÁFICO 15 - CONTINENTES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO (VOLUME I)..... 197

GRÁFICO 16 - CONTINENTES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 198

GRÁFICO 17 - CONTINENTES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO COMPLETA..... 199

GRÁFICO 18 - ORIGEM DOS ARTÍSTAS BRASILEIROS NA COLEÇÃO COMPLETA 202

GRÁFICO 19 - RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E TEXTO NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* (VOLUME I)..... 227

GRÁFICO 20 - RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E TEXTO NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* (VOLUME II)..... 228

GRÁFICO 21 - RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E TEXTO NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* (VOLUME II)..... 229

GRÁFICO 22 - RELAÇÕES ENTRE TEXTO E IMAGEM NA COLEÇÃO COMPLETA 230

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1º E 2º GRAUS)..... 84

TABELA 2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1º E 2º GRAUS) 87

TABELA 3 - ASSUNTOS DA COLEÇÃO (VOLUME I)..... 97

TABELA 4 - ASSUNTOS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 97

TABELA 5 - NÚMERO DE IMAGENS DE OBRAS NA COLEÇÃO (VOLUME I) 176

TABELA 6 - NÚMERO DE IMAGENS DE OBRAS NA COLEÇÃO (VOLUME II) 177

TABELA 7 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME I)..... 180

TABELA 8 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 182

TABELA 9 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 183

TABELA 10 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 184

TABELA 11 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 185

TABELA 12 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 186

TABELA 13 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 187

TABELA 14 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)..... 188

TABELA 15 - RELAÇÕES ENTRE TEXTO E IMAGEM DESTACADAS NA COLEÇÃO 226

LISTA DE SIGLAS

ANPAP- Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

DBAE - *Disciplined Based Art Education*

DNE - Departamento Nacional de Educação

DES - Diretoria do Ensino Secundário

EAB - Escolinha de Arte do Brasil

EBA - Escola de Belas Artes

ESG - Escola Superior de Guerra

FEA - Fundação de Educação Artística

Fename - Fundação Nacional do Material Escolar

FLD - Fundo do Livro Didático

IBEP - Editora Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INL - Instituto Nacional do Livro

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEA - Movimento Escolinhas de Arte

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEC - USAID - União das siglas Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID).

MNBA - Museu Nacional de Belas Artes (Brasil)

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNELM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

Snel - Sindicato Nacional de Editores e Livreiros

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 4

1. O LIVRO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CONTEXTO DA LEI 5.692/71 23

1.1 LIVRO DIDÁTICO NACIONAL: DOS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA VARGAS (1930-1945) À LEI 5.692/71 29

1.2 O LIVRO DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM FRUTO DA LEI. 36

1.3 DOS VELHOS MANUAIS DE DESENHO GEOMÉTRICO À NOVA "DISNEYLÂNDIA PEDAGÓGICA"? 48

1.4 ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TRABALHO EDITORIAL 83

2 COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:* "COMPREENDER E APRECIAR A ARTE" 93

2.1 DA ABSTRAÇÃO LEGAL AOS LIVROS CONCRETOS 97

2.2 FOLHEANDO A COLEÇÃO*:* ESTUDO DA MATERIALIDADE 126

2.3 ARTE EM *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:* AS OBRAS DA COLEÇÃO 172

2.4 IMAGEM E PALAVRA EM *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* 203

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 232

FONTES 240

REFERÊNCIAS 244

INTRODUÇÃO

A presente dissertação toma por objeto e fonte de pesquisa a coleção de livros didáticos[1] *Educação Artística*, publicada em Belo Horizonte (MG) pela Editora Lê, entre 1975 e 1978. Este conjunto de obras, voltadas ao ensino de primeiro grau, é de autoria dos professores mineiros Ivone Luzia Vieira e José Adolfo Moura, contando com a participação de Jan Deckers na composição gráfica, diagramador holandês radicado no Brasil. O contexto de produção dessas publicações foi o Brasil da década de 1970, marcado pela ditadura civil-militar[2] (1964-1985). Tal momento, contudo, é interpretado como contraditório, uma vez que:

> [...] ao mesmo tempo em que foi o mais duro, autoritário e repressivo, com muitas contestações, também foi de euforia, por várias razões, como a copa do mundo de futebol de 1970 e a vitória brasileira, e o crescimento econômico e seus reflexos em emprego, urbanização e na cultura do país, que contribuíram significativamente para a adesão de boa parte da população, às diretrizes desenvolvimentistas do governo (GONÇALVES E RANZI, 2012, p. 7).

Dessas circunstâncias políticas e sociais, os reflexos no crescimento econômico impulsionaram o consumo de bens no Brasil, inclusive de livros didáticos, tornando essa produção parte de um considerável negócio empresarial. Em especial este setor ascendia desde os anos de 1960, com a ampliação da rede escolar. Por consequência houve um aumento da produção, circulação e consumo de tais materiais para uma maior parcela do público nas escolas. Além disso, acordos de financiamentos internacionais, que injetaram fartos recursos na educação do País, respondiam pelo desenvolvimento do setor de produção do livro didático no Brasil. Destaca-se a série de acordos conhecidos como MEC/USAID, assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que tinha por finalidade reformar a educação no Brasil.

---

[1]Tomou-se a expressão *livros didáticos* no que refere-se aos livros destinados aos alunos conforme o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, o qual definiu compêndios ou livros didáticos, como livros que expõem parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (BRASIL, 1938).

[2]Esta expressão, conforme é designada por Nadia Gonçalves e Sirlei Ranzi, organizadoras da obra *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985),* é aqui adotada por se entender: "[...] que grande parte da população brasileira, além de empresários, políticos, religiosos estudantes e sindicatos, participaram – apoiando diretamente e/ou omitindo-se – dos governos desse período" (GONÇALVES E RANZI, 2012, p. 7).

Dentro dessa pretensão de reforma, na década de 1970, o Governo Emílio G. Médici promulgou a Lei Federal nº 5.692, de 1971, com o intento de modificar a educação em todos os níveis. Tal ação ocorreu em sintonia com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DSND, proposta pela Escola Superior de Guerra – ESG[3] (GONÇALVES, 2011, p. 1). A lei fixou as Diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus, inclusive, instituindo a entrada oficial da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino.

Como desdobramento disso, o mercado do livro didático viu-se frente à demanda por títulos que permeassem também a nova área, como no caso da Editora Lê, ao preparar e publicar sua coleção. Na mesma década, relações comerciais entre o Governo e as editoras continuaram assegurando o fortalecimento do setor pelos contratos consolidados para a coedição de livros didáticos a serem distribuídos pelo Estado brasileiro.

Tal crescimento desencadeou melhorias na qualidade material dos livros, marcados por uma remodelação nas suas configurações gráficas. Contribuíram também para tanto, os avanços[4] nas condições técnicas de impressão e confecção dos livros didáticos, sobretudo, na segunda metade do século XX. Os avanços técnicos estimularam o emprego de imagens nesse tipo de publicação. Ademais, o desenvolvimento de algumas práticas que privilegiavam o espaço dado à imagem na educação no final do século XX, como o método da *leitura de imagens*[5], intensificou,

[3]A Escola Superior de Guerra foi criada pela Lei nº 785, de 20 de agosto de 1949, tendo como objetivo treinar pessoal para exercer funções a respeito da direção e planejamento da segurança nacional. Integrando civis e militares, a ESG teve como fundadores alguns oficiais que foram participantes da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Itália, porém, sob os auspícios dos EUA. A partir de 1964, a instituição demonstra mais claramente a força de sua doutrina na política nacional (GONÇALVES, 2011, p 2).

[4]Referimo-nos aos avanços que as técnicas de impressão receberam a partir da segunda metade dos anos 1960 e início dos anos 1970. Ainda durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com processo de abertura à industrialização da imprensa, este setor passou a ganhar mais aporte do Estado. Com a criação do Ministério das Comunicações em 1965, os meios de comunicação impressos, como os jornais e as revistas, encontram mais força para se desenvolver em termos econômicos e técnicos. Nos anos 1970, os parques gráficos brasileiros desfrutavam de melhores condições técnicas de impressão, como pelo desenvolvimento do *offset* e da clicheria (onde se produz o clichê, espécie de carimbo de zinco), assim, eram produzidas imagens cada vez mais nítidas. Neste momento, também o setor do livro didático recebeu atualização dos meios técnicos de produção e impressão de textos e imagens.

[5]No caso do ensino da arte no Brasil, a *leitura de imagem* foi amplamente debatida a partir anos 1980, com destaque para o trabalho pioneiro de Ana Mae Barbosa sobre a imagem na sala de aula, proposto aos professores participantes do curso de treinamento no Festival de Campos do Jordão em São Paulo, em 1983 (BARBOSA, 1989). Enquanto diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, Barbosa sistematizou e promoveu ações a partir do que denominou, a princípio, de *Triangulação Pós Colonialista do Ensino da Arte no Brasil*, posteriormente *Metodologia*

cada vez mais, o emprego deste imaginário[6] nas escolas, estimulando-se a impressão de reproduções iconográficas junto aos textos didáticos (FERRARO, 1999).

O termo leitura é usado principalmente para designar o ato de decodificar um texto escrito. No entanto, tal terminologia tem sido também empregada para definir a prática da análise interpretativa de uma imagem. Isso vai ao encontro dos apontamentos de Pareyson (1989), ao destacar que o termo leitura também pode designar a interpretação de obras de qualquer forma de arte, não somente àquelas da palavra. Neste sentido:

> Ler, conseqüentemente, é compreender a imagem naquilo que pretende exprimir, é indagar-se sobre os sentidos dessa construção, é apreender as configurações históricas e culturais, ideológicas e políticas desvelando aquilo que não se apresenta imediatamente na imagem. A imagem ainda pressupõe um objeto a ser lido e também um agente leitor, mediados por códigos de um determinado sistema simbólico (SCHLICHTA, 2010, p. 6).

Diante das intersecções entre texto e imagem na educação, as fotografias, as ilustrações e as reproduções de obras de arte vêm acompanhando os textos escolares.

Com relação à multiplicidade dos sentidos dados à palavra *imagem*, entende-se que esta: "[...] é a representação reprodutível de uma coisa ausente única, que lhe empresta alguns traços aparentes e visíveis" (WOLFF, 2005, p. 23). Portanto, pode-se considerar que as imagens são composições materiais ou virtuais, bidimensionais, reproduzíveis por inúmeras vezes, podendo ser de valores onerosos ou acessíveis, notáveis ou corriqueiras, avulsas ou encerradas em impressos e meios eletrônicos. Além disso, a partir delas, é possível visualizar determinado objeto ou indivíduo fisicamente ausente. Logo, as imagens possuem a capacidade visual de *representar* algo.

Em nossa análise conferimos especial destaque às *imagens de obras de arte*, enquanto reproduções de trabalhos considerados artísticos. Para tanto, toma-se o

---

Triangular ou Proposta Triangular e finalmente, *Abordagem triangular.* Tal método consiste em três aspectos: contextualização histórica; fazer artístico e apreciação artística, em que se inscreve o processo de leitura e interpretação das imagens. Na virada dos anos 1980 e 1990, a metodologia foi experimentada em escolas públicas do município de São Paulo, a partir de reproduções de obras, sendo esta prática difundida pelo país nos anos seguintes.

[6]A despeito da variedade de sentidos possíveis, tomou-se o termo *imaginário* restritamente na acepção de um repertório ou conjunto de imagens.

sentido atribuído pelo historiador da arte Ernest Gombrich (1995, p. 15), ao argumentar que: “Nada existe realmente a que se possa chamar de Arte. Existem somente artistas”. Por conseguinte, não adotamos conceito uno e permanente para arte, visto que essa deriva do trabalho inventivo dos homens. Da mesma forma que os conceitos de artista e de arte variam de acordo com o tempo, o conceito de obra de arte também é instável.

Para o estudioso em estética Luigi Pareyson (1989) também a obra de arte está vinculada à história e, de acordo com sua compreensão, ela é um objeto que deriva de três concepções: “[...] arte como fazer, como conhecer e como exprimir” (PAREYSON, 1989, p.73). Tais concepções ora se contrapõem e se excluem, ora se aliam e se combinam de maneiras diferentes na história. Deste modo, a obra de arte é resultante do trabalho criador dos homens, que varia tanto em seu conteúdo, como em sua forma, no tempo e no espaço.

Em nossa pesquisa, a ênfase dada às imagens de obras de arte deriva do intento de se compreender o contexto de produção de uma coleção didática lançada para a recém-criada Educação Artística no Brasil dos anos de 1970. Em particular, buscamos refletir ainda sobre as relações percebidas entre as imagens de obras de arte e os textos para o ensino da área.

Os livros didáticos de Educação Artística, enquanto mediadores de saberes e mercadorias, estão inseridos também no encadeamento da produção, distribuição e consumo de arte. Por meio de reproduções, estes livros, adequada ou inadequadamente, promovem o acesso de seus leitores a objetos historicamente considerados artísticos. Por isso, as instâncias da *produção, distribuição e consumo* dos objetos de arte também perpassam nossa análise (CANCLINI, 1984).

Ao refletirmos sobre tal problemática, atribuímos continuidade a um caminho de investigação iniciado durante a graduação em Artes Visuais[7]. Deste lugar, no sentido empregado por Certeau[8] (1982), ao enfatizar que toda pesquisa

[7]A autora cursou Licenciatura em Artes Visuais no Departamento de Artes e Música da Universidade Federal do Paraná de 2009 a 2013. Como aluna bolsista de iniciação científica, participou do Projeto de pesquisa *Processos de mediação em espaços culturais e escolares,* coordenado pela Prof.ª Dr.ª Consuelo Schlichta. Esse projeto objetivou produzir metodologias de educação em arte, incorporando investigações sobre os processos de mediação em espaços culturais e escolares, articulando conceitos como a alfabetização artístico-visual e apreciação da produção de obras de arte e artefatos da cultura.

[8]Jean Michel Emmanuel de la Barge De Certeau nasceu em 1925, na cidade de Chambery, França, região da Savoia. Foi um estudioso em história, filosofia, teologia, antropologia e psicanálise. Seus escritos contribuem sobremaneira nas reflexões sobre o próprio fazer historiográfico.

historiográfica se articula com um lugar de produção, consideramos vários autores e matrizes teóricas que abordam a temática das imagens[9]. Porém, para a presente análise, encontramos espaço na aproximação entre as pesquisas em história da educação e as investigações em arte. Por tal razão, acolhemos o que salientou Lucien Febvre (1878-1956) em 1932, ou seja, ao que o historiador chamou de "derrubar as velhas paredes antiquadas", referindo-se ao desejo de romperem-se as barreiras estritamente disciplinares na prática historiográfica, como lembra Le Goff (1996, p. 540).

Tal aproximação se efetiva ainda pela redefinição de antigos objetos a partir de questionamentos renovados pela historiografia (REVEL, 2010). Jacques Le Goff[10] (1996) também assinala a extensão dada ao documento histórico pela Nova História para além da tradição de Langlois e Seignobos[11], fundada essencialmente nos textos escritos. Assim, o historiador atenta para a multiplicidade de objetos e documentos pertinentes à nova concepção historiográfica, descendente do movimento francês dos *Annalles*[12]*,* iniciado em 1929.

---

[9]Múltiplos são os enfoques e as apreciações sobre as problemáticas da imagem, evidenciados por estudos teóricos de diversas áreas que se apropriam das investigações de autores do campo da filosofia como Francis Wolff (2005), ou na psicologia como Michael Parsons (1989) e Rudolf Arnheim, (1991). Na História com Peter Burke (2004), e na História da Arte como Ernest Gombrich (1995), além dos estudos iconográficos de Erwin Panofsky (1989) e nas pesquisas de Heinrich Wölfflin (2006). Também se colocam investigações ancoradas nos estudos em semiótica de Charles Pierce (1999) e na psicanálise de Sigmund Freud (1937), entre outros vários olhares lançados sobre as questões do imaginário.

[10]Jacques Le Goff (1924-2014) amplifica a ideia de documento histórico, para além da noção positivista do escrito como prova do acontecimento, ao discutir na obra *História e Memória* (1996) as relações denominadas de Documento/Monumento. Para o historiador, monumento é tudo aquilo que evoca o passado, testemunha de uma época. Assim o monumento tem como característica principal o movimento de ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas, por isso, é considerado um legado a memória coletiva. Também, o historiador ressalta que o monumento é um reenviar de testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. Assim, o "[...] documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntariamente ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias" (LE GOFF, 1996, p. 536). Deste modo, a imagem também é documento/monumento, tornando-se objeto de crítica dos historiadores.

[11]Os historiadores franceses Charles Seignobos (1854-1942) e Charles-Victor Langlois (1863-1929), apoiando-se na ideia de que "[...] onde não há documentos, não há história", em *Introdução aos Estudos Históricos* (1898) propunham um método a partir dos documentos escritos oficiais. Assim, contemplam uma história factual e essencialmente política. Apesar de suas contribuições em torno do rigor metodológico no fazer historiográfico, esta concepção foi criticada pelo movimento francês dos *Analles,* ao se admitir o alargamento do conceito de documento histórico para além do suporte escrito.

[12]O movimento historiográfico francês dos *Analles* foi fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, na Universidade de Estrasburgo, a partir da revista *Annales d'historie Économique et Sociale,* e propunha a renovação da perspectiva sujeita à história dos acontecimentos (*histoire événementielle*). Tendo também contado com as contribuições de Fernand Braudel, este movimento ampliou os

Como desdobramento desse movimento, a partir das décadas de 1960 e 1970, pela História Cultural, reafirma-se as atribuições de outros documentos como fontes de interesse para a historiografia, ao serem valorizadas as diversas dimensões da vida social[13]. A imagem é tomada como fonte ou problematizada de modo mais acentuado em trabalhos de historiadores como Georges Duby[14] (1919-1996). Tal abertura amplia o espaço dado ao documento iconográfico também para as pesquisas em história da educação. Semelhantemente a imagem é interpretada nesta pesquisa como objeto de estudo tão pertinente quanto os textos escritos.

Em particular, conferimos relevância às imagens de obras de arte em uma coleção de livros didáticos. Esses são objetos em constante reconstrução pela complexidade das questões que os livros escolares geram para o pesquisador (CHOPPIN, 2000). Nesse sentido, a coleção *Educação Artística* é tomada como objeto e fonte capaz de responder sobre os modos como uma determinada realidade social foi construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 1990). Contudo, no trabalho historiográfico as fontes não se entregam ao pesquisador. Antes, dependem de uma visão que as questiona e critica:

> As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Na gênese desta pesquisa, as possibilidades de fontes a serem interrogadas eram muitas, pelo número de publicações para Educação Artística dos anos 1970 localizados em acervos públicos e em lojas de livros usados. Entretanto, na busca das fontes, a princípio no Acervo da Biblioteca Pública do Paraná, os livros da coleção *Educação Artística* (1975-1978)[15] apresentaram quantidade significativa de

---

objetos de interesse da historiografia, até então, marginalizados ou ignorados pela história essencialmente política.

[13]A esse respeito, Peter Burke enfatizou interesses para a nova história. Por exemplo, aspectos como a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a fala e o silêncio, a feminilidade e a leitura (BURKE, 1992, p.11).

[14]Georges Duby (1919-1996) deu especial repercussão ao estudo do imaginário medieval. Porém não tomou as imagens como meros adornos, mas como fontes, ou seja, como documentos capazes de estabelecer relações preciosas para o ofício crítico do historiador.

[15]Os livros da coleção são encontrados em parte na Biblioteca Pública do Paraná em Curitiba e em São José dos Pinhais, além da Biblioteca Infanto-juvenil Monteiro Lobato, em São Paulo (SP). Há volumes pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora, adquiridos em lojas virtuais e físicas.

imagens de obras de arte, se comparados a outros do mesmo período. Isto contribuiu para definirmos esta coleção como objeto e fonte de interesse.

Portanto, em primeiro lugar, a seleção da coleção nasceu da percepção do acentuado número de imagens de obras de arte, o que colaborou também para a análise sobre as concepções de ensino de arte adotadas nesse contexto. Além disso, por encontrar-se completa, tal fonte permite perceber as relações entre o que foi prescrito desde 1971, pela Lei 5.692, e demais documentos oficiais consequentes, e o que foi efetivado no trabalho autoral de uma mesma coletânea didática idealizada para a Educação Artística.

Ao analisarmos essas fontes, compreendemos o livro didático enquanto um artefato próprio da cultura escolar no sentido atribuído por Dominique Julia, que a descreve:

> [...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2011, p. 10).

À vista disso, os livros didáticos são objetos que tendem a coordenar a transmissão dos conhecimentos, e, por consequência, relacionam-se com a legislação educacional vigente. Assim, na seleção das fontes primárias, a legislação para a educação é tratada como fonte capaz de materializar o discurso da dimensão política (VALDEMARIN, 2007; FARIA FILHO, 1998). Além do próprio texto da Lei 5.692/71, outros documentos foram arregimentados nesta análise, tais como os pareceres do MEC, as indicações do Conselho Federal de Educação (CFE), além de certos decretos presidenciais e dos textos de Valnir Chagas, enquanto relator do Grupo de Trabalho (G.T.) responsável pela formulação da Lei 5.692/71.

Tais documentos apresentam-se como fontes para se problematizar afinidades e desencontros entre as prescrições oficiais e as efetivas práticas na produção editorial dos livros didáticos. Refletem também as escolhas feitas em relação aos interesses oficiais para a Educação Artística naquele período. Isso

---

Constam também exemplares da coletânea na Biblioteca da Universidade de Uberlândia (MG) e na Biblioteca Central do Campus do Centro Universitário Patos de Minas (UNIPAM). Além destes acervos, a Biblioteca Municipal de Garça (SP) também dispõe de um exemplar. A Biblioteca Pública Municipal Lafayette Rodrigues Pereira, situada em Conselheiro Laffayete (MG) igualmente mantém exemplares da coleção.

porque nas publicações didáticas é possível verificar uma reinterpretação do currículo escolar frente à lei para a educação (VALDEMARIN, 2007). Isso ocorre, principalmente, pelas ligações comerciais entre o Estado e as editoras.

Os estudos que privilegiam os livros como fontes e como objetos de pesquisa também se relacionam com a História Cultural, como na ênfase concedida às imagens. A esse respeito, conferimos destaque aos trabalhos de Roger Chartier (1990, 1994), que, ancorado em Henri-Jean Martin[16], Don Mckenzie[17] e Armando Petrucci[18], se debruça para além das análises alicerçadas na recepção do escrito. O autor enfatiza a crítica à normatização dos textos, os quais tentam impor modos de leitura. Do mesmo modo, Chartier atribui proeminência ao suporte material do impresso, que está intimamente ligado às formas como ele chega aos seus leitores (CHARTIER, 2001).

Por isso, acerca do procedimento metodológico, levantamento, seleção e contextualização das fontes, a presente análise concebe o livro didático enquanto objeto que depende do estudo de sua materialidade. Como argumenta Chartier (1990a, p.189): "[...] é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) [...]".

O autor destaca ainda que os impressos possuem dois conjuntos de dispositivos que pretendem atribuir sentidos ao leitor de uma forma clara ou ainda inconsciente. O primeiro corresponde aos dispositivos propriamente textuais, que

[16]Henri-Jean Martin (1924-2007) foi historiador e professor francês da *École Nationale de Chartes*. Fazendo justiça aos teóricos que lhes inspiraram, Chartier destaca *L'appartion du livre* (1999), de Martin ao lado de Lucien Febrve, é obra fundadora de uma nova história do livro. Chartier Ainda acentua que Henri-Jean Martin, nos trabalhos que se seguiram, "[...] não poupou esforços para ampliar o questionamento, deslocando a atenção para os ofícios e o mundo do livro, as mutações na paginação e na apresentação dos textos e, finalmente, as sucessivas modalidades de sua legibilidade" (CHARTIER, 2010, p. 7).

[17]Don Mckenzie (1931-1999), historiador nascido na Nova Zelândia, foi professor em Oxford da cátedra de *Textual Criticism*. Sobre o teórico Chartier ressalta que: "Ao assentar a 'sociologia dos textos' no estudo de suas formas materiais, Don Mckenzie não se afastava das significações intelectuais ou estéticas das obras. Pelo contrário. E é na perspectiva por ele aberta que situarei um ensino que se propõe a nunca separar a compreensão histórica dos escritos da descrição morfológica dos objetos que os trazem" (CHARTIER, 2008, p. 8). Segundo Mckenzie (2004, p. 15), a sua "sociologia dos textos" [...] também nos direciona a considerar as interações e motivações humanas que os textos envolvem em cada estágio de sua produção, transmissão e consumo. Isso nos alerta para o papel das instituições e suas próprias estruturas complexas em afetar as formas de discurso social, passado e presente.

[18]Armando Petrucci, nascido em Roma (1932), foi filósofo e historiador do livro. Segundo Chartier, o trabalho de Petrucci "[...] é um exemplo magnífico da ligação necessária entre uma erudição escrupulosa e a mais inventiva das histórias sociais." O autor ainda expressa: "Gostaríamos aqui de reter a lição fundamental que ele nos dá, a de sempre associar, numa mesma análise, os papéis atribuídos ao escrito, as formas e suportes da escrita, e as maneiras de ler" (CHARTIER, 2010, p. 8).

são diretamente desejados por seu autor e que tendem a impor o que Chartier define como *protocolos de leitura* (2001). Estes podem ser entendidos como indicações do autor da obra para os sentidos pretendidos nos textos e, por isso, podem esboçar um "leitor ideal". Um segundo conjunto de dispositivos, porém, se entrecruza com o primeiro. São os elementos gráficos, ou seja, a disposição e a divisão do texto, sua tipografia e suas ilustrações. Chartier ainda destaca: "Do mesmo modo, a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador" (CHARTIER, 1990, p. 133). Esta segunda instância da produção de um livro não compete à escrita, mas à impressão, pois não é decidida propriamente pelo autor, mas pelo editor-livreiro, o que também pode sugerir outras leituras pretendidas (CHARTIER, 2001).

Neste sentido, Chartier (1990, 2001) contribui com as reflexões, auxiliando-nos na compreensão dos livros, inclusive, nas suas organizações materiais como propostas de significados dirigidos aos seus possíveis leitores. A partir disso, evidencia-se também que o livro didático é produto de uma ampla cadeia de processos. Afinal, não se deve esquecer que:

> [...] O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido (MUNAKATA, 2012, p.184).

Independente da responsabilidade ou hierarquia entre os agentes nas escolhas feitas para a produção dos livros didáticos, como em qualquer impresso, esses tendem a atribuir significados ao leitor pelos dispositivos textuais e gráficos propostos. Por isso, nessa pesquisa são enfatizadas as tensões entre os elementos textuais e os imagéticos da coleção *Educação Artística*. Desta forma, as reflexões recaem sobre a concepção editorial dos livros didáticos nas relações entre imagens de obras de arte e textos.

Nossa investigação é realizada também a partir das contribuições do filosofo Francis Wolff (2005), que, tomando o conceito de *representação*, problematiza as

imagens e os textos, caracterizando-os em suas potencialidades e limitações na comunicação visual.

Ainda, as considerações de Lucia Santaella (2012) contribuem para a percepção de certas relações entre imagem e texto. A autora propõe possíveis articulações entre tais elementos de ordens *sintáticas, semânticas e pragmáticas,* como será visto.

Além destes, os estudos iconológicos do crítico e historiador da arte Erwin Panofsky (1976) se colocam como meios de análise das imagens de obras de arte em suas classificações e críticas. O autor pauta sua perspectiva para além da descrição puramente formal das obras em favor de um estudo que objetiva seus *conteúdos*. Assim, considera que as imagens possuem significados secundários, que dependem de níveis mais complexos de aproximação com o contexto histórico e cultural de uma dada produção. Deste modo, Panofsky extrapola concepções positivistas de uma evolução do estilo na história da arte, o que significa não deixar de lado as especificidades contextuais dos objetos artísticos.

A partir de tais discussões, como objetivo geral, a presente pesquisa pretende analisar a coleção *Educação Artística,* no que se refere às escolhas editoriais tomadas frente à promulgação da Lei 5.692/71, entendidas como formas de assimilação do contexto legislativo da educação em um trabalho editorial.

Enquanto objetivos específicos, busca estudar a coleção conferindo evidências às relações entre imagens de obras de arte e textos, observadas por meio das considerações de Wolff (2005), Panofsky (1976) e Santaella (2015). Além disso, analisa-se a coleção em sua materialidade, destacando-se os *protocolos de leitura* propostos, enquanto indicações dos sentidos pretendidos pelos textos e pelos arranjos gráficos (CHARTIER, 2001).

Em suma, propõe-se um olhar fundamentado em dois níveis de ação. Em primeiro lugar, na análise das escolhas editoriais perante a legislação; em seguida, em um tensionamento entre as imagens de obra de arte e os textos nos livros didáticos.

A periodização estabelecida inicia-se mais precisamente em 1971, ano da promulgação da Lei 5.692, e se estende a 1975, ano da publicação da coleção. Embora a mesma tenha sido publicada até 1978, não sofreu alterações de qualquer natureza nas suas diferentes edições.

Como o presente estudo, as investigações que se debruçam sobre a temática da história do ensino de arte no Brasil têm encontrado espaço fértil no âmbito da pesquisa em Educação. A esse respeito, é essencial assinalar as primeiras contribuições teóricas evidenciadas no contexto nacional. É exemplar o trabalho de Ana Mae Barbosa (1979), que nos anos de 1970, a partir de suas pesquisas de mestrado (1974) e doutorado (1978), suscita o debate em torno do papel do educador e do ensino de arte no Brasil. Com postura marcadamente política em favor do fortalecimento de uma área – naquela época – ainda incipiente, a autora busca subsídios históricos para compreender a situação do ensino da arte em seu tempo. Para tanto, questiona seus primórdios e contempla um panorama geral sobre o tema no caso brasileiro (BARBOSA, 1979).

Com a criação do curso de pós-graduação em Artes na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) em 1983, além da promoção de eventos como o *I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação* em 1984, organizado pela mesma instituição, ampliaram-se os alcances em torno deste debate, os quais contribuíram para a sistematização de novas pesquisas sobre o ensino de arte no Brasil.

Como exemplo destes trabalhos menciona-se a pesquisa de Maria Heloísa Ferraz (1987, 1989), que também analisa a constituição nacional do ensino de arte. No mesmo contexto, a Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a qual foi criada em Brasília em 1986, cooperou para a produção acadêmica sobre o ensino de artes e sua história no Brasil. A instituição ainda tem conferido espaço para estas e outras problemáticas relacionadas à área de arte.

Dentre as produções mais recentes, é possível mencionar os trabalhos concretizados no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na qual a presente pesquisa se insere. Os trabalhos realizados, abordando o contexto paranaense, têm se concentrado em estudos sobre intelectuais e modernidade, além de contemplarem pesquisas em torno da história das instituições escolares. No entanto, alguns deles já apontam para investigações sobre os impressos enquanto objetos e fontes de pesquisas, a exemplo de jornais, periódicos e manuais ou livros didáticos.

Com relação à vertente centrada nas pesquisas sobre intelectuais, destacam-se a dissertação e a tese de Dulce Osinski (1998, 2006), as quais abrem

os estudos sobre a temática da história do ensino da arte no referido contexto institucional. No primeiro estudo, a pesquisadora investiga a introdução do ensino de artes no Paraná, entre meados do século XIX e início do século XX, concretizado pela atuação dos imigrantes Mariano de Lima, Alfredo Andersen, Guido Viaro e o casal Emma e Ricardo Koch. Em sua tese, Osinski aprofunda-se na trajetória intelectual de Guido Viaro enquanto artista e educador, enfatizando sua atuação na criação do Centro Juvenil em Artes Plásticas (CJAP), em 1953. O CJAP era uma instituição direcionada ao desenvolvimento artístico da criança e também à formação de educadores em arte, fruto das primeiras experiências de Viaro nos anos de 1930.

Tais experiências antecedem a da *Escolinha de Arte do Brasil* (EAB), projeto criado no Rio de Janeiro em 1948, que teve à frente o artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), o qual atuou como espaço extracurricular de ensino de arte. Este projeto também contou com a contribuição da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1913-1987), dentre outros.

O pesquisador Ricardo Carneiro Antonio (2001), ao refletir sobre a história das instituições em sua dissertação, analisou a trajetória da escola de pintura e desenho fundada por Alfredo Andersen em Curitiba, de 1902 a 1962. O autor situa o contexto histórico e artístico da instituição e identifica aspectos relativos aos conceitos e métodos de ensino de arte privilegiados na referida escola. Em sua tese, Antonio (2008) investiga o momento do projeto de implantação de Escolinhas de Arte desenvolvido em escolas primárias paranaenses, entre 1960 e 1970. Este estudo aproxima-se de nossa pesquisa pelo recorte histórico, que permitiu perceber nuances do encontro do ensino de arte com o ideário das escolinhas, tendo em vista os redirecionamentos a partir da Lei 5692/71, sobretudo, no que tange à formação docente. No caso paranaense, Antonio destaca mudanças na formação do professor de arte e ressalta tensões entre os propósitos das escolinhas e os objetivos da Educação Artística na escola regular, cujo resultado foi a necessidade de adaptação dos professores como alternativa de permanência no ensino de artes.

Seguindo a mesma vertente, Giovana Simão (2003) estudou a implantação dessas escolas na rede oficial de ensino de Curitiba, considerando mudanças na cultura escolar local e evidenciando a atuação de Emma Koch em tal processo na rede pública da capital paranaense. Também tendo investigado uma instituição, Luciana Santana (2004) analisou o projeto de ensino de artes e ofícios no Paraná, através da iniciativa de Antônio Mariano de Lima da criação da Escola de Desenho e

Pintura em 1886, que, em 1897 foi nomeada Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná.

Rossano Silva (2009) também investigou problemáticas pertinentes à história do ensino de arte no contexto paranaense. O pesquisador abordou a atuação de Erasmo Pilloto no Paraná (1930 a 1950), com destaque para o papel atribuído à arte no pensamento desse intelectual. Da mesma forma, João Paulo de Souza da Silva (2013) realizou pesquisa de mestrado sobre as ideias educativas de Eny Caldeira no Instituto de Educação do Paraná (IEP), em suas ações modernizadoras e em participações sobre a composição de instituições como a Escola Experimental Maria Montessori e o Centro Juvenil de Artes Plásticas.

Os estudos supracitados contribuem na medida em que, a partir de diferentes frentes, problematizam a história do ensino da arte no interior ou fora dos estabelecimentos escolares e os intelectuais como protagonistas das ações impetradas em favor da educação em arte.

Dentro deste contexto institucional, tem-se aberto também espaço para os estudos sobre os impressos, como na tese de Roberlayne Roballo (2012), que analisa os manuais de História da Educação pertencentes à Coleção *Atualidades Pedagógicas* (1933-1977). Para a autora, a história desses livros se insere na História Cultural, além de apresentar peculiaridades à história da educação e à história da leitura. Roballo trabalha a partir de duas frentes de análise: a do discurso e a da materialidade, a fim de compreender os “sentidos pedagógicos” presentes nos impressos. Segundo a autora, a Editora Francisco Alves (1954) tornou-se o principal espaço de publicação desses livros na primeira metade do século XX, seguida pela Editora Melhoramentos (1915) e pela Companhia Editora Nacional (1925). A partir da segunda metade do século XX, foco de interesse de nossa análise, a modelação da imprensa em escala industrial forjou, no processo de publicação de livros didáticos, velocidade e qualidade de impressão, para diminuir as despesas financeiras da produção dos livros nacionais. Roballo contribuiu com a presente pesquisa ao tecer reflexões sobre a materialidade dos livros enquanto meio de análise para além dos textos. Assim, foi possível verificar o quanto as formas físicas dos impressos didáticos podem gerar sentidos para as práticas escolares.

Ao trabalhar com a educação em um sentido ampliado e tomar como objeto e fonte um impresso direcionado ao público em geral, Vezzani (2013) desenvolveu um estudo sobre a *Galeria Ilustrada* (1988-1989): uma publicação paranaense que

circulou no final do século XIX. A autora se propôs a investigar as ideias relacionadas à educação, civilização e modernidade, a partir de discursos de textos e litografias contidos nesses impressos. Na revista, as imagens de obras de arte não eram veiculadas como elementos meramente decorativos, mas contextualizadas como aspectos capazes de estimular a reflexão do leitor. A pesquisadora colabora com nossa investigação ao refletir sobre as imagens de reproduções artísticas como elementos que deflagravam a modernização da imprensa pela sua reprodução e as entende, sobretudo, como artefatos de força educativa.

Localizada no referido contexto institucional, a presente investigação trata da introdução da Educação Artística frente à Lei 5692/71, ao visitar e examinar livros didáticos dessa área referentes à década de 1970. A exemplo dessa atenção dada ao livro como objeto e fonte de pesquisa, Batista (1999) ressalta que, nos últimos anos, assiste-se a uma renovação deste interesse na história da educação, em decorrência da influência de estudos na área da sociologia, da história do livro e da leitura, tendo como exemplo os trabalhos de Robert Darnton (1990), Michel De Certeau (1990) e Roger Chartier (1990).

Nessa direção, as investigações evidenciam um considerável número de nomenclaturas e de abordagens para esse tipo de impresso, frequentemente referido também como manual didático, livro-texto ou livro escolar. Tal objeto é visto, por vezes, como um simples volume para aperfeiçoar o aluno ou para auxiliar o professor na tarefa educativa cotidiana. Contudo, o conceito deste objeto é maleável. Afinal, como esclarece Choppin (2000, p. 209): “se um manual é difícil de definir porque sob uma banalidade aparente, aparece como um assunto bastante complexo. Assume simultaneamente várias funções e pode ter visões de natureza diferentes”.

Ainda corroborando com tal complexidade, nas pesquisas em educação o livro didático pode ser tomado simultaneamente enquanto:

> [...] material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação, materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos, mercadoria, depositário de conteúdos educacionais, instrumentos pedagógicos, portador de um sistema de valores, suporte na formulação de uma história nacional, fontes de registro de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas de época, e ainda como material, elevadores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (GATTI JR, 2004, p.34-35).

Diante de tais possibilidades de abordagem, o livro didático é analisado sob diferentes prismas pelos pesquisadores da historia da educação, a exemplo de Circe Bittencourt (1993), que, a partir de sua tese de doutorado, produziu trabalho de referência para o debate em torno da história do livro didático e da leitura no Brasil. A autora realça esse artefato como elemento de política pública e como parte relevante da cultura escolar.

Marisa Lajolo e Regina Ziberman (1999) também se debruçam sobre o objeto livro didático e enfatizam peculiaridades desse tipo de publicação na história da educação. As estudiosas não apenas ressaltam o papel dos livros didáticos como suportes de saberes, mas como mercadorias, tecendo críticas sobre a dimensão econômica dos processos de produção, distribuição e consumo desses impressos (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999).

Ao lançar um olhar sobre os manuais didáticos como elementos vinculados aos métodos de ensino, às práticas docentes e à transmissão cultural, Vera Teresa Valdemarin (2000, 2004, 2010) contribui para o avanço da temática. A autora analisa manuais didáticos ancorados no Método de Ensino Intuitivo, produzidos no século XIX, e levanta possibilidades interpretativas nesse tipo de investigação. Além disso, Valdemarin coopera com nossa discussão ao enfatizar o estudo dos corpos dos manuais como frente de análise das seleções culturais feitas a partir da legislação para a educação em vigor (VALDEMARIN, 2007, p. 316).

Os estudos de Antônio Batista (1999) também fornecem subsídio às nossas reflexões, pois discutem particularidades desse tipo de fonte. Apontam para o caso brasileiro e para os desdobramentos da larga modernização do setor de produção de livros didáticos nas décadas de 1960 e 1970, período de maior interesse da presente análise. Sua pesquisa evidencia que existia uma tendência geral dos livros didáticos dos anos 1960 em realizar um modo de mediação que possibilitava ao professor um alto grau de autonomia em relação ao manual, cujo acesso aos conteúdos dependia em maior alcance da interferência do professor, em comparação com os livros dos anos seguintes. A partir dos anos 1970, os livros didáticos marcadamente passaram a ser organizados como estudos dirigidos aos alunos, tornando a intervenção do educador mais dispensável nesse sentido.

Em pesquisa realizada com Oliveira Galvão (2010), Batista também realça o livro didático enquanto objeto e fonte, ao direcionar para possíveis caminhos metodológicos e problemas decorrentes dessa categoria de análise. Em parceria

com um grupo de pesquisadores mineiros e pernambucanos, esses autores estudam a circulação de manuais escolares no período imperial das então províncias de Pernambuco e Minas Gerais, e avaliam as contribuições desses impressos na dimensão histórica da cultura escolar e social, os quais, em sua opinião:

> [...] reproduzem e condicionam um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes. Eles são, portanto, realmente, objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas (GALVÃO e BATISTA, 2010, p.166).

O estudo aponta para o cotejamento entre livros escolares, legislação e documentos produzidos pelo Estado, interpretados como elementos que buscam instituir e normatizar a educação. Tais discussões são pertinentes à nossa análise para se entender algumas limitações e potencialidades destas tipologias de fontes.

Os autores Bárbara Freitag, Valéria Mota e Wanderley da Costa (1993) debatem o estado da arte do livro didático no Brasil dos anos de 1990 e avaliam a produção editorial didática à luz das mudanças na legislação do período aqui proposto. Suas considerações apresentam subsídios sobre as políticas nacionais para o livro didático no Brasil durante o século XX, contribuindo expressivamente para nossa análise.

Além dos autores citados, João Batista Oliveira (1984), Sônia Guimarães (1984) e Helena Bomeny (1984), igualmente pesquisaram as políticas para o livro didático no Brasil. Na introdução de suas análises, os estudiosos destacam que o livro didático nacional é fruto da abertura e da proliferação das escolas no País. Realçam também aspectos econômicos dessa produção, na qual o livro didático se sobressai como um produto/mercadoria inerente ao universo mercadológico editorial (OLIVEIRA *et. al*., 1984). Em especial, as críticas de Bomeny (1984) fornecem elementos para nossas reflexões acerca da estrutura das políticas públicas para a educação nacional, como também Freitag, *et., al* (1993) e Batista (1999), que cooperam para a observação da intrincada relação entre a legislação educacional e o mercado de produção editorial didática no Brasil. Por estes motivos, é fundamental o diálogo com tais autores.

No que se refere aos estudos sobre os livros didáticos de arte, Maria José Subtil (2012) considera que estes são desdobramentos da obrigatoriedade da

Educação Artística. A autora apresenta alguns antecedentes históricos da institucionalização do ensino de arte e analisa publicações didáticas da área referentes ao período da Lei 5.692/71. Subtil cita características gerais dessas publicações, lançando olhar sobre o encaminhamento editorial frente à referida Lei. Entretanto, a autora não se detém nas questões concernentes às imagens nas publicações didáticas, como o fazem Consuelo Schlichta (2010) e Marcolino de Oliveira Neto (2008), ambos em uma perspectiva da produção contemporânea.

Schlichta (2010) se debruça sobre a problemática em torno do livro didático de arte e questiona seu papel de formador do olhar do aluno em relação à apreciação dos objetos artístico-culturais. A autora também lança luz sobre as potencialidades das imagens nesse tipo de livro, enquanto propiciadoras do acesso à produção artística. Nossa pesquisa encontra afinidades com tais questões ao refletir sobre as relações entre as imagens de obras de arte e os textos inseridos nos livros de Educação Artística, porém, em nosso caso, ainda nos anos de 1970.

Oliveira Neto, que também toma o livro didático de arte como matéria central de sua pesquisa, problematiza os conteúdos étnico-raciais inseridos nos impressos, e cria um quadro conceitual via hermenêutica da profundidade em John B. Thompson (2009). Por conseguinte, o autor norteia sua análise em busca da ideologia por trás da iconologia do livro didático de arte. Destaca ainda que, nas pesquisas por ele analisadas, não se percebe grande preocupação com a crítica iconográfica especializada, o que denotou uma hierarquia do escrito sobre o iconográfico nos estudos em educação. Nossa pesquisa, embora tenha as imagens no livro didático como ponto relevante, não as toma na perspectiva proposta por Oliveira Neto (2012), mas busca compreender aspectos sobre as decisões editoriais tomadas para uma produção didática voltada à inaugural Educação Artística.

As imagens, enquanto componentes dos livros didáticos, também têm sido estudadas por vários autores, como Célia Belmiro (2002, s. p.), que assinala mudanças paradigmáticas no cotidiano escolar nos anos de 1970, momento de forte influência de Teorias da Comunicação. A autora salienta que, nesse contexto, ampliou-se o número de imagens impressas nos livros didáticos, marcadas pelo uso da cor. Naquela década, portanto, os livros didáticos passaram por alterações significativas em suas formas gráficas e, em meio a tais inovações formais, iniciou-se a publicação dos primeiros livros para o ensino de Educação Artística.

Tomando como referência a produção visitada, esta pesquisa volta-se ao contexto inicial de produção didática específica para a Educação Artística. O trabalho se justifica pela percepção do espaço ainda pouco ocupado por investigações que analisem as articulações entre as prescrições oficiais e as práticas editorias nas obras didáticas, sobretudo as daquele período, marcado pela inclusão de políticas públicas para o ensino de arte nas escolas.

Além disso, ao investigar a coleção *Educação Artística,* a presente pesquisa inaugura um estudo sobre a coletânea e lança especial olhar para as relações entre imagens de obras de arte e textos contidos nos livros, com o intuito de perceber concepções de ensino de arte. Contribui-se, assim, para os debates acerca da história do livro escolar no Brasil e para as pesquisas em história da educação em arte.

O estudo organiza-se em dois capítulos. O primeiro, intitulado *O livro de Educação Artística no contexto da Lei 5.692/71,* trata da produção do livro didático nacional. Isso demandou uma incursão no contexto da década de 1930, quando a política do governo Vargas para a nacionalização do livro didático desenhou a expansão do mercado editorial específico no Brasil. Esse momento remete também à década de 1970, caracterizada por inúmeros decretos e leis que balizaram as relações comerciais com o setor editorial didático. Além disso, nesse capítulo, verificam-se os desdobramentos da Lei 5.692/71 para a produção nacional dos livros voltados à Educação Artística, contemplando as tendências gráficas relativas ao tratamento dado às imagens e aos textos nesse tipo de material.

Também se tomam manuais de desenho geométrico publicados em momento anterior à Lei 5.692/71, com o objetivo de problematizar a tradição do desenho na educação no caso brasileiro. Tais materiais, apoiados em princípios da geometria, frequentemente propunham uma concepção de estudo aplicado às artes decorativas, deste modo ligando-se a conceitos de ordem estética. Além disso, discutimos a presença do desenho geométrico ao dividir espaço com outras linguagens artísticas[19], como a pintura e a colagem, nos inaugurais livros de

[19]Para os estudos em arte, o termo *linguagem* pode significar um conjunto de códigos passíveis de interpretação, por isso, a percepção sensorial é fenômeno base para a compreensão das linguagens artística. Toma-se essa palavra, portanto, no sentido de *linguagem artística visual*, enquanto forma de produção de arte variável em técnicas e meios materiais. Além do desenho, atribui-se a expressão *linguagem artística* à pintura, escultura, gravura e fotografia, entre outras. É comum denominar a expressão *linguagem artística* como *meio expressivo* ou *matéria da arte*, conforme Pareyson (1989).

Educação Artística da década de 1970. No capítulo, destacam-se ainda as prescrições oficiais relativas à formação dos licenciados em Educação Artística, a fim de se verificar as aproximações e os distanciamentos entre tais textos legais e o trabalho editorial efetivado na coleção.

No segundo capítulo, intitulado *Coleção Educação Artística: "compreender e apreciar a arte"* a coletânea é situada mais intimamente no contexto de produção de livros didáticos dos anos 1970. Também interessa-nos avaliar as articulações entre as prescrições oficiais e a assimilação autoral nos livros, cotejando-os com um conjunto de documentos referentes à implantação da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus, além de documentos alusivos à criação dos novos cursos de Licenciatura em Educação Artística a partir de 1973. Desenvolve-se ainda a análise das formas materiais da coleção ao se discutir os *protocolos de leitura* indicados nos livros. Tal análise depende também do levantamento das categorias imagéticas e do exame de exercícios constantes nos livros.

Por fim, lança-se mão das imagens de obras de arte presentes na coleção, destacando as concepções de arte ali contidas e por consequência de seu ensino. Buscou-se ainda desnudar as relações entre as imagens de obras de arte e os textos didáticos, considerando suas aproximações e distanciamentos, de acordo com a percepção de suas formas de interação.

Em síntese, a partir do presente trabalho, propõe-se uma incursão nessa coleção didática concebida em Minas Gerais, pensada e produzida para a recém-instituída Educação Artística no período da ditadura civil-militar, frente ao contexto da Lei Federal 5.692/71, em que se projetavam interesses de reconfiguração da educação no Brasil. Porém, tal problemática se relaciona intimamente com outro momento que acena para o debate em torno das políticas para a normatização dos primeiros compêndios nacionais, período este iniciado ainda nos anos de 1930.

Assim, recomenda-se ao leitor que, antes de abrirmos a coleção, voltemo-nos ao período anterior à Lei 5.692, a fim de contornamos tanto as ações políticas para as publicações didáticas no Brasil da primeira metade do século XX, quanto os caminhos primeiros do ensino da arte naquele início de século, finalmente, culminando em sua oficial institucionalização a partir de 1971.

O teórico acrescenta que a linguagem artística possui uma dada gramática, enquanto características próprias de um determinado meio expressivo.

1. O LIVRO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CONTEXTO DA LEI 5.692/71

Nos anos de 1990, Freitag et *al* (1993) afirmavam que o livro didático não possuía uma história própria no Brasil. Naquele momento, os argumentos eram que sua história não passava de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucederam a partir de 1930, de forma desordenada e sem a devida crítica da sociedade. Contudo, ao revermos algumas investigações realizadas nos últimos anos, é possível perceber que o livro didático passou a ocupar, cada vez mais, as atenções dos pesquisadores da Educação.

Consideramos que o estudo sistemático do contexto legislativo da Educação é qualidade preliminar indispensável a qualquer investigação sobre as edições escolares (CHOPPIN, 2004). De algum modo, tal contexto condiciona a produção, a distribuição e o consumo dos livros didáticos. Pelo menos dois aspectos dependem de tal análise:

> [...] um deles para ser óbvio, é o ordenamento legal do processo pedagógico. Menos óbvio é, por exemplo, estabelecer o repertório discursivo que a legislação põe à disposição em movimento tendo em vista a conformação do campo pedagógico (FARIA FILHO, 1998, p. 124).

Rever a conjuntura política ante a Lei 5.692/71 possibilita desnudar o repertório discursivo posto à disposição também para o setor editorial de produção do livro didático. As linhas políticas adotadas para esse tipo de material na década de 1970 confirmam que o seu histórico no Brasil é rico em normas e decretos (FREITAG *et al.,* 1993). Nesse período ocorreu a Reforma para os ensinos primário e secundário, por meio da promulgação da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu o ensino da Educação Artística, entre outras mudanças, alterando as formas dos currículos.

Na década anterior à promulgação da lei, o ensino de arte nas escolas pautava-se principalmente nos estudos de Desenho Geométrico orientados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) [20] nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esse aspecto possibilitou meios para a produção gráfica dos alunos, inclusive, a partir de

[20] A ideia da primeira LDB brasileira foi prevista na Constituição Federal de 1934, no Art. 5º, como uma das competências da União para traçar as diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1934). Somente nos anos de 1960, porém, houve sua promulgação.

padrões ornamentais conhecidos como gregas[21] ou faixas decorativas. Afinal, como lembra Barbosa (2013, p. 170), “Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico”.

Atividades como as de Trabalhos Manuais eram obrigatórias nas então escolas primárias, normais e secundárias do País, asseguradas pelo Artigo 31 da Constituição Federal, desde 1937. Também se destacavam as experiências extra-escolares[22] permitidas pela Constituição. Também a partir do artigo 38, § 4º da LDBEN/61, propunham-se para as escolas as “atividades complementares de iniciação artística”, que contavam, por exemplo, com o estudo do Canto Orfeônico[23].

Desta forma, essas práticas coexistiam com o estudo de Desenho Geométrico, que passava a compor o currículo enquanto uma alternativa de disciplina complementar optativa. Nesses moldes, de acordo com a LDBEN/61:

> Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas. Parágrafo único.
> Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso (BRASIL, MEC, 1961).

A mesma lei previa também:

> Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.
> Parágrafo único.
> Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em *técnicas de artes aplicadas*, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, MEC, 1961, grifo nosso).

[21]As gregas ou faixas decorativas consistem em listas, como fitas retangulares compostas por adornos com padrões gregos de representação (OSINSKI, 2006). Estas têm como base a aplicação do desenho geométrico, mesmo que o objetivo seja de representar motivos orgânicos, como os florais, as rosáceas ou as ondulações.

[22]O texto da Constituição Federal no Artigo 128 propunha a arte, a ciência e o ensino como livres à iniciativa individual e às associações ou às pessoas coletivas públicas ou particulares (BRASIL, 1937).

[23]O ensino de Canto Orfeônico foi adotado nos colégios secundários brasileiros sobre bases nacionalistas a partir de 1931, como resultado da apresentação do projeto de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) ao presidente Getúlio Vargas (LÉMOS JÚNIOR, 2005). Como disciplina obrigatória, este ensino foi inserido de 1930 a 1960, entendido como elemento de força nacionalizadora. Contudo, há registros do canto orfeônico nos programas primários desde o final do século XIX no Brasil (MONTEIRO e SOUZA, 2003).

Com os estudos em *técnicas de artes aplicadas,* nos últimos dois anos*,* o ensino primário voltava-se às soluções para a produção de objetos comuns, o que caracterizava uma motivação assentada na utilidade prática do produto, embora os interesses de ordem estética também fossem considerados.

O Art. 8 da LDBEN/61 previa que o curso de formação de professores primários se faria em três séries anuais. Em tal formação, entre as disciplinas que não se prolongavam por mais de um ano, como português e matemática, os estudos em música e canto, em educação física, recreação, e jogos e ainda em desenho e artes aplicadas repetiam-se nos três anos de curso. Assim, a formação do educador estaria sempre convertida nesses assuntos, possibilitando o emprego das artes aplicadas também no ensino primário. Esse conteúdo está relacionado ainda com a longa tradição do ensino de desenho geométrico na educação nacional desde meados do século XIX, inclusive, pelas ideias levantadas por Rui Barbosa (1882, 1883), como será discutido.

Dessa maneira, timidamente inseriam-se assuntos de interesse da arte nas escolas. Essa acanhada menção na LDB/61 denota a restrição da arte como componente curricular autônomo no Brasil daquele período. Contudo, desde os anos de 1940, circulavam no País ideias conhecidas como *Educação pela Arte*, levantadas pelo britânico Hebert Read (2001) em sua obra *Education Througth Art* (1943). Read fundamentava-se na importância da educação estética para a regeneração moral da humanidade, enquanto uma necessidade decorrente dos efeitos devastadores do pós-guerra (ANTONIO, 2012). Pautado na defesa da espontaneidade infantil, o autor promoveu uma exposição de desenhos de crianças inglesas em 1941, que passou também pelo Brasil. Tal corrente guardava proximidade ainda com o pensamento do educador austríaco Vicktor Lowenfeld (1961).

A exemplo de Read, Lowenfeld destacou-se como um expoente desse ideário. O autor aponta para a não interferência do educador no trabalho criador da criança, inclusive, com relação à não apresentação de imagens com fins educativos. Dessa forma, o teórico recomendava: "Não imponha suas próprias imagens a uma criança [...]. Nunca dê o trabalho de uma criança como exemplo para outra [...]. Nunca deixe uma criança copiar qualquer coisa” (LOWENFELD, 1957, p. 14-15).

A partir dessas referências, pela atuação do artista plástico Augusto Rodrigues foi criada a *Escolinha de Arte do Brasil* (EAB) no Rio de Janeiro, em

1947. O projeto foi recebido com alegria pelos educadores e intelectuais que objetivavam revigorar o contexto educacional brasileiro, a exemplo, de Anísio Teixeira[24], que acreditava na importância da educação integral (OSINSKI, 2008). Baseados nos conceitos de Lowenfeld e de Read, os objetivos das escolinhas eram de "[...] estimular a criatividade das crianças através das atividades artísticas não com o intuito de formar artistas, mas, de forma integrada à educação, colaborar para o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual" (ANTONIO, 2008, p. 4).

Com a difusão do projeto pelo *Movimento Escolinhas de Arte* (MEA)[25], regulamentavam-se a criação de classes experimentais, que pretendiam estimular a capacidade criadora do aluno. Predominavam, em tais classes, as experiências artísticas práticas, além de conceder-se ainda o privilégio do contato com várias técnicas na produção dos participantes. Os espaços proveriam condições materiais para a expressão da criança e teriam seus funcionamentos também nas instituições escolares no horário do contra turno, além de contar com a frequência espontânea dos estudantes (OSINSKI, 2006). As experiências ocorriam muitas vezes em ateliês de artistas e bibliotecas.

O projeto vinculava-se também à formação de educadores em arte a partir da década de 1960, quando se passou a criar cursos para os professores especializados na orientação da criança. Como exemplo de tais experiências no Paraná, citamos o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), cujo mote era preparar professores normalistas para dirigir escolinhas de arte nos grupos escolares desde 1964 (ANTONIO, 2004). Esse curso estava ligado ao Curso Intensivo de Arte-Educação (CIAE), sediado no Rio de Janeiro, que era promovido pelo MEA. Na formação de educadores, o CIAE enfatizava vários aspectos da arte e das técnicas artísticas, além de estudos em psicologia, pedagogia e conhecimentos dos vários níveis de ensino (ANTONIO, 2004).

[24]Anísio Teixeira, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foi advogado, além de atuar como administrador público e como educador até sua morte em 1971. Em 1925 assumiu o cargo de diretor de Instrução da Bahia. Suas ideias, pautadas no pensamento de John Dewey, defendiam o ensino integral como meio de tornar o aluno cidadão pelo domínio da ciência, em tempos de industrialização. Teixeira deixou vasto número de obras sobre educação em seu percurso intelectual (SILVA, 1999). Em seu discurso em favor do projeto iniciado pela EAB, compara às escolinhas como "Oasis de luz e sobra", frente à aridez que o ambiente escolar ocasionava (TEIXEIRA, 1970).

[25]O Movimento Escolinha de Arte do Brasil (MEA) era uma organização promovida por educadores brasileiros com o intento de difusão das ideias de *Educação pela Arte* (ANTONIO, 2012).

Em momento anterior, no Paraná se registra uma experiência similar no Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP). A instituição, criada em 1953, funcionava sob a idealização e a direção do artista e educador Guido Viaro (1897-1971) e encontra-se ativa até o presente momento. O projeto não tinha ligação direta com as escolinhas de arte, porém, é interessante notar que suas ações estavam sintonizadas com as ideias basilares do MEA, como a valorização da liberdade de expressão da criança em seu potencial criador. Assim como a EAB fez posteriormente no Rio de Janeiro, Viaro já investia na formação de educadores. Em convênio com o Instituto de Educação do Paraná (IEP), o educador apontava para o seu interesse na capacitação do magistério, no qual aliava os conhecimentos relacionados àqueles propriamente artísticos (OSINSKI, 2006).

No Brasil, além dos cursos de formação ligados ao ideário do MEA, contava-se com os cursos de Bacharelados em Belas Artes e com as Licenciaturas[26] em Desenho (BARBOSA, 1989).

Até a década de 1960, esses eram alguns exemplos de formação disponíveis aos educadores que pretendiam ensinar arte. Somente seriam instituídos os cursos universitários de Educação Artística[27] em 1973, como decorrência da promulgação da Lei 5.692/71. Cogita-se que dentro do ideário defendido pelo

[26]Os Primeiros cursos de licenciatura no Brasil são referentes aos anos de 1930, criados durante o Governo Vargas, contavam com Capanema à frente do Mistério de Educação e Saúde Pública. Estes cursos foram instituídos nas antigas Faculdades de Filosofia, a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Em seu Art. 49, o documento define: "Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no Art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado." No Art. 51, passou-se também a considerar como exigência o diploma de licenciado para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimentos administrados pelos poderes públicos ou por entidades particulares. Assim o título de licenciado seria considerado o preferencial para o provimento dos cargos e funções do magistério (BRASIL, 1939).

[27]Antes das Licenciaturas em Educação Artística a partir de 1973, a área de música já contava com uma resolução decorrente do Parecer nº 383, de dezembro de 1962, que previa a criação de dois cursos universitários na área de educação musical: o Curso de Professor de Educação Musical e o de Diretor de Cena Lírica (BRASIL, 1962). Com o Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946, que tratava da *Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico,* se assegurava a formação de professores de canto orfeônico, embora estes cursos não fossem em nível superior. Assim, o documento previa como objetivos: Formar professores de canto orfeônico; Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada de canto orfeônico; Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores. Nos cursos de formação de professores de canto orfeônico seriam admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deveriam apresentar certificado de conclusão do segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico. Ainda teriam que submeterem-se a provas de aptidão musical, que serviriam de base para a classificação dos candidatos (BRASIL, 1946). As Licenciaturas que englobavam os ensinos de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho viriam apenas com a Lei nº 5. 692/71, a partir da Educação Artística.

Movimento Escolinhas de Arte, o livro destinado ao aluno, enquanto um propositor de ações didáticas, não se fazia necessário, uma vez que o discurso enfatizava a expressão livre da criança. Isso resultou no papel do professor restrito ao de auxiliar ou propiciador do ambiente para a liberdade no processo criativo.

Em meados dos anos de 1960, foi publicado pela primeira vez o livro *Artes Plásticas na Escola,* de Alcídio Mafra de Souza[28] (1968). A obra foi provavelmente dirigida aos educadores em consonância com os princípios defendidos pelo MEA, na medida em que evidencia o ensino de artes baseado na livre expressão [29] infantil, ao orientar: "Se a interferência adulta não as inibe, a maioria das crianças é capaz de exprimir livremente sua imaginação criadora" (SOUZA, 1968, p. 67). Naquele contexto, esse tipo de manual didático seguia uma tendência geral dos outros livros escolares dos anos 1960 ao dirigir-se mais ao educador do que ao aluno, a exemplo dos livros didáticos para o ensino de história (GATTI JR, 2004).

Com a Lei 5.692/71 e a consequente criação dos cursos superiores para a Educação Artística, ocorreu um relativo esvaziamento do projeto das *Escolinhas de Arte*. Antonio (2008) destaca que alguns professores das escolinhas passaram a frequentar os inaugurais cursos universitários de Educação Artística. Esses novos cursos superiores foram mencionados na Indicação do MEC nº 23/73, que foi introduzida no texto original do Parecer do nº 853/71. Ele previa que resultariam das Licenciaturas em Educação Artística:

> [...] as especialidades que giram imediatamente em torno do problema da forma - Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas – com o que se atende a uma antiga e precedente reivindicação dos muitos que militam no terreno das Artes (BRASIL, MEC, 1973).

Ana Mae Barbosa conjectura que a entrada da Educação Artística nos currículos, contudo, não foi uma conquista dos professores brasileiros, "[...] mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial

[28]Alcídio Mafra de Souza, nascido em 1925 em Florianópolis (SC), estudou gravura e desenho. Foi professor da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e também redator do Diário de Notícias (1942). Entre muitas obras sobre o ensino de arte, Mafra publicou este livro, *Artes Plásticas na Escola,* em 1968; a 2ª edição em 1968; a 3ª edição em 1969; a 4ª edição em 1970; 5ª edição em 1971; 6ª edição em 1972; e a 10ª edição em 1975.

[29]A livre expressão é uma prática baseada na espontaneidade criadora. Fundamenta-se nos trabalhos dos filósofos Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960) que influenciaram as práticas pedagógicas, sobretudo, no contexto da Escola Nova no Brasil, até a metade do século XX.

(MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira [...]" (BARBOSA, 1989, p.17). Antonio, porém, avalia que os esforços dos educadores envolvidos no MEA, em favor da arte na educação, também contribuíram para a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar, embora tal inserção não ocorresse conforme desejavam esses professores (ANTONIO, 2012).

Ao considerar a entrada da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus, cabe-nos avaliar o contexto geral da produção de livros didáticos dos anos 1970, antes de se chegar à discussão dos livros específicos para esse novo tipo de ensino. Porém, é indispensável situar a produção didática nacional nas primeiras tentativas de regulamentação do livro didático no país.

1.1 LIVRO DIDÁTICO NACIONAL: DOS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA VARGAS (1930-1945) À LEI 5.692/71

Na história da educação do Brasil, o livro didático nacional é marcado pelas políticas do Estado brasileiro no início do século XX. Neste contexto, a maior parte dos livros didáticos que circulavam era de origem estrangeira, editados principalmente na França e em Portugal. Contudo, tais materiais não possuíam uma grande abrangência de circulação, pois a própria educação escolar não se abria largamente às camadas populares, tal como veio a ocorrer progressivamente nas décadas seguintes. Na segunda metade do século XX, passou-se a imprimir livros técnicos e escolares, ampliando-se de modo gradativo o número de editoras em tal segmento (GATTI JR, 2004).

A despeito do pouco acesso aos livros didáticos nos anos de 1930, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, os compêndios didáticos tomaram forte espaço na pauta política (FREITAG *et al*., 1993); (OLIVEIRA, *et al.*, 1984). As medidas nacionalizadoras do governo, que via na educação meio de se atingir o projeto político almejado, proibiram que as diversas matérias fossem ensinadas em línguas estrangeiras, além de estimularem a adoção de livros originalmente escritos em português. Tais medidas contribuíram para a ampliação do mercado do livro didático nacional, como um mecanismo de caráter unificador do País. Nesta conjuntura

> [...] a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro

> estrangeiro, provocada pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro do que o francês – competir comercialmente com este (HOLANDA, 1984*apud* FREITAG *et al.,* 1994, p. 12).

Além disso, a Reforma do ensino secundário de Francisco Campos (1931) pôs em pauta a organização da cultura escolar, face à sua dimensão nacionalista. Isto evidenciou as tentativas normativas de centralização do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública contra as chamadas doutrinas estranhas, referindo-se à circulação de ideários comunistas no País (HORTA, 1994).

Por isso, também durante o Estado Novo, as investidas de censura e a própria existência de um Conselho Nacional de Moral e Cívica serviram para balizar os critérios de produção de obras didáticas consideradas aceitáveis. Tais ações confirmavam a crença na importância do livro como conformador de valores e atitudes. O resultado deste aparato cerceador dos anos de 1930 ocasionou uma padronização da produção didática nacional (OLIVEIRA *et al.,* 1984).

Na gestão de Gustavo Capanema[30] (1934-1945) no Ministério da Educação e Saúde, as propostas regulamentadoras sobre o livro didático são marcadas pela criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que teve maior ressonância em sua atuação na década de 1970. Segundo o Decreto-Lei que criou o INL, nº 93, de 21 de Dezembro de 1937, o Art. 2º delibera que competia ao Instituto Nacional do Livro:

> a) Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
> b) Editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
> c) Promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
> d) Incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (BRASIL, 1937).

No ano seguinte, o Decreto 1.006, de 30 de dezembro de 1938, definiu o compêndio e o livro escolar. No Art 2º, § 1º, destacou-se que: “os compêndios são livros que exponham parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”. O mesmo Art, no § 2º, deliberava: “Livros de leitura de classe

[30]Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema nasceu em Pitangui em agosto de 1900, vindo a falecer em março de 1985. De suas ações no Ministério da Educação, destaca-se a criação do INL como medidas de expansão da produção do livro nacional. Capanema manteve relações com intelectuais envolvidos no desejo de reforma da Educação, como Mário de Andrade, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Heitor Villa-Lobos, entre outros (BRASIL, CPDOC, 2014).

são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, compêndios escolares, livros escolares, livros de classe, manuais didáticos" (BRASIL, 1938).

O decreto, pautado em aspectos morais, cívicos e políticos, criou também a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). No capítulo II Art. 9º, a redação do documento definia que a CNLD, em caráter permanente, ficaria composta por sete membros designados pelo Presidente da República, cujo teriam sido:

> "[...] escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas (BRASIL, 1938).

Em defesa do regime político, o trecho do decreto destaca o interesse nas competências profissionais dos membros da comissão, mas também dá ênfase ao valor moral dos componentes, que deveriam alinhar-se ao ideário do governo de valorização de princípios oriundos da moral e do civismo.

No contexto dos anos de 1930, à CNLD caberia examinar e ajuizar sobre os livros que lhes fossem apresentados; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar livros de valor a serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda sugerir aberturas de concursos para produção de determinadas espécies de livros didáticos não existentes no País. A CNLD ainda poderia indicar modificações a serem feitas para garantir sua autorização sobre os volumes didáticos, que quando aprovados, deveriam registrar na capa um selo próprio do Ministério da Educação e Saúde[31]. Esta decisão foi prevista para o início de 1940 como mais uma medida da política de segurança nacional do governo Vargas. Por tal tentativa de controle sobre a produção, o livro didático acabou tornando-se, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista (BOMENY, 1984). Por isso, nas escolas públicas, somente deveriam entrar livros que fossem autorizados pela CNLD. Deste modo:

> O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam à constituição do que na época se denominava, insistentemente, a "consciência nacional", a "construção da nacionalidade", a "afirmação do Estado Nacional". O momento da construção era visto ao mesmo tempo,

[31]O Ministério da Educação foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930, como uma das primeiras ações do Governo de Getúlio Vargas, o qual foi iniciado no dia 3 de novembro do mesmo ano.

> como o momento do expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade (BOMENY, 1984, p. 34).

O apelo pelo patriotismo e nacionalismo estava na base da ideia do Governo de uma nação unificada. A “brasilidade” seria disseminada pela educação, tendo à frente do projeto o ministro Gustavo Capanema. A tal ideário interessava a preservação da língua portuguesa em todo o território brasileiro, a fim de impedir o desenvolvimento de núcleos estrangeiros no Brasil; o culto às autoridades; o respeito à pátria, a valorização dos símbolos da cultura popular, do folclore e do ensino de moral e civismo, garantindo uma promessa de disseminação dos valores nacionais. Tal pensamento interessou também ao período que compreendeu a ditadura civil-militar no Brasil.

Desta forma, os livros didáticos nacionais padronizados no contexto do governo Vargas, ao lado de uma seleção dos currículos mínimos obrigatórios a todos os cursos, correspondiam ao ideal de homogeneidade e centralização esperado pelo Estado (SCHWARTZMAN *et al*., 2000). Além disso, o estudo de folclore, assim como os valores cívicos, serviria à ideia de valorização do patrimônio cultural da nação, para a definição do “ser brasileiro”. Deste modo, a ideia de identidade nacional voltava-se às raízes populares.

Porém, a estrutura de controle do Estado Novo não funcionou como antevia esse Decreto de 1938, que era previsto para entrar em vigor no ano de 1940. Isto ocorreu devido às grandes demandas de análises dos livros didáticos que chegavam à CNLD. Pois, mesmo aumentando-se o número de examinadores, os pleitos exigidos pela legislação tornaram-se inviáveis para a Comissão (BOMENY, 1984). Por consequência, a CNLD diminuiu as exigências na autorização para os livros didáticos, redimensionando-as por conta dos clamores de representantes das editoras, justificados pelas dificuldades de comercialização do padrão imposto para a produção didática (BOMENY, 1984).

Em 1945, com o fim da gestão de Gustavo Capanema, foi questionada a legalidade da CNLD. Contudo, a Comissão seguiu com poderes centralizadores das decisões sobre o livro didático até os anos de 1960 (FREITAG *et al.,* 1993).

Durante os anos 1950, com a expansão do ensino secundário, críticas em torno dos preços dos livros didáticos já preocupavam o Congresso Nacional. Por isso, durante o Governo do presidente Juscelino Kubitschek, em 1956, o MEC lançou, via Departamento Nacional de Educação (DNE), a Campanha Nacional do

Material de Ensino (CNME), por meio do Decreto nº 33.556, lançado em 12 de janeiro. Segundo tal documento, competia à CNME "[...] estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de contribuir para a melhoria de sua qualidade e difusão do seu emprêgo bem como para a sua progressiva padronização" (BRASIL, 1956).

De acordo com o texto, se entendia como material didático além de livros, dicionários, atlas e outras obras de consulta, também: peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática, desenho e para o estudo de geografia e história; material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio. Nos anos de 1970, como veremos, a CNME foi transformada na Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que passou a ser responsável pela coedição de livros didáticos pelo Estado no contexto da Lei 5692/71.

A partir dos anos de 1960, em decorrência do aumento da rede escolar pela LDBEN/61, que tornou obrigatório o ensino primário e ampliou o ensino secundário, gerando-se uma maior produção de materiais didáticos. Também foram propulsores disto os incentivos internacionais pela série de acordos de financiamento da educação MEC-USAID, conforme comentado. Dentro destes contratos, o Brasil receberia amparo técnico de especialistas dos Estados Unidos, além de uma importante colaboração financeira no processo de implantação da Reforma da Educação.

O "Acôrdo de Planejamento de Educação Primária", firmado entre as partes, por exemplo, alegava que em decorrência da LDBEN/61 no Brasil, transferiam-se as responsabilidades da Educação do Governo Federal para os Governos Estaduais, e que, embora a descentralização do controle educacional fosse desejável pelos educadores brasileiros, certas dificuldades práticas surgiriam para os Estados da federação, por suas inexperiências na formulação de planos estaduais para a educação. Por isso, o texto concluía que:

> Autoridades do Ministério da Educação e do INEP, seu órgão executivo no setor do ensino primário, resolveram que, ao lado dos esforços que vêm sendo realizados e de outras contribuições que vêm sendo recebidas pelo Gôverno Brasileiro, a assistência técnica de educadores norte-americanos, com ampla experiência em matéria de ensino primário, concorrerá sensivelmente para o apressamento do estudo e solução dos problemas chave do ensino primário (ALVES, 1968, p. 78).

Como consequência do acordo, a USAID/BRASIL forneceria a quantia não superior a US$ 370.000 (trezentos e setenta mil dólares) para financiar o custo do contrato, por dois anos, de um grupo de seis especialistas em educação, que auxiliariam o MEC em seu programa de aperfeiçoamento de ensino primário (ALVEZ, 1968). Além de tais valores, outros montantes foram acrescidos em 1965.

Os investimentos estimulavam também a produção editorial nacional pelo Convênio para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais, assinado em 1967 pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Esse é apenas um exemplo dos Acordos[32] que contavam com amplos investimentos feitos pela Agência, com vistas à Reforma da Educação brasileira. Assim, por meio de tais convênios, marcava-se o princípio da relação comercial entre as editoras privadas e o governo brasileiro.

A COLTED foi criada no MEC pelo Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, durante o Governo Castelo Branco (1964-1967), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com o aperfeiçoamento do livro didático e do livro técnico. Em defesa de tais ações, o documento de *Utilização do Livro Didático dos Cursos de Treinamento para professores primários* deliberava:

> Convencido o Governo Brasileiro da importância do livro e, em especial, do livro didático, como instrumento básico pra melhorar o rendimento escolar, que é fundamento de uma verdadeira integração nacional, tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo território brasileiro e possuísse características que, por seu conteúdo e apresentação atendesse "ao desenvolvimento físico e social" (BRASIL, COLTED, 1970, p. 11).

Também como atribuição, a COLTED deveria gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro técnico, assim como organizar o processo de produção, edição e distribuição dos livros didáticos. Precisaria ainda criar bibliotecas e promover cursos de treinamento para educadores (BOMENY, 1984).

Os decretos[33] lançados no ano de 1966 dão o tom de amplo investimento da

[32]Citam-se ainda o acordo de *Assessoria para a Modernização e Administração Universitária*, (1966); além do *Convênio para a Evolução Vocacional e Treinamento Rural* e o *Convênio para Publicações Técnicas, Científicas e* Educacionais (ALVEZ, 1968).

[33]Dois decretos encabeçam a criação e a função da COLTED. Primeiro o Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966, e o segundo Decreto nº 59.355, de 4 de outubro do mesmo ano. O primeiro, "[...] consistia nos aspectos *instrumentais* de aplicação imediata dos recursos advindos da 'colaboração da

COLTED na aquisição de livros didáticos, com o objetivo de distribuir aos estados, gratuitamente, 51 milhões de livros didáticos para os estudantes brasileiros, comprando das editoras todo o estoque de livros (BRASIL, MEC-COLTED 1970). Tal iniciativa dilatava o empenho das editoras em manterem relações comerciais com o Estado.

Enfim, os anos dos acordos MEC-USAID (1964-1968) foram fartos em recursos, pois desfrutavam de consideráveis valores[34]. Tais acordos interessavam tanto ao MEC, pelos recursos copiosos que contava pela USAID, como também, interessava à política dos Estados Unidos, que estava preocupada em manter laços com o novo regime político estabelecido em 1964 no Brasil, em concerto com o desejo de impedirem-se a circulação de doutrinas comunistas na América (BOMENY, 1984). Além disso, era vantajoso para aquele país nutrir vínculos econômicos com o Brasil. Para além das doações, segundo Nogueira (1999), há indicações de que a USAID substituiu, aos poucos, este sistema de doação por empréstimos ao Governo brasileiro, o que renderia lucros aos Estados Unidos.

Por fim, naquele momento, as abundantes transações comerciais entre o setor editorial e o MEC tornavam o programa da COLTED foco de amplo interesse das grandes editoras, além das distribuidoras e de empresas de mobiliários para as bibliotecas a serem instaladas nos municípios, como parte do projeto (BOMENY,

---

Aliança para o Progresso'" (BOMENY, 1984, p. 52). Este decreto tratava de definir a aplicação do recurso. Já o segundo toma outro tom, segundo Bomeny (1984), este perde em instrumentalidade, mas ganha em conteúdo político. Retira a menção à Aliança para o Progresso e modifica o termo Conselho para o termo Comissão, na sigla COLTED. Enfim, a tônica do Decreto nº 59.355 dava à COLTED "[...] a responsabilidade de coordenação de todos os trabalhos relacionados com a produção e aquisição do material didático" (BOMENY, 1984, p. 53).

[34]Como exemplo destes investimentos, a USAID assinou um acordo com vistas à assessoria para modernização da administração universitária, em que empregou a quantia de US$ 75, 000 (setenta e cinco mil dólares), prevendo-se 18 meses de trabalho de aproximadamente 20 consultores, em regime de curta duração, para a execução entre 1966 a 1968. Além de tal acordo, houve o Convênio entre o MEC, DES, CONTAPE e a USAID/BRASIL, que tinha como objetivo assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestassem serviços consultivos em caráter permanente. Neste acordo, foi proporcionado o montante de US$ 410.000 (quatrocentos e dez mil dólares) para o financiamento dos serviços dos consultores dos Estados Unidos. Ainda ocorreu o convênio para o Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos, assinado em 1965. Também foi assinado o Convênio entre a USAID e o MEC, através da SUDENE e da CONTAP, para a criação de um Centro de Treinamento Educacional, em que foi proposto o montante de US$ 20.000 (vinte mil dólares) para aquisição dos itens nos EUA, como equipamentos para a reprodução de materiais, livros e publicações periódicas, bem como para o frete. Com o acordo para a assessoria de expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de Ensino Médio no Brasil, a USAID se responsabilizou em fornecer até US$ 50.000 (cinquenta mil dólares) para o custeio dos serviços de um consultor em assuntos educacionais, de julho de 1966 até junho de 1968 (ALVEZ, 1968).

1984). Deste modo:

> Para efetuar a transformação de um material didático no produto de maior consumo da cultura escolar, os editores associaram-se ao Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se entre ambos tramas, por intermédio das quais o livro didático disseminou-se no quotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na transmissão do saber (BITTENCOURT, 1993, p. 78).

A despeito do espaço conferido ao setor do livro didático no Brasil, naquele momento, já existiam críticas no Congresso Nacional sobre os altos preços desse tipo de material, gerando discussões sobre sua possível padronização e sobre o monopólio do Estado na produção e distribuição dos volumes didáticos. Além disto, Bomeny (1984) levanta relatos sobre a atuação da Comissão, como o que foi nomeado de “escândalo da COLTED”, ocasião em que a mesma foi acusada de irregularidades nos negócios financeiros com as editoras.

Por conta da série de escândalos, a COLTED chega ao fim, sendo extinta em 9 de junho de 1971, pelo Decreto nº 68.728 (BRASIL, 1971c), outorgado pelo presidente Médici, e pela Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, que sancionou a institucionalização da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Neste mesmo ano, sua estrutura foi transferida para o Instituto Nacional do Livro (INL).

As mudanças nas políticas do livro didático impetradas pela atuação do INL e da Fename guardam relações íntimas com a promulgação da Lei 5.692/71. Isto importa, sobremaneira, ao estudo do livro específico para a Educação Artística como objeto produzido de forma inaugural naquele contexto.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM FRUTO DA LEI.

A Lei 5692/71 decorreu do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, do presidente Emílio G. Médici, que criou o Grupo de Trabalho[35] no Ministério da Educação e Cultura com o objetivo de: “[...] estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial” (BRASIL, MEC,

[35]O Grupo de Trabalho foi instalado em 15 de junho de 1970, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Era composto por 9 membros: Valnir Chagas (relator), padre José de Vasconcelos (presidente), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Magda Soares Guimarães, Eurides Brito, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado e Nise Pires (SAVIANI, 1987).

1971b).

Tal lei repararia a LDBEN nº 4.024/61 e também completaria o movimento de transformação iniciado em 1968, com a Reforma Universitária[36] (NAGLE, 1981). Diante disso, passou-se a denominar o ensino primário (1º a 4º série) e o ensino ginasial (5º a 8º série) como ensino de 1º grau, obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos e também passou-se a definir o colegial como ensino de 2º grau. A Lei 5.692/71 estipulava a nova organização dos currículos. Em seu Art. 4º, determinava:

> Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, MEC, 1971).

O Art. 5º da Lei 5.692/71 também propunha como modelo o seguinte movimento:

> 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de *educação geral* e outra de *formação especial*, sendo organizado de modo que:
> a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
> b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.
> 2º A parte de formação especial de currículo:
> a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; (BRASIL, MEC, 1971, grifo nosso).

Observa-se que o texto aponta para uma sequência escalonar, que parte de um ensino de caráter mais geral, nos primeiros anos e segue no sentido de um ensino gradualmente mais específico nos últimos anos de estudo. Já a *parte diversificada*, que incluía a formação especial, comportaria matérias para além das fixadas no *núcleo comum*. Caberia aos Conselhos Estaduais de Educação a competência de arbitrar a esse respeito.

Além disso, na escola de 1º grau, a formação especial era orientada sob a forma de *sondagem de aptidões* e depois na forma de *iniciação para o trabalho*. As

[36]A Reforma Universitária foi promovida a partir da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, em um caráter associativo da Pesquisa e do Ensino. Tinha como objetivo a atualização e expansão do ensino superior no Brasil. Contudo, a partir desta lei, ainda não se apresentavam propostos os cursos superiores específicos para o ensino da Arte na escola.

matérias da parte diversificada[37] tinham como função atender às características regionais, além de completar a parte mais geral dos currículos, ou seja, a do *núcleo comum*.

Em face dessa organização, Valnir Chagas[38], um dos principais nomes atuantes na formulação e implantação da Reforma, redigiu o Parecer do MEC nº 853, de 12 de novembro de 1971, que trata da configuração do *núcleo comum* e aborda também as mudanças que a Lei 5.692/71 ocasionaria. Em concordância com a nova disposição curricular, o documento afirmava que tal organização era sustentada pelos preceitos da "Psicologia Genética de Piaget", ou seja:

> A velha Marcha "do concreto para o abstrato" apresenta-se hoje – na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo – sob a forma tríplice de um período "sensório motor", seguido de uma fase de "operações concretas" que leva, na adolescência, às "operações formais... (sic) móveis e reversíveis" (BRASIL, MEC, 1971 d).

Além disso, o parecer do MEC entendia que a nova configuração dos currículos de 1º e 2º graus apontava para a necessidade do professor único nas séries iniciais e, assim, chegava-se aos anos finais com os professores das áreas específicas, o que evidencia a atenção para com as etapas de desenvolvimento do aluno. O parecer propunha também:

> Como para este fim, a Educação Moral e Cívica pode integrar-se em Estudos Sociais e os Programas de Saúde e Ciências, é de supor que ainda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e *Educação Artística, embora esta última se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão*, *conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre* (BRASIL, MEC, 1971 d, grifo nosso).

Notoriamente, o documento direcionava para a inclusão do professor de Educação Artística na parte comum de Comunicação e Expressão. Por esse novo arranjo curricular, o parecer abordava também os desdobramentos no que concernia à utilização do livro didático pós Lei 5.692/71 e concluía vantagens, inclusive, como

---

[37]Como exemplos de tais matérias havia: Agricultura, Pesca, Criação de Animais, Produtos Agrícolas, Mecânica, Metalúrgica e Siderúrgica, Mineração, Tecelagem, Eletricidade, Madeira, Artes Gráficas, Cerâmica, Couro, Alimentação, Vestuário, Comércio, Administração, Contabilidade, Hotelaria, Estética Corporal, Higiene, Administração Doméstica, Datilografia, Estenografia, Taquigrafia, Decoração, entre outras. (NAGLE, 1981).

[38]O professor Raimundo Valnir Cavalcante Chagas nasceu em julho de 1921, em Morada Nova, Ceará. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Ceará. Foi relator do Grupo de Trabalho instituído pelo Governo Médici para formular a Lei 5.692/71, além de atuar como membro do Conselho Federal de Educação entre 1962 e 1976.

as de eficiência e de economia para as famílias, as escolas e as comunidades dos alunos:

> Quanto ao livro didático, problema que sob este ângulo segue de perto o do magistério, a nova concepção do currículo poderá conduzir a uma apreciação de textos, com um seguro aumento de eficiência e enorme economia para as famílias, as escolas e as comunidades. Basta dizer que hoje, ao atingir o fim do ginásio, um só aluno terá um acervo acumulado não inferior a 50 livros; e este número baixará facilmente para 15 ou 20, no máximo, quando se estruture e desenvolva a escolarização de 1º grau segundo a orientação aqui preconizada, como aplicação direta da Lei 5.692 (BRASIL, MEC, 1971d).

Com o intuito de diminuir as despesas do Estado com os livros, as políticas para o livro didático, no ano da promulgação da Lei 5.692, foram marcadas pela atuação iniciada pelo INL, como consequência também do Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971, que extinguiu a COLTED. (BRASIL, MEC, 1971c).

O governo brasileiro desenvolveu a partir do INL um programa de coedição de livros didáticos em convênio com as editoras, autores, tradutores, gráficos, distribuidores e livreiros. O INL assumiu as atribuições administrativas e de gerência dos recursos financeiros, antes pertencentes à COLTED ao lado dos estados da federação, que passaram a ter que contribuir financeiramente para o Fundo do Livro Didático (FLD).

Apesar do fim dos investimentos da USAID para a Educação brasileira em 1968, o INL ganhou grande porte pelo número de programas que integravam o desenvolvimento do Plano Nacional do Livro Didático (BOMENY, 1984). Contudo, o projeto de coedição não permitiu a diminuição dos valores dos livros didáticos para as famílias, conforme fora anunciado, inclusive, pelo Parecer do MEC nº 853/71, que previa a redução da necessidade de livros didáticos a partir da implantação da Lei 5.692/71. Enfim, a década de 1970:

> [...] foi ainda rica em denúncias parlamentares e propostas políticas daí decorrentes. Grande parte dos pronunciamentos era acrescida de sugestões e boa parte delas dizia respeito à necessidade de *padronizar o livro didático, estabelecer um tempo fixo para sua utilização ou padronizar os seus preços* (BOMENY, 1984, p. 60, Grifo da autora).

Bomeny refere-se à polêmica[39] do preço do livro didático coeditado, a qual provocava novas críticas no Congresso Nacional. A discussão esbarrou nos

[39] A autora destaca que o deputado padre Nobre denunciou no Congresso a venda de livros coeditados nas livrarias por altos preços. Por isso foi criado o Banco do Livro Didático com a

interesses das editoras para publicar novos livros e garantir suas vendas novamente. O autor e professor Osman Lins[40] destaca-se como um dos críticos da produção de livros didáticos nos anos de 1970, o qual registrou textos referentes às problemáticas das obras didáticas de seu tempo. A respeito dessa disputa sobre a padronização do livro didático, em 1977 Lins elaborou crítica severa ao contra argumentar as queixas de pais de alunos sobre o desejo da existência de um livro didático permanente e, por consequência, reaproveitável. Lins discordava fortemente da concepção de tais livros didáticos e, ao refletir sobre a ampla produção desses materiais, concluía:

> Talvez haja certo aventureirismo. Mas, em primeiro lugar, não me consta que os filhos mais novos tenham de viver em regime de segunda mão. Não me consta que usem sempre os brinquedos do irmão mais velho, os sapatos do irmão mais velho, que comam os alimentos do irmão mais velho e, forçosamente tenham as mesmas doenças dos irmãos mais velhos, a fim de aproveitar as sobras dos remédios que envelhecem nas gavetas. Além disso, no cômputo geral da educação, os livros correspondem a uma percentagem bastante modesta. Quanto aos que sonham com o controle governamental, expressam decerto o controle da dependência, característico da sociedade patriarcal (com seu rígido esquema de autoridade/passividade) (LINS, 1977, p.133).

Além disso, em oposição à possível padronização dos livros, Lins acrescentava: “Nada nos assegura que o compêndio oficial seria perfeito, ou sequer melhor que a média. Por outro lado é bom que haja variedade, ampliando a margem de escolha” (LINS, 1977, p.133). Enfim, o livro padronizado não foi a resposta do Governo a essa polêmica.

Por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material[41] Escolar (Fename) [42] passou a ter competência

---

proposição de prolongar a utilização do mesmo livro, ao congelar seus conteúdos. A pressão das editoras contra a padronização do livro foi justificada politicamente pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho. Segundo Helena Bomeny (1984, p.60), este “[...] obedecendo ao princípio liberal e democrático da livre manifestação da atividade de cátedra não respondia a contento às questões e aos argumentos levantados no Congresso Nacional.”

[40]Osman Lins nasceu em 1923, em Vitória de Santo Antão (PE), e faleceu em 1978. O escritor, romancista e professor, atuou no Jornal *A Gazeta* de São Paulo e esteve envolvido em programas radiofônicos na dramaturgia, por meio de suas peças escritas de teatro. Nos anos 1970, assume a cátedra de Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia de Marília (SP), nesta década, como citado, Lins teceu severas críticas à produção dos livros didáticos para o então ensino de Comunicação e Expressão, em sua obra *Do ideal e da glória: problemas interculturais brasileiros* (1977).

[41]Segundo o Art. 5º do Decreto 62.411, de 15 de março de 1968, eram considerados materiais didáticos: cadernos escolares e blocos de papel diversos; cadernos de exercícios; peças, coleções e aparelhos para o estudo das diversas disciplinas dos currículos escolares, guias metodológicos e

sobre o programa do livro didático coeditado junto aos estados. A Fename distribuiria uma determinada soma de livros didáticos para as crianças carentes da rede oficial de 1.º grau, e seria de competência também dos estados participarem, como no caso do INL, com a contrapartida financeira e ainda material (BOMENY, 1984, p. 64).

Segundo Figueiredo (2013), os livros coeditados com a Fename seriam vendidos a preços módicos, em caráter supletivo, ou seja, onde o mercado das grandes editoras não alcançava as demandas. Porém, o papel da Fename como uma "editora do governo" foi questionado pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Contudo, tais questionamentos não lograram êxito naquele momento.

Diante disso, o interesse das editoras em se conformarem aos desejos do MEC para fechar os acordos de coedição de livros didáticos, de dicionários de língua portuguesa e de gramáticas com a Fename, teve como resultado a divulgação de vários livros no mercado.

As criações da Fename e a atuação anterior do INL, ambos voltados ao regime de coedição, faziam parte das medidas do Governo durante a ditadura civil-militar para atender a nova comunidade escolar de menor poder aquisitivo, além de reformular os conteúdos e os programas de ensino e de estimular e regular o mercado dos livros escolares (FIGUEREDO, 2013).

Os livros da Fename eram impressos na forma de pequenos manuais com dimensões[43] de 17,5 cm x 13,0 cm, encadernados em formato brochura[44]. Além disso, apresentavam-se inseridos em uma embalagem padronizada com o título da coleção. Como exemplo desses livros, pode-se citar a obra destinada ao educador *Artes Plásticas II* (1980), da coleção Biblioteca *Educação e Cultura,* coeditada entre

---

manuais sobre matérias ou disciplinas consideradas de maior interesse; dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta; material para o ensino audiovisual de disciplinas de cursos de grau elementar, médio e superior; material em geral, de uso frequente por alunos e professores.

[42]O Decreto nº 59.355/66 criou a Fename, a partir da Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). Esta teve sua atuação ampliada com a Lei nº 5.692/71, e passou a denominar-se Fename, que foi extinta em 1983, quando houve a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a qual foi atribuída diversos programas de assistência ao estudante pelo governo.

[43]Batista destaca que os livros anteriores aos anos 1970, considerados mais antigos, possuem dimensões físicas em torno de 17,5 x 20, 5 cm. Para efeito de comparação vale lembrar que as dimensões dos livros atuais têm em torno de 27, 5 x 20,5 cm (BATISTA, 2004).

[44]O termo brochura corresponde a uma forma de encadernação, por meio de colagem ou costura, na qual o miolo do livro é envolvido por uma capa confeccionada em papel maleável.

o MEC, a Fename e a Editora Bloch. A Figura 1 reproduz a capa do material.

FIGURA 1 - SOUZA, WLADIMIR ALVES. *ARTES PLÁSTICAS II* – COLEÇÃO DA FENAME *BIBLIOTECA EDUCAÇÃO E CULTURA,* 1980
FONTE: SOUZA (1980)

Como pode ser observada, a capa do livro foi impressa em cores chamativas. Possui um fundo magenta, sobre o qual apresenta uma forma geométrica centralizada, construída por várias pirâmides pentagonais esverdeadas e banhada por uma luz amarela. Esse contraste confere-lhe um efeito tridimensional. Assim, a figura é destacada de outro fundo negro, circundado por uma fina linha branca. Contando apenas com a alteração do fundo colorido, a forma revelada repete-se em todos os outros livros da mesma coleção, na qual os usos dos tons verdes e amarelos remetem imediatamente às cores emblemáticas da bandeira,

símbolo nacional. É interessante notar que, naquele contexto, a valorização das insígnias nacionais articulava-se com os interesses declarados para a Educação Moral e Cívica no projeto da Doutrina de Segurança Nacional. No fim dos de 1960, o Art. 2º do Decreto-Lei n.º 869/69, a partir do qual se implantou a Educação Moral e Cívica nas escolas, comunicava essas finalidades:

> [...]
> b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
> d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
> e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na defesa à família e à comunidade.
> [...]
> g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
> h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969).

Como sugere a capa da coleção *Biblioteca Educação é Cultura*, nota-se a intenção de centralizar os símbolos pátrios, como uma estratégia de promoção do moral e civismo para a formação de um cidadão adequado aos propósitos do governo. Esses livros são organizados em caixas negras, apresentando o título e a forma padronizada em verde e amarelo, como demonstra a Figura 2:

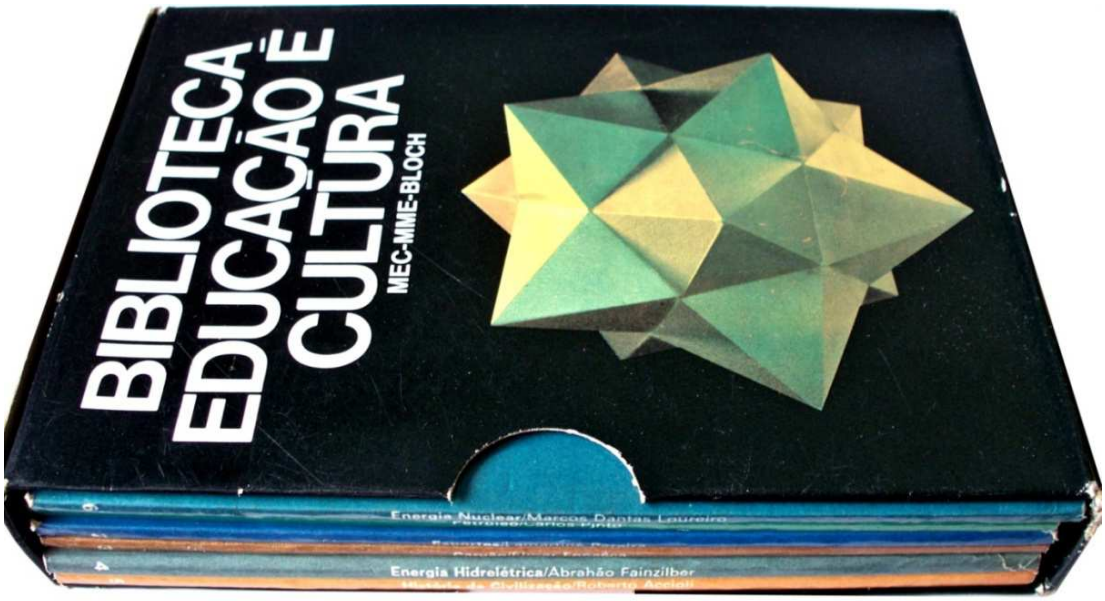
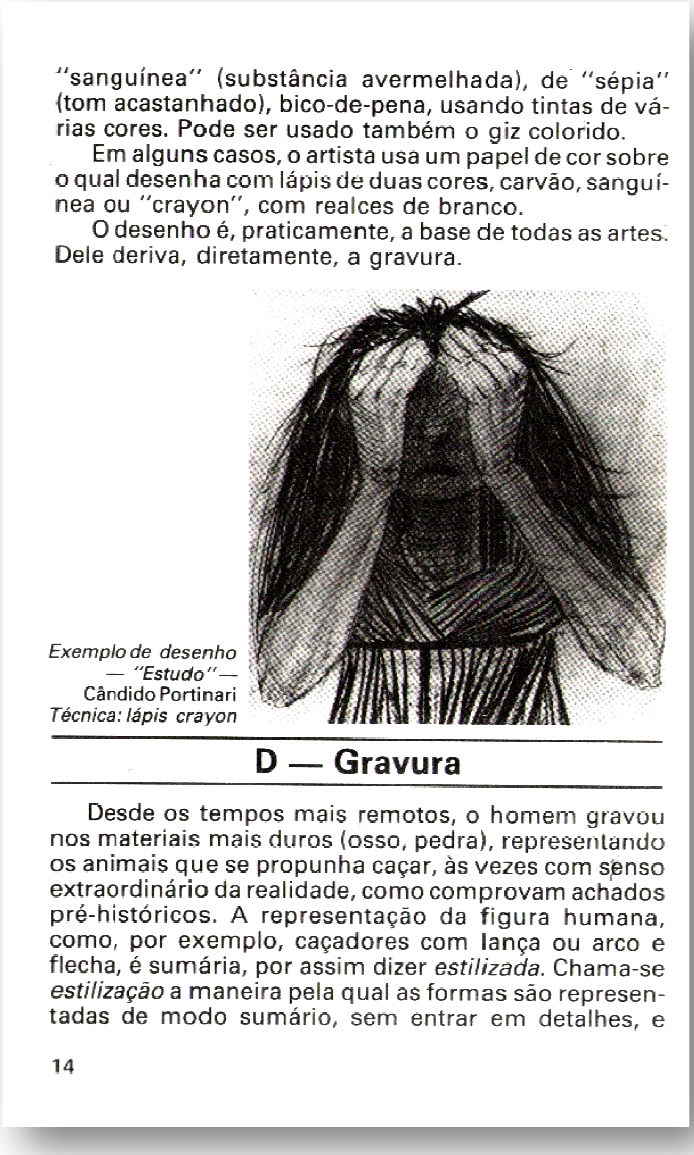


FIGURA 2 - FENAME E BLOCH. COLEÇÃO *BIBLIOTECA EDUCAÇÃO E CULTURA,* 1980
FONTE: MEC-BLOCH (1980)

Além disso, o título da coleção ganha destaque no topo da capa, em fontes menos expressivas, ao apresentar as instituições coeditoras do projeto. Abaixo, a inscrição: “Artes Plásticas/II”, o que denota a existência de um primeiro livro com o mesmo título. Apresenta também a identificação de seu autor em fonte branca: Wladimir Alves de Souza[45]. O livro conta com a capa colorida e revela imagens, apenas em preto e branco, de obras de arte, com suas respectivas identificações, tal como ilustra a figura 3.

[45]Wladimir Alves de Souza (1908-1994) foi arquiteto, desenhista e restaurador. Nasceu em Belém do Pará. Atuou no Rio de Janeiro como Arquiteto. Formado pela Escola Nacional de Belas Artes - ENBA, no Rio de Janeiro, Souza foi também professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro.



''sanguínea'' (substância avermelhada), de ''sépia'' (tom acastanhado), bico-de-pena, usando tintas de várias cores. Pode ser usado também o giz colorido.

Em alguns casos, o artista usa um papel de cor sobre o qual desenha com lápis de duas cores, carvão, sanguínea ou ''crayon'', com realces de branco.

O desenho é, praticamente, a base de todas as artes. Dele deriva, diretamente, a gravura.

Exemplo de desenho — ''Estudo'' — Cândido Portinari *Técnica: lápis crayon*

D — Gravura

Desde os tempos mais remotos, o homem gravou nos materiais mais duros (osso, pedra), representando os animais que se propunha caçar, às vezes com senso extraordinário da realidade, como comprovam achados pré-históricos. A representação da figura humana, como, por exemplo, caçadores com lança ou arco e flecha, é sumária, por assim dizer *estilizada*. Chama-se *estilização* a maneira pela qual as formas são representadas de modo sumário, sem entrar em detalhes, e

14

FIGURA 3 - SOUZA, WLADIMIR ALVES. *ARTES PLÁSTICAS II - COLEÇÃO BIBLIOTECA EDUCAÇÃO E CULTURA*, 1980
FONTE: SOUZA (1980, p. 14)

A página do livro apresenta um trabalho de Candido Portinari (s/d), ao tratar da linguagem do desenho e também da técnica sanguínea. No caso específico do livro para o ensino de artes plásticas, não são sugeridos exercícios, apenas se propõem pequenos textos que versam sobre vários temas afins. O livro trata sobre pintura, artesanato, escultura, desenho, gravura, artes industriais, artes do fogo, porcelana, vidro, arte do vitral, estilos de mobiliário, história da arte ocidental e oriental, ortografia, literatura e redação.

Além de artes plásticas, os livros coeditados em parceria com a Fename eram dedicados aos estudos tais como: Desenho Técnico, Desenho Decorativo-Morfológico, Teatro, Logaritmo, Atlas Geográfico e Folclore.

No caso do livro Artes Plásticas/II, esse se destinava ao professor. Em sua contracapa, a obra esclarecia tratar-se de uma “contribuição aos educadores”. Contudo, não foi localizado qualquer manual voltado à sua distribuição aos alunos de Educação Artística, como parte do programa de coedição com a Fename. Isso leva a interpretar que, a despeito da obrigatoriedade dada para a Educação Artística pela Lei 5.692/71, o livro público coeditado para o aluno, vendido a preços modestos, não foi uma proposta ampla do governo brasileiro naquele contexto.

Desta forma, torna-se fundamental explicitar que, em direção oposta à da Fename, produzia-se um vasto número de publicações nas editoras privadas para o ensino de Educação Artística. Estas editoras propunham livros didáticos também voltados para os alunos, os quais, se comparados à produção coeditada com a Fename, contemplavam a maior parcela de livros específicos para o aluno de Educação Artística nos anos 1970. Essas empresas faziam parte do ascendente setor de produção do livro didático, pois, apesar das ações de coedição empreendidas pelo MEC, o setor privado se fortalecia desde as décadas anteriores.

Assim, estavam disponíveis duas configurações na produção e distribuição do livro de Educação Artística aos estudantes e professores: pelo setor privado e também pelo Estado. Esses, por sua vez, acabavam por ser responsáveis pelas seleções que chegavam aos consumidores ao mediar suas entradas nas escolas. Contudo, pode-se deduzir que os dois produtores, o Estado e o setor privado voltavam-se para consumidores economicamente díspares. Pois, em desacordo com os modestos livros da Fename, marcados pelo uso acanhado de recursos visuais, como percebido pela figura 1, os livros produzidos pelo setor privado eram mais elaborados, e, por consequência, vendidos sob custos mais altos em decorrência de sua forma de produção. Tais detalhes os tornavam, por isso, mais onerosos em sua negociação.

Os livros didáticos, como qualquer objeto inserido em um determinado contexto, são definidos por suas condições de divulgação, o que constitui também os sentidos a eles atribuídos (CANCLINI, 1984). Deste modo, enfatiza-se que, no período da Lei 5.692/71, os processos de fabricação de livros didáticos seguiam duas direções. Enquanto o livro coeditado seria produzido em caráter supletivo no

mercado, para atingir consumidores menos abastados, o livro didático de propriedade exclusiva das editoras apresentava-se como material modernizado pelos avanços das técnicas de impressão, aliados às novas concepções pedagógicas circulantes.

Paixão (1988) destaca a expressiva presença desses livros na virada para os anos de 1970, ao frisar que: “[...] em meados de 1968 já estavam à venda, no Brasil, aproximadamente 2.500 títulos didáticos distribuídos entre os três níveis de ensino, publicados por cerca de sessenta editoras” (PAIXÃO, 1988, p.156). Da produção independente do processo de coedição com a Fename, foram localizados, além da coleção *Educação Artística* (1975-1978), publicada pela Editora Lê, os livros da coleção *Comunicação pela Arte* (1977-1980) pertencentes à Editora FTD, da autoria de Ornaldo Fleitas. Também se dedicou a este tipo de livro a Editora Companhia Nacional, que produziu a coleção *Integrando as artes* (1977), de Luz de Abraão e outros autores. Além desses, foi ainda publicada a coleção *Educação Artística e Desenho Geométrico* (1976), de Ana Maria Pires e Meres Mércia Gulin, da Editora Scipione, entre muitos outros títulos confeccionados no período.

Em maneira geral datados da segunda metade da década de 1970, tais livros se alinham com a produção de um impresso caracterizado pelo uso significativo de recursos visuais. Assim, a produção inaugural do livro de Educação Artística incide justamente em um momento de remodelação dos modos de produção dos livros didáticos, distinguido pela atuação de editoras especializadas, que absorviam mais tecnologias na fabricação de impressos com fins didáticos. Portanto, os materiais para o ensino da Educação Artística, em tese, abrangendo várias áreas pertinentes (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho), são frutos diretos da promulgação da Lei 5.692/71.

Na década anterior, com exceção do Livro de Mafra de Souza (1968), que é voltado ao educador, a maioria dos compêndios que se aproximavam dos conteúdos de interesse da arte destinava-se apenas ao ensino do Desenho Geométrico, principalmente em uma concepção de prática do desenho voltada à indústria ou ao trabalho manual decorativo, como será discutido. Contudo, com a entrada da Educação Artística, impõe-se uma nova realidade aos currículos escolares. Por isso as editoras didáticas, que pretendiam abarcar esse nicho de produção, viram-se diante de um trabalho relativamente novo no Brasil, que demandava um arranjo de teorias particulares da arte para a educação.

Os primeiros livros de Educação Artística relacionam-se ao início da história da disciplina, naquele momento, concebida como uma parte da área de comunicação e expressão. Por esse motivo, a novíssima área colocava-se economicamente como propulsora de uma produção comercial bastante particular e inovadora. Isto porque os livros didáticos são objetos com funções específicas, que fazem parte da história das disciplinas escolares, mas são também produtos de um mercado, o que gerou algum interesse das editoras em produzi-los (OLIVEIRA *et al.,* 1984).

Desta forma, entendemos que os aspectos econômicos unidos às políticas de estímulo à coedição de materiais contribuíram para a proliferação de livros didáticos nos anos de 1970. Além disso, medidas relacionadas à Reforma da Educação nacional, que reestruturaram os níveis de ensino, também colaboraram para a necessária reformulação dos livros escolares, com o intuito de atender às mudanças impetradas pela Lei 5.692/71 nos currículos. A lei marcou a demanda e a consequente produção dos livros próprios para o ensino da Educação Artística. Desde então, estes extrapolaram uma lógica restrita às práticas do desenho voltado à livre expressão da criança, como pretendido pelas escolinhas de arte e também, de uma produção gráfica do aluno pautada apenas em princípios extraídos dos livros de desenho geométrico, como será analisado a seguir.

1.3 DOS VELHOS MANUAIS DE DESENHO GEOMÉTRICO À NOVA “DISNEYLÂNDIA PEDAGÓGICA”?

Como discutido, com a Lei 5.692/71 e a consequente obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares, o mercado do livro didático passou a produzir obras específicas para a área inaugural. Contudo, cabe salientar alguns antecedentes de tal contexto na educação nacional.

Na década que precedia a promulgação da lei, o ensino de Desenho se vinculava ao processo de produção gráfica na escola e suscitava a alunos e professores algumas questões ligadas a princípios estéticos, conforme antes mencionado. Naquele momento, seus conteúdos eram os que mais se

assemelhavam aos assuntos[46] de interesse da arte, participando do processo de ensino das representações gráficas nas instituições escolares.

A partir da década de 1970, com a nova área nos currículos, o estudo para a produção gráfica na escola ampliar-se-ia com assuntos não apenas voltados às atividades decorativas a partir do desenho geométrico, mas contaria, por exemplo, com o desenho à mão livre, além da pintura, entre outras linguagens visuais.

É possível verificar tal contexto também por meio do estudo dos “velhos manuais de desenho geométrico”, que embora com objetivos estritamente de caráter técnico, podem contribuir para problematizar também as perspectivas adotadas nos primeiros livros de Educação Artística no Brasil. Esses livros inaugurais tratam de processos de produção gráfica vinculados ao desenho geométrico, mas asseguram também assuntos referentes à História da Arte, ampliando o contato do aluno e do professor com outras questões de interface com a estética e a história.

Em detrimento dos manuais de Desenho Geométrico, os livros para o ensino da Educação Artística são repletos de imagens e efeitos visuais diversos. Adianta-se que isso redundaria ainda em crítica a respeito das inovações gráficas nos livros didáticos. Por isso, por meio desses manuais e da recente produção para a Educação Artística, examina-se a presença de um tema bastante familiar e recorrente no ensino de artes na escola: o ensino do desenho.

De maneira geral, como matéria reminiscente no ensino de arte, o desenho pode estar vinculado ao exercício de criação artística, considerado como resultado de uma prática sensível e por vezes espontânea. Além disso, o desenho pode estar unido a necessidades de caráter funcional. Assim, estabelece relações definidas com a produção de objetos do cotidiano, pela indústria ou pela prática manual, e dessa forma, liga-se a princípios do *design*. Na História da Educação no Brasil, o século XIX marca um início da longa tradição do desenho interligado à arte.

Ainda na instrução do Império, o desenho geométrico participou dos estudos “de effeitos decorativos" (VECCHIA e LORENZ, 1998, p. 320). Esse tipo de produção gráfica relaciona-se com as chamadas *artes decorativas*, que subsidiam a fabricação de ornamentos para as mais diversas áreas. Abrange, por exemplo, a

[46] Citam-se assuntos que transitam entre o ensino de desenho geométrico e de artes, sobretudo, referentes às composições decorativas, tais como: o desenho de observação, desenho natural, ampliação, gregas simples e duplas, rosáceas, sistemas ornamentais em redes, mosaicos, motivos simples e isolados, curvas sinuosas e espirais, frisos, painéis, etc. Esses assuntos podem ser conferidos, por exemplo, em: Sperândio e Mattei (1959).

elaboração de mosaicos e das faixas decorativas, além de padrões para azulejos, que eram aplicados à arquitetura das casas de elite do Rio de Janeiro no século XIX [47].

Assim, no caso brasileiro, o ensino de desenho geométrico vincula-se também a certa concepção de belo[48] circulante no século XIX. Nesse sentido, se encontra ainda em consonância com o ideário neoclássico, cujas bases estéticas estavam ancoradas em conceitos como equilíbrio, simetria e harmonia na composição decorativa.

Em meados do século no XIX, o debate em torno do desenho na educação permeou com maior veemência a esfera política, ao vincular-se à latente ideia da arte incorporada à indústria, como meio que promoveria o desenvolvimento da futura República. Esse era o mérito do ensino das *artes aplicadas ou artes industriais* para Rui Barbosa. Tal tipo de ensino relaciona-se com a ideia de preparação para o trabalho nas atividades industriais. Por isso, em defesa desta convergência entre artes e indústria, o autor anunciava:

> Eis a arte que hoje celebramos aqui: aquela que dignifica as necessidades mais habituais da nossa passagem pela terra; que irradia sobre todos os momentos da nossa vida; que se dedica à felicidade da maioria dos homens: a arte aplicada... Certo não serei eu quem conteste o princípio da unidade superior da arte. Entre a arte aliada à cultura industrial e as belas-artes, não há distinção substancial, não há divisória insuperável, não há heterogeneidade (BARBOSA, 1882, p.9).

[47]Exemplo deste imaginário construído no século XIX, em Botafogo (RJ), a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) realizou em outubro de 2014, o VII Encontro de estudos sobre o ambiente construído do Brasil, em que se tinha como foco a reflexão sobre as "Artes Decorativas Aplicadas à Arquitetura: Estudo e Preservação". A mostra salienta os princípios decorativos do século XIX na construção urbana do Império brasileiro.

[48]De modo geral, na Europa, o século XIX é marcado pelo deslocamento do foco na arte veneziana para a arte francesa. Ainda em meados do século XVIII, o sistema de arte Barroca abre lugar para um estilo mais decorativo na França, conhecido como Rococó, o qual é caracterizado pela busca da sutileza das formas e pelo interesse no ornamento, principalmente, em linhas sinuosas e curvas, como contorno de arabescos, ligam-se ao propósito de embelezar. Em contrapartida, na primeira metade do século XIX, o ideário neoclássico passa a circular na Europa e retomava o repertório formal clássico greco-romano. Naquele período, o francês Jacques-Louis David (1748-1825) é considerado como principal expoente da arte neoclássica. No Brasil, este ideário relaciona-se com a chegada da Missão Artística Francesa (1816), pois, com a atuação deste grupo de artistas e artífices franceses, a referência neoclássica embasa o ensino de arte no ideário das Academias e nas posteriores Escolas de Belas Artes. Teve seu fundamento no Rio de Janeiro, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA).

Rui Barbosa encabeçava um movimento em favor dessa compreensão, assumida em seu discurso *O desenho e a arte industrial*[49], de 1882. Além de lançar mão de exemplos da Antiguidade Clássica, o autor assinalava:

> A indústria, nos nossos dias, utiliza, nas suas mais finas criações, o gênio e a habilidade artística no mais elevado grau. Entre esses dois domínios, que se discriminam simplesmente por uma gradação de matizes, há uma dependência indissolúvel: não é possível aparelhar o artista para as artes industriais, 'sem aproximá-lo, até certo ponto, da vereda que conduz à grande arte' (BARBOSA, 1882, p.9).

A discussão estava presente também na Europa do século XIX, em especial no movimento inglês denominado *Arts and Crafts* (Artes e Ofícios). Porém, desse projeto, via-se na união entre a arte e o artesanato uma solução para a indiscriminada fabricação industrial em massa, que, em tal ideário, promoveria a banalização da arte pela produção seriada de toda sorte de objetos cotidianos. Além disso, por meio da revitalização do artesanato, o *Arts and Crafts* descartava a lógica das artes restritas às tradicionais Belas *Artes* ou *Artes Superiores*, além do conceito de artista concebido como aquele que é distinguido pela formação nos moldes acadêmicos[50] de ensino da arte.

As iniciativas foram organizadas pelo crítico de arte John Ruskin[51] (1819 -

[49]É possível acessar este discurso no site da Fundação Casa Rui Barbosa, sob o título *O desenho e a arte industrial,* entre outros textos da autoria de Rui Barbosa. Disponível em:<http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf >. Acesso em: 15 out. 2014.

[50]A ideia de academia tem suas origens no século XVI. Pevsner (2005) destaca esta transição do trabalho manual produzido coletivamente nas guildas medievais para a concepção de artista, enquanto aquele que se prepara de forma prática e intelectual em uma Academia de Belas Artes, ao mudar o *status* do trabalho artístico como prática em divergência com o ofício do artesão. Pevsner (2005, p. 94) ressalta que, naquele momento, com o trabalho manual considerado como uma "labuta desprezível" e a pintura considerada como uma ciência, "[...] era inevitável que esses princípios modificassem substancialmente a posição social do artista, se o público viesse a aceitá-lo". Além disso, o teórico também atribui ao artista e cientista italiano da renascença, Leonardo Da Vinci, o pioneirismo na fundação das primeiras experiências com vistas às academias de artes, neste caso, conhecida como Academia *Leonardi Vinci*. Dentro dos princípios acadêmicos, Da Vinci desaprovava a concepção de arte enquanto ofício manual, em que a ciência ou o estudo dela proporcionaria condições das práticas artísticas. Pevsner destaca que, neste caso, não se tratava de uma instituição estruturada semelhante às dos *Licei* ou à Crusca, mas as academias renascentistas, como a de Da Vinci, provavelmente eram apenas reuniões informais de artistas.

[51]Nascido em 1819, na Inglaterra, John Ruskin desenvolveu ao longo de sua vida o gosto pela literatura e pelas artes. Veio a se tornar um dos mais importantes críticos de arte britânico. Ingressou na Universidade de Oxford, mas foi após sua formatura que Ruskin ganhou destaque com sua obra *Modern Painters* em 1842 e voltou à Oxford posteriormente como professor. Seus escritos deixam relevante contribuição sobre arquitetura e arte. Dentro do movimento *Arts and Crafts*, Ruskin via na industrialização o problema da deformação estética em que estavam sujeitos os consumidores. E também acreditava na desvantagem dos produtores desses objetos, que se privavam da condição de auto-realização (WICK, 1989). Ruskin morre em 1900, na cidade de Coniston, nos Estados Unidos.

1900) e pelo pintor socialista William Morris[52] (1834 - 1896), e dentro desse movimento de fundo estético e social do século XIX, valorizavam-se o trabalho manual e a coletividade, semelhantemente como às guildas medievais[53].

Gombrich destaca que, naquele contexto da Inglaterra pós Revolução Industrial, homens como Ruskin e Morris "[...] sonhavam com uma reforma total das artes e ofícios e a substituição da medíocre produção em massa por um artesanato consciencioso e significativo" (GOMBRICH, 1995, p. 535). Nessa compreensão, o desenho proveria meios técnicos de produção artesanal, em que se procurava compatibilizar o ensino de arte nesse modo de organização do trabalho. Dessa forma, o *"Arts and Crafts Movement c*ontribuiu para uma renovação do artesanato artístico, e não das artes industriais [...]" (PEVSNER, 1995, p. 8), como se processou posteriormente.

O ideal de recuperação estética pelo artesanato artístico estimulou substancialmente a experiência da Bauhaus no século XX. Essa era uma escola alemã de arquitetura iniciada em 1919 na república de Weimar e depois transferida para Dessau, em 1925. A Bauhaus, escola criada por Walter Adolf Gropius (1883-1969), também buscou a integração entre a arte, o artesanato e a indústria, cujo *slogan* era o do funcionalismo e a consequente simplificação dos elementos supérfluos na produção de objetos e construções. Como em seus predecessores Ruskin e Morris, a Bauhaus se apropriou de um legado medieval de unidade entre a arte e o ofício (WICK, 1989). Contudo, vale lembrar que:

> Diferentemente de Ruskin e Morris, a intenção de Gropius não era a defesa do artesanato como meio de produção em oposição à mecanização industrial, mas o entendimento de que artesanato e indústria eram momentos sucessivos da história, que deviam fluir num desenvolvimento contínuo (OSINSKI, 1998, p. 71-73).

A Bauhaus foi desativada pelo governo nazista em 1933. No entanto,

---

[52]O poeta, pintor, projetista, teórico social, William Morris nasceu em Londres no ano de 1934. Foi importante figura do movimento socialista na Inglaterra e via na criação de uma fábrica de artesanato artístico o caminho para sua ideia de retorno ao modo de produção medieval comunitário, por isso, criou em 1859, a *Red House,* ao lado do amigo Phillip Webb em Londres. Em 1862, na segunda exposição mundial, ocorrida neste país, vários setores das artes aplicadas foram conquistados pelo êxito dos produtos, caracterizados pelo gosto ao ornamento, como meio de reviver o artesanato medieval (WICK, 1989).

[53]Na Idade Média, na Europa, as "guildas", "ligas" ou "corporações de ofícios" eram associações que reuniam grupos de artistas e artesãos com o intuito de fortalecer comercialmente e dar proteção aos seus integrantes.

corroborou para um ideal de educação voltada à manutenção entre as artes aplicadas e decorativas, o que se desdobrou no conceito moderno de *design* (desenho). Como o próprio termo sugere, a prática do desenho é matéria elementar dos projetos de arte e arquitetura. Além disso, o desenho geométrico na Bauhaus estava situado como uma linguagem que seria acessível a todos, ao se tomar o olho como um instrumento universal (LUPTON, 2008).

O debate em torno da ideia de artes e ofícios inseridos na educação também ocupou John Dewey na década de 1950. Dentro de suas premissas, o equilíbrio entre artes aplicadas e as belas-artes fundamenta uma posição mais adequada, em que ambas "[...] constituem a concretização de um ramo da experiência humana" (OSINSKI, 1998, p. 63). Para Dewey, na conexão entre belas-artes e artes aplicadas, descarta-se toda rigidez binária de oposições, como a de arte erudita *versus* arte popular ou do cognitivo contra o estético. Desta forma, Dewey assumia uma concepção de arte global, evitando pares dicotômicos (SHUSTERMAN, 1998).

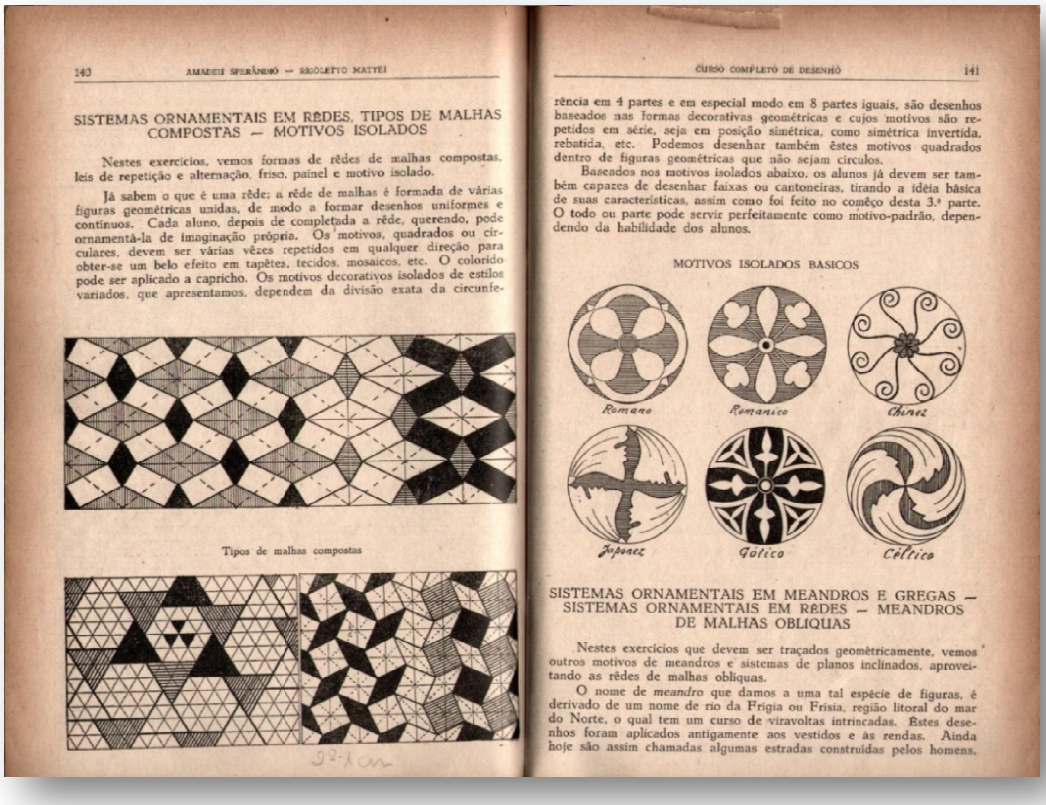
No Brasil, a comunhão entre artes e ofícios em Dewey também entusiasmou Anísio Teixeira nos anos de 1950. Seus pressupostos teóricos em favor da convergência entre essas áreas estão inseridos na base do projeto de implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. Nele Teixeira prevê:

> A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a *educação artística*, o *trabalho manual* e as *artes industriais* e a educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 82, grifo nosso).

As expressões *educação artística* e *trabalho manual,* em Anísio Teixeira, aparecem como atividades distintas. Talvez a disposição estivesse situada como uma maneira de reforçar a ideia de se cercar dos assuntos de interesses propostos entre as áreas de arte, artesanato e indústria, o que redundaria na expressão *artes industriais*, também presente no texto. De maneira geral, o conceito de artes industriais orienta-se diretamente ao estudo do desenho, enquanto linguagem por excelência de qualquer projeto visual. Este é um estágio anterior à própria produção dos objetos de arte, nesse caso, em consonância com as artes aplicadas e decorativas. Por isso, o desenho geométrico recebe especial ênfase nesta

concepção voltada à produção gráfica para a indústria.

Ainda na década de 1960, o desenho geométrico estaria nas bases do ensino primário brasileiro, conforme a LDB Nº 4.024/61, para iniciar o aluno “em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade", como anteriormente citado (BRASIL, MEC, 1961). Os manuais de desenho geométrico produzidos na virada para os anos 1960, momento anterior à Lei 5.692/71, forneciam instruções de princípios de geometria, associada à ideia de artes decorativas, o que abre especial ênfase no desenho geométrico enquanto linguagem de escopo estético nas escolas, antes da entrada da Educação Artística nos currículos. Como bem comprova a Figura 4, que ilustra um desses manuais de desenho geométrico:



140 AMADEU SPERÂNDIO — RIGOLETTO MATTEI

SISTEMAS ORNAMENTAIS EM RÊDES, TIPOS DE MALHAS COMPOSTAS — MOTIVOS ISOLADOS

Nestes exercícios, vemos formas de rêdes de malhas compostas, leis de repetição e alternação, friso, painel e motivo isolado.

Já sabem o que é uma rêde: a rêde de malhas é formada de várias figuras geométricas unidas, de modo a formar desenhos uniformes e contínuos. Cada aluno, depois de completada a rêde, querendo, pode ornamentá-la de imaginação própria. Os motivos, quadrados ou circulares, devem ser várias vêzes repetidos em qualquer direção para obter-se um belo efeito em tapêtes, tecidos, mosaicos, etc. O colorido pode ser aplicado a capricho. Os motivos decorativos isolados de estilos variados, que apresentamos, dependem da divisão exata da circunferência em 4 partes e em especial modo em 8 partes iguais, são desenhos baseados nas formas decorativas geométricas e cujos motivos são repetidos em série, seja em posição simétrica, como simétrica invertida, rebatida, etc. Podemos desenhar também êstes motivos quadrados dentro de figuras geométricas que não sejam círculos.

Tipos de malhas compostas

CURSO COMPLETO DE DESENHO 141

Baseados nos motivos isolados abaixo, os alunos já devem ser também capazes de desenhar faixas ou cantoneiras, tirando a idéia básica de suas características, assim como foi feito no começo desta 3.ª parte. O todo ou parte pode servir perfeitamente como motivo-padrão, dependendo da habilidade dos alunos.

MOTIVOS ISOLADOS BÁSICOS

Romano Romanico Chinez

Japonez Gótico Céltico

SISTEMAS ORNAMENTAIS EM MEANDROS E GREGAS — SISTEMAS ORNAMENTAIS EM RÊDES — MEANDROS DE MALHAS OBLIQUAS

Nestes exercícios que devem ser traçados geomètricamente, vemos outros motivos de meandros e sistemas de planos inclinados, aproveitando as rêdes de malhas obliquas.

O nome de *meandro* que damos a uma tal espécie de figuras, é derivado de um nome de rio da Frigia ou Frisia, região litoral do mar do Norte, o qual tem um curso de viravoltas intrincadas. Êstes desenhos foram aplicados antigamente aos vestidos e às rendas. Ainda hoje são assim chamadas algumas estradas construídas pelos homens,

FIGURA 4 - SPERÂNDIO, AMADEU E MATTEI, RIGOLLETO, 1959. DESENHO DE ORNAMENTO EM*CURSO COMPLETO DE DESENHO*
FONTE: SPERÂNDIO E MATTEI (1959, p. 140 -141)

A figura acima reproduz páginas do livro de Sperândio e Mattei (1959), que propõem exercícios de elaboração de formas decorativas geométricas, a partir de “sistemas ornamentais em rede” e também dos desenhos “ornamentais em meandros e gregas”. No manual, o conceito de decorar “[...] quer dizer ornar,

adornar; palavra usada, de preferência nas obras murais, salões, quartos, vestidos (SPERÂNDIO e MATTEI, 1959, p. 140). A partir de repetições de padrões gráficos, ideal de decoração que guarda espaço no desenho geométrico de ornamentação, inclusive, de objetos do cotidiano. Tal associação entre desenho geométrico e decoração na educação da virada para os anos de 1960 no Brasil fica mais explícita quando o compêndio enfatiza:

> Já viram, na parte do desenho natural, que é indispensável o acôrdo entre os conhecimentos teóricos e práticos da geometria e os exercícios a mão livre referentes à parte ornamental. Quantas ornamentações são derivadas da imitação ou da cópia da natureza, especialmente do reino vegetal e do reino animal em menor escala. Para darmos o *cunho artístico* ao desenho do natural, não é preciso descer aos mínimos pormenores. Um desenho obtido com a máxima simplicidade de linhas, na reprodução da natureza, pode ter mais *valor artístico* do que outro que reproduz tôdas as minúcias (SPERÂNDIO E MATTEI, 1959, p. 112, grifo nosso).

Deste modo, os manuais de desenho geométrico circulantes no período anterior à vigência da Lei 5692/71 apresentam tênues fronteiras entre os ensinos da matemática e da arte, em que elementos como a simplificação, a simetria, a harmonia e a repetição regular propõem princípios estéticos de acordo com uma concepção artística clássica.

Os manuais de Desenho Geométrico, em confronto com a produção inteiramente nova para a Educação Artística dos anos 1970, possibilitam lançar luz sobre essas concepções de arte e de seu ensino pelo estudo material das publicações didáticas. A partir da Lei 5692/71, de um lado a Educação Artística passou a ser obrigatória, de outro lado, o ensino do desenho geométrico não tomou esta prerrogativa de obrigatoriedade curricular. Contudo, passou a ser incorporado também pela nova área, como no caso das faixas decorativas, presentes no ensino de Desenho Geométrico, ocupando espaço em alguns manuais inaugurais para a Educação Artística.

Cabe enfatizar novamente que o espaço conferido ao desenho[54] na educação do século XX, no caso brasileiro, remete à busca veemente de sua

[54]Vale lembrar que os fundamentos do ensino de Desenho no Brasil têm origem ainda na chegada da Família Real no Rio de Janeiro em 1808. A partir das transformações políticas e sociais decorrentes da necessidade de reestruturar a Colônia, em termos administrativos e culturais se deu a chegada da Missão Artística Francesa em 1816 e seus desdobramentos da circulação ao ideário neoclássico para difundir a idéia de "instrução nacional das belas artes e ofícios mecânicos", em substituição do ideário barroco (SHLICHTA, 2006). A Missão tinha como objetivo o progresso também da agricultura, mineralogia, indústria e comércio a partir dos “socorros da estética”, como anunciava Don João VI.

implantação nos ensinos primário e secundário ainda no século anterior, sobretudo, em virtude da Reforma da Instrução, baseada nos ideais de Rui Barbosa (1882-1883). Nesse contexto, as concepções de caráter liberal e positivista, que subsidiavam a abolição da escravidão e o movimento republicano, foram aplicadas aos poucos na educação. Afinal, "Em toda parte difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social" (SOUZA, 2000, p.11). O debate em torno da necessária reforma refletiu sobre os objetivos previstos para os ensinos primários e secundários, por meio da inserção do desenho na instrução.

Nesse sentido, os exemplos reformadores vindos da Europa e dos Estados Unidos demonstrariam o sucesso da implantação do desenho geométrico nas escolas, além de servirem de apoio aos argumentos do então deputado geral Rui Barbosa em seus *Pareceres* apresentados à Câmara dos Deputados, sob os títulos *Reforma do Ensino Secundário e Superior* de 1882 *(*BARBOSA*,* 1942) e *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* de 1883 (BARBOSA, 1946). Tais documentos decorrem da apreciação de Barbosa, enquanto relator da Instrução Pública, sobre o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho[55].

No já mencionado discurso intitulado *Desenho e a Arte Industrial* (1882), Rui Barbosa também exaltava o desenho como elemento propulsor da passagem do Brasil agrícola à República em moldes industriais. Valia-se assim de exemplos externos considerados bem sucedidos, ao argumentar:

> Hoje, o ensino popular do desenho, que em si encerra a chave de todas as questões e de todos os destinos no domínio da arte, é, entre todas as nações cultas, um fato total ou parcialmente consumado [...]. Os resultados, de admiráveis, orlam pelo inverossímil. Os povos outrora mais refratários ao gosto e à ciência das aplicações decorativas da arte revelaram aptidões

---

Afinal, a atuação da Missão mobilizaria artistas, engenheiros e artesãos. O ensino de desenho cumpriria o papel de fortalecedor do aprendizado técnico-profissional. Diante disto, foi criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios e dentro da visão neoclássica francesa rompia-se com um passado artístico voltado aos temas religiosos, em que prevalecia o autodidatismo e a cópia. Em busca da institucionalização de uma história nacional com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico (1838) e da então Academia Imperial de Belas Artes, os "socorros da estética" também serviriam como aporte para a criação de um sentimento de nação, a partir de iconografias com temas que destacavam cenas históricas do Império (SHCLICHTA, 2006).

[55]O Ministro do Império, advogado, conselheiro e professor Carlos Leôncio da Silva Carvalho nasceu em 1847 e veio a falecer em 1912. Na Reforma que carrega seu nome, também conhecida como "Reforma do Ensino Livre", previa-se a ampliação do tempo escolar e do número de estabelecimentos de ensino.

> imprevistas (BARBOSA, 2014, p. 5).

Além disso, o autor sugere tal poderio do desenho como elemento transformador e propulsor de um acelerado desenvolvimento naquele período, ao afirmar:

> O desenho, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o Kindergarten até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais. Um quarto de século bastou-lhe para revolucionar assim as idéias, e produzir, na face das maiores nações, essas estupendas mudanças (BARBOSA, 2014, p.7).

Ao apoiar-se na história grega, Rui Barbosa previa também no ensino do desenho, "a faculdade de sentir, admirar e gozar o belo", que, segundo ele, existe virtualmente em todas as almas, sendo apenas uma questão de cultivo. Também para o autor, a arte: "[...] aformoseia a utilidade: tem para as mais modestas condições humanas o toque de uma sedução" (BARBOSA, 2014, p. 9). Desta forma, Barbosa via em tal ensino a possibilidade de unirem-se os princípios de produção industrial àqueles de domínio da estética.

A concepção do inglês Walter Smith[56], no caso de seu trabalho nos Estados Unidos, registrada em sua obra *Art education: scholasticand industrial* (2003), igualmente sustentava o ideário defendido por Rui Barbosa no ensino científico do desenho para o ingresso no desenvolvimento da futura República. O desenho foi comparado à linguagem escrita, por isso Rui Barbosa citava os termos do teórico Walter Smith, "o grande organizador do ensino geral do desenho no Massachusetts britânico", que afirmava:

> É o desenho, a muitos respeitos, um como idioma, - uma linguagem visível, a linguagem das formas; tendo apenas duas letras no seu alfabeto, a linha reta e a curva; composto, como as nossas palavras escritas, de combinações de reatas e curvas, com a diferença que, enquanto a palavra sugere o nome e a idéia, o desenho antepõe-nos a coisa mesma. No desenho e na escrita o bom êxito depende da mesma faculdade – a faculdade de imitação, sendo, porem, o desenho como mais simples, nos seus elementos; do que a escrita, mais fácil de adquirir do que ela [...] (SMITH, *apud* BARBOSA, 1946, p. 112-113).

[56]As concepções sobre o ensino de desenho do britânico graduado na *South Kensington School,* Walter Smith (1836 - 1886), tinham como viés a preparação para o trabalho como meio de industrialização. Sob convite do Governo dos Estados Unido, Smith seria incumbido de organizar o ensino profissional naquele país.

O ideal de Rui Barbosa ainda é marcado pela cientifização, na qual o ensino do desenho não consistia em “tentar ensaios empíricos, cujo valor seja duvidoso”. Mas, apoiado nesta citação de Smith, Barbosa esclarecia que “O plano da nossa reforma assenta num sistema já submetido absolutamente a todas as provas [...]” (BARBOSA, 1946, p 112 -113). Deste modo:

> Ao redirecionar os estudos para a prática produtiva, por meio do ensino da ciência, ele projeta o sonho de um país moderno, vale dizer, capitalista. Criar-se-ia uma burguesia nos moldes europeus e assim desvenda-se seu propósito de educar não apenas a classe trabalhadora, mas também uma elite esclarecida, ligada às atividades industriais e não apenas à lavoura, sempre dependente do mercado externo (VALDEMARIN, 2000, p.173).

Tais fatores estabeleceram forte trama entre a arte, aqui expressa pela linguagem do desenho, e a indústria para o desenvolvimento e enriquecimento do Brasil, desde o século XIX. No mesmo período, o manual didático *Geometria Popular* (1882-1959) do educador e inspetor de instrução baiano Abílio Cesar Pereira Borges[57], Barão de Macaúbas, responderia a tal intento. O livro de Borges é apontado como o primeiro de desenho geométrico dirigido ao ensino primário no Brasil, produzido ainda durante o Império.

Ao valer-se também dos métodos de Smith, o compêndio teve sucessivas edições, a última referente ao ano de 1959. O livro é marcado pelo uso da técnica de impressão da litogravura e da xilogravura, enquanto formas de reprodução de imagens de baixo custo, provavelmente, a fim de tornarem-se mais econômicas as edições e se popularizar seu acesso. Borges contribuiu para a implantação dos métodos de Smith nas escolas primárias e secundárias do Brasil, possuindo os alicerces do ensino de desenho geométrico como “[...] a arte de representar por meio de linhas os contornos das superfícies e dos corpos” (BORGES, 1882, p. 13).

Além disso, no prólogo da 18ª edição do livro, destinado especialmente para as escolas primárias, Borges (1882) argumenta veementemente em favor da geometria como elemento propulsor do intelecto docente: “Tão necessário é o estudo da arithmética para as mais comuns transações da vida, como o da

[57]Abílio Cesar Borges, nascido em 1824, na Vila de Rio de Contas (BA), faleceu no Rio de Janeiro, em 1891. Foi médico e inspetor, nomeado como diretor da Instrução Pública da Bahia. Foi considerado um dos precursores do livro didático no Brasil. Criou o compêndio citado para a compreensão popular do Desenho e colaborou, assim, com sua difusão no país. É também apontado como um dos responsáveis pela formação de Rui Barbosa (1849-1923), Castro Alves (1847-1841) e Raul Pompéia (1863-1895). ABÍLIO César Borges, barão de Macaúbas (1824 - 1891). Disponível em http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AbilioCB.html>. Acesso em 26/06/2014.

geometria para o desenvolvimento e para a têmpera da intelligencia" (BORGES, 1882, s/p). Tal conceito sustentou o ensino de desenho também no início do século XX.

Esse método de ensino, em relação profícua com a geometria, sofreria questionamentos apenas com os desdobramentos referentes à Semana de Arte Moderna de 1922[58], sobretudo, a partir das ações da pintora Anita Malfatti[59] e do poeta Mário de Andrade[60]. Tais questionamentos provocaram uma renovação tanto do ponto de vista estético, quanto no que concernia ao ensino de desenho, entre outras linguagens, inclusive, por destacarem a prática do exercício de criação espontânea infantil, que ganhava valor como expressão (ANTONIO, 2012). Vale ressaltar, porém, que dentro deste ideário, as imagens prontas não consistiam em material de exploração para o estudo do desenho pela criança. Por isso, não se reconhecia o uso de reproduções de obras de arte como forma de estimular a produção gráfica infantil.

Entretanto, a despeito do debate suscitado pela Semana de 1922, é notória a permanência arraigada do ensino do desenho geométrico no pensamento educacional brasileiro e na educação nacional no século XX. Em 1949, pela Reforma de Gustavo Capanema, o ensino de desenho foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 555, de 14 de novembro de 1945, e incorporado no então curso ginasial[61].

---

[58]A Semana de Arte Moderna de 1922, ou apenas Semana de Arte Moderna de 22, colocou-se como uma manifestação cultural em favor do moderno. Ocorreu na ocasião do centenário da independência do Brasil, em fevereiro daquele ano, no Teatro Municipal de São Paulo. Este festival apresentava obras das diversas linguagens artísticas como a música, a pintura e a poesia, além de terem participado personalidades e intelectuais como Anita Malfatti, Mário de Andrade, Di Cavalcanti, Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade, entre outros.

[59]A artista paulista Anita Malfatti (1889-1964) foi pintora e educadora, além de ter feito parte da Semana de Arte Moderna de 1922. Em 1930, desenvolveu um curso de arte para crianças, na cidade de São Paulo, e promoveu exposições da produção dos seus participantes.

[60]Mário de Andrade (1893-1945), poeta modernista, foi também diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, entre 1935 e 1938, e fundou os Parques Infantis. Esses eram espaços para incentivar as produções das crianças que participavam do projeto, normalmente filhas de operários. Nestas ocasiões, as crianças deveriam produzir livremente desenhos e modelagens, além de contar com o acompanhamento de instrutoras. Andrade colecionou uma soma desses desenhos infantis realizados nos Parques (ANTÔNIO, 2008).

[61]O curso ginasial tinha a duração de quatro anos e destinava-se a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário, segundo o Art. 3º do capítulo II do Decreto Lei nº 4.224 (*Lei orgânica do ensino secundário, conhecida como Reforma Capanema*). No Art. 4º do mesmo documento definia-se que o curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, teriam por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico concorrer-se-ia para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, também um acentuado estudo das letras antigas. Já no curso científico,

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20, de dezembro de 1961, o ensino de Desenho passa a ser opção obrigatória, pois estava situado sob a dependência das escolhas dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). A lei não previa um currículo fechado, antes deliberava, em seu Art. 35, que em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, e assinalava que ao Conselho Federal de Educação competia "[...] indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as disciplinas de caráter optativo, que podiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, observando-se peculiaridades regionais" (BRASIL, 1961). No Art 1º da Indicação do CFE s/n/62, que prevê as normas para o Ensino Médio, constam quatro matérias obrigatórias previstas: Português, História, Geografia e Matemática. No Art 3º, o documento destaca, porém:

> Para que se complete o número das disciplinas obrigatórias do Sistema Federal de Ensino, *são indicadas*: *Desenho* e Organização Social e Política Brasileira, ou *Desenho* e uma Língua Estrangeira Moderna, ou Língua Clássica e uma Língua Estrangeira Moderna, ou duas Línguas Estrangeiras Modernas, em ambos os ciclos, ou uma Língua Estrangeira Moderna e filosofia, esta apenas no 2º ciclo.
> § 19 As disciplinas enumeradas neste artigo poderão ser sugeridas aos Estados pelo Ministro da Educação, enquanto não forem criados os Conselhos Estaduais de Educação. (BRASIL, 1962b, grifo nosso).

Ainda no Artigo 5º, para o ciclo ginasial, eram previstas as disciplinas optativas de Música (Canto Orfeônico) e Artes Industriais, além de Língua Estrangeira Moderna, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas. Para o ciclo colegial, o documento propunha as matérias optativas[62]: Introdução às Artes e Desenho (BRASIL, 1962 b). Além disso, a LDB Nº 4.024/61 previa, no artigo 38, §

---

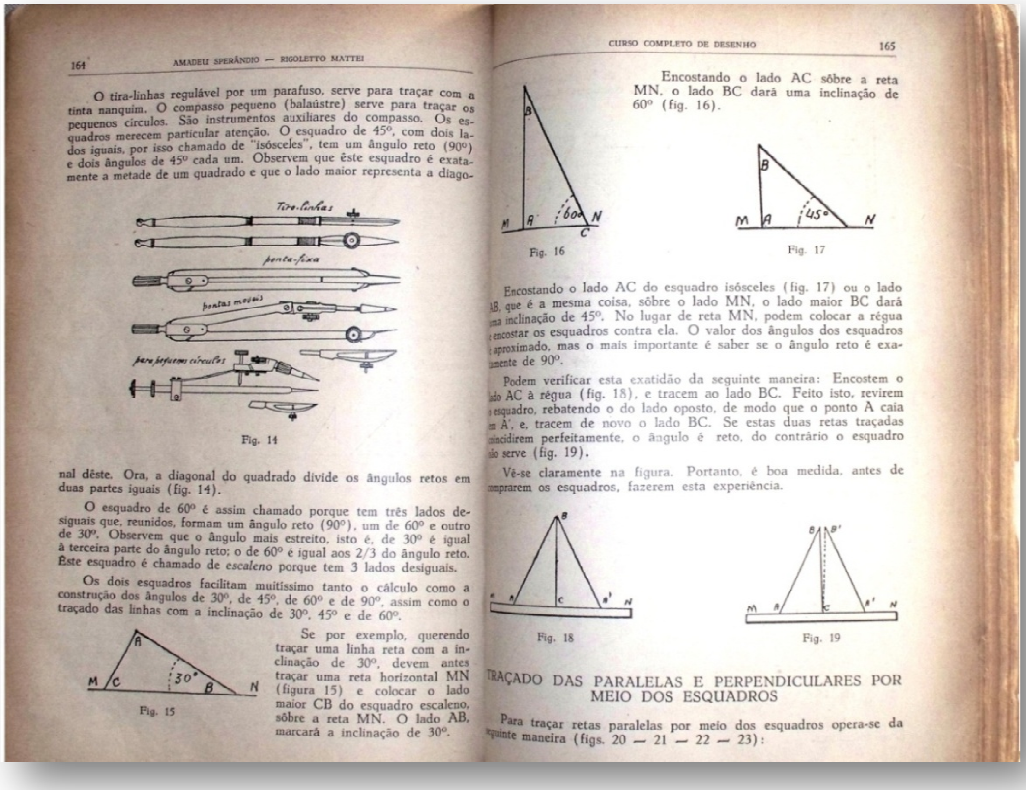
essa formação seria marcada por um estudo mais vigoroso de ciências. Neste curso, o ensino de Artes era composto por: Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico, que eram distribuídos por séries. Contava-se também com o ensino de Línguas: Português, Latim, Francês, Inglês. Em Ciências havia as disciplinas: Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil. Além do curso Ginasial, propunham-se, como cursos complementares, os Cursos Clássico e Científico. No Curso Clássico era acrescentado o ensino de Grego e Espanhol. Os ensinos de Matemática, Física e Química, Biologia, Geografia e História eram situados em Ciências Filosóficas. Para o ensino de Artes, apenas o Desenho ocupava lugar como disciplina no Curso Científico. Para estes cursos, foram criados alguns manuais destinados a ensinar Trigonometria, Aritmética e Geometria Analítica (RIBEIRO, 2006).

[62]Somavam-se a estas matérias: Língua Estrangeira Moderna, Grego, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica Literatura, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade e de Biblioteconomia, além de Higiene e Dietética (BRASIL, CFE, 1962).

4º, “Atividades complementares de iniciação artística”. O espaço de matérias próximas ou pertinentes ao estudo de artes era ainda incipiente no currículo escolar, como visto. Por isso, nessa conjuntura, apresentavam-se algumas publicações didáticas voltadas ao ensino de desenho nas escolas, que sucediam os manuais produzidos desde o século anterior. A permanência dos livros corrobora também para se perceber o espaço do livro didático distinguido na educação como um impresso que persiste no tempo. Seja por interesses comerciais e econômicos, ou propriamente educativos, o manual didático é marcado como o suporte preferencial de comunicação dos saberes escolares no Brasil (BITTENCOURT, 2004).

Além disso, como principais materiais impressos para o estudo de artes aplicadas, os livros de desenho geométrico dos anos de 1960 evidenciam dois aspectos. O primeiro é a permanência da linguagem do desenho como forma de preparação para o trabalho, por meio de estudos formais em ornamentação. Além disso, nesses livros as relações entre imagens e textos permanecem envolvidas com questões técnicas do desenho. O segundo é o fato de que esses manuais revelam-se também pelo emprego de linguagem de teor marcadamente técnico, ou mesmo acadêmico, como se referiu Gatti Jr (2004), ao destacar tendências gerais assumidas para os livros didáticos dos anos 1960.

Estes aspectos são exemplificados pela Figura 5, que reproduz páginas do livro de Amadeu Sperândio e Rigolleto Mattei, de 1959, para o ensino de Desenho Geométrico.



164 AMADEU SPERÂNDIO — RIGOLETTO MATTEI

O tira-linhas regulável por um parafuso, serve para traçar com a tinta nanquim. O compasso pequeno (balaústre) serve para traçar os pequenos círculos. São instrumentos auxiliares do compasso. Os esquadros merecem particular atenção. O esquadro de 45º, com dois lados iguais, por isso chamado de "isósceles", tem um ângulo reto (90º) e dois ângulos de 45º cada um. Observem que êste esquadro é exatamente a metade de um quadrado e que o lado maior representa a diagonal dêste. Ora, a diagonal do quadrado divide os ângulos retos em duas partes iguais (fig. 14).

Tira-linhas
ponta-seca
pontas moles
para fazerem círculos

Fig. 14

O esquadro de 60º é assim chamado porque tem três lados desiguais que, reunidos, formam um ângulo reto (90º), um de 60º e outro de 30º. Observem que o ângulo mais estreito, isto é, de 30º é igual à terceira parte do ângulo reto; o de 60º é igual aos 2/3 do ângulo reto. Êste esquadro é chamado de *escaleno* porque tem 3 lados desiguais.

Os dois esquadros facilitam muitíssimo tanto o cálculo como a construção dos ângulos de 30º, de 45º, de 60º e de 90º, assim como o traçado das linhas com a inclinação de 30º, 45º e de 60º.

Fig. 15

Se por exemplo, querendo traçar uma linha reta com a inclinação de 30º, devem antes traçar uma reta horizontal MN (figura 15) e colocar o lado maior CB do esquadro escaleno, sôbre a reta MN. O lado AB, marcará a inclinação de 30º.

CURSO COMPLETO DE DESENHO 165

Encostando o lado AC sôbre a reta MN, o lado BC dará uma inclinação de 60º (fig. 16).

Fig. 16

Fig. 17

Encostando o lado AC do esquadro isósceles (fig. 17) ou o lado AB, que é a mesma coisa, sôbre o lado MN, o lado maior BC dará uma inclinação de 45º. No lugar de reta MN, podem colocar a régua e encostar os esquadros contra ela. O valor dos ângulos dos esquadros é aproximado, mas o mais importante é saber se o ângulo reto é exatamente de 90º.

Podem verificar esta exatidão da seguinte maneira: Encostem o lado AC à régua (fig. 18), e tracem ao lado BC. Feito isto, revirem o esquadro, rebatendo o do lado oposto, de modo que o ponto A caia em A', e, tracem de novo o lado BC. Se estas duas retas traçadas coincidirem perfeitamente, o ângulo é reto, do contrário o esquadro não serve (fig. 19).

Vê-se claramente na figura. Portanto, é boa medida, antes de comprarem os esquadros, fazerem esta experiência.

Fig. 18

Fig. 19

TRAÇADO DAS PARALELAS E PERPENDICULARES POR MEIO DOS ESQUADROS

Para traçar retas paralelas por meio dos esquadros opera-se da seguinte maneira (figs. 20 — 21 — 22 — 23):

FIGURA 5 - SPERÂNDIO E MATTEI, 1959. INTRUMENTOS PARA DESENHO GEOMÉTRICO EM *CURSO COMPLETO DE DESENHO*
FONTE: RIGOLETTO MATTEIE AMADEU SPERÂNDIO (1959, p. 164-165)

À esquerda da figura, o livro apresenta linearmente os instrumentos requeridos para a construção gráfica geométrica. A imagem representa cada objeto acompanhado de sua respectiva denominação, além de simular uma exposição dos utensílios para o exercício do desenho. De maneira geral, esse tipo de manual, circulante nos anos de 1950 e 1960, propunha também soluções de problemas matemáticos de geometria, o que exemplifica fronteiras entre os interesses da arte decorativa e da matemática. Por isso, tais livros são caracterizados pela exatidão das formas e pela precisão das explicações, pautadas no estudo da geometria. Além disso, pode-se observar a presença da história da arte, por meio das relações feitas entre os padrões geométricos e determinados contextos históricos. Embora desprovido de imagens de obras de arte, o livro de Desenho Geométrico de Sperândio e Mattei (1959) destaca:

> [...] Bizâncio foi fundada no ano de 568 a. C. e foi feita capital do Império Bizantino pelo imperador Constantino. Em honra a êste nome foi chamada de Constantinopla. O Egito fazia parte do Império que se manteve por 1000 (mil) anos. [...] Existem magníficos restos de arte decorativa e arquitetônica

> egípcia, calculada em mais de 5.000 anos da era cristã (Sais e o Santuário com o túmulo de Osírides). Desde 4.000 anos de J. C., a arquitetura e arte decorativa egípcia alcançaram um alto grau de aperfeiçoamento (monumentos decorados de Mutabat e Faraó; Pirâmide de Quéops, etc) (SPERÂNDIO e MATTEI, 1959, p. 143).

Em seguida, o texto estimula o leitor na realização dos exercícios "[...] Conhecedores já dos segredos das malhas de rêdes e das formas geométricas não será difícil a execução dêstes desenhos" (SPERÂNDIO e MATTEI, 1959, p. 143). O trecho acima citado tratando da ilustração reproduzida pela Figura 6:

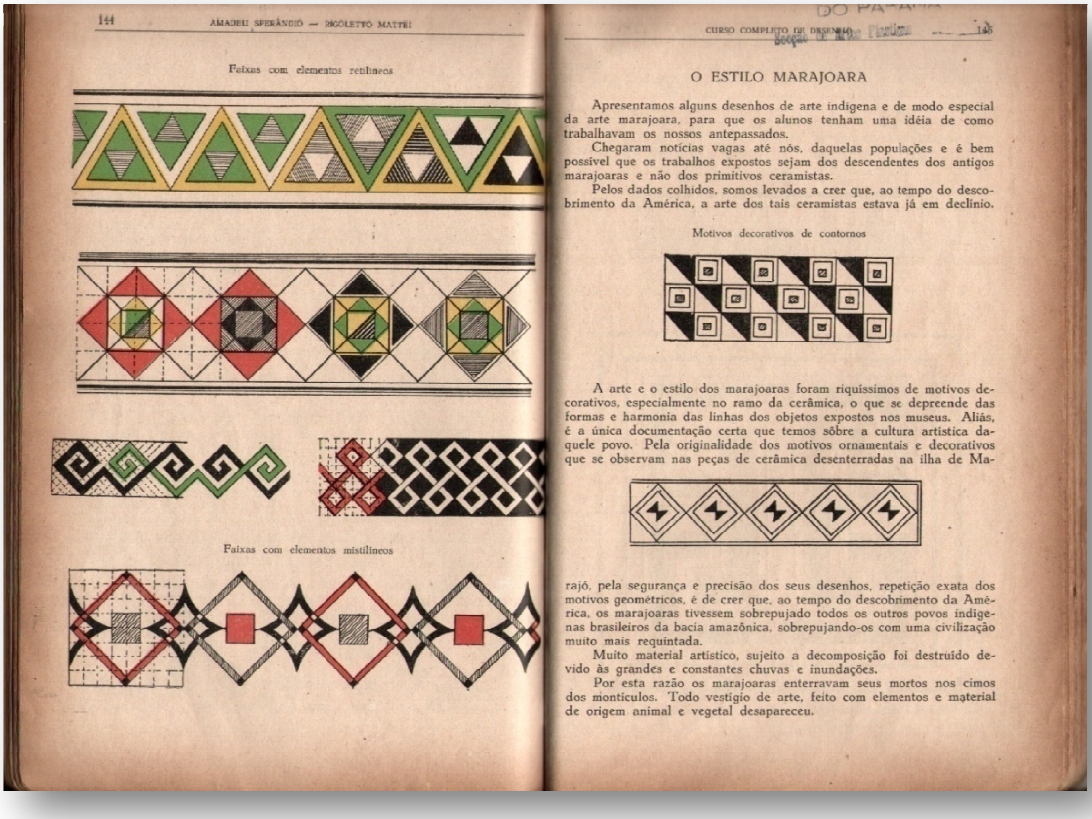
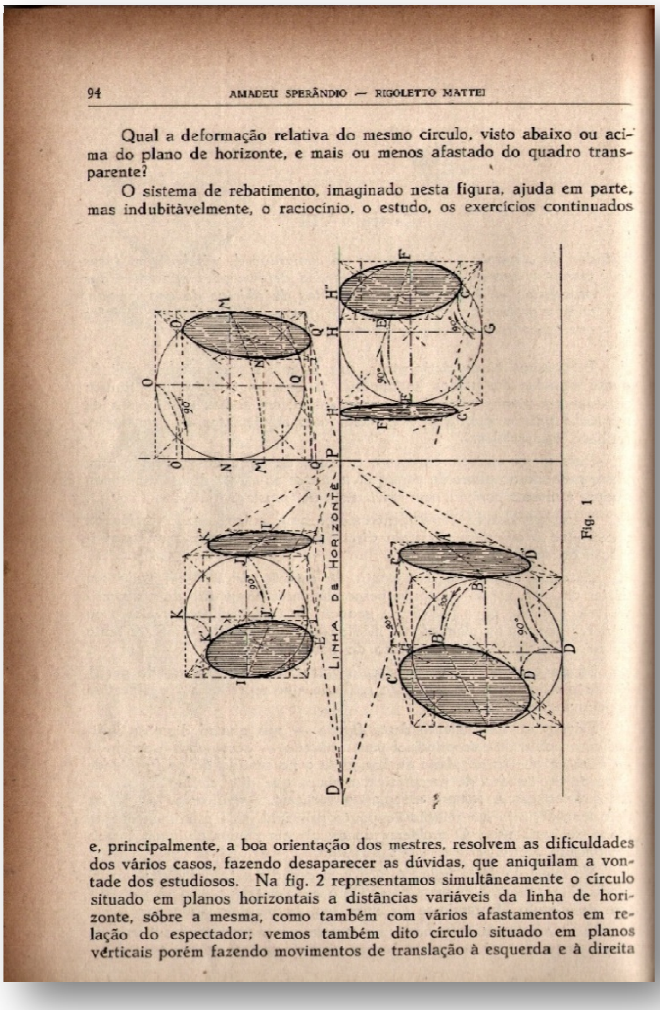


FIGURA 6 - SPERÂNDIO E MATTEI, 1959. INTRUMENTOS PARA DESENHO GEOMÉTRICO EM *CURSO COMPLETO DE DESENHO*
FONTE: RIGOLETTO MATTEI E AMADEU SPERÂNDIO (1959, p. 144-145)

Desse modo, os autores apresentam padrões geométricos de ornamentação, e procedem com a análise da arte Marajoara, além de conferir destaque à sua aplicação em cerâmica. Observa-se que o manual exige do público leitor certo domínio de uma linguagem própria desta categoria de desenho, a exemplo da sugestão para o estudo da deformação da perspectiva reproduzida pela Figura 7. O livro reporta-se ao leitor da seguinte maneira:

> O sistema de rebatimento, imaginado nessa figura, ajuda em ampla parte,

> mas indubitavelmente, o raciocínio, o estudo, os exercícios continuados e *principalmente a boa orientação dos mestres, resolvem as dificuldades dos vários casos, fazendo desaparecer as dúvidas que aniquilam a vontade dos estudiosos.* (SPERÂNDIO e MATTEI, 1959, p. 94, grifo nosso).



94 AMADEU SPERÂNDIO — RIGOLETTO MATTEI

Qual a deformação relativa do mesmo círculo, visto abaixo ou acima do plano de horizonte, e mais ou menos afastado do quadro transparente?

O sistema de rebatimento, imaginado nesta figura, ajuda em parte, mas indubitàvelmente, o raciocínio, o estudo, os exercícios continuados

Fig. 1

e, principalmente, a boa orientação dos mestres, resolvem as dificuldades dos vários casos, fazendo desaparecer as dúvidas, que aniquilam a vontade dos estudiosos. Na fig. 2 representamos simultâneamente o círculo situado em planos horizontais a distâncias variáveis da linha de horizonte, sôbre a mesma, como também com vários afastamentos em relação do espectador; vemos também dito círculo situado em planos verticais porém fazendo movimentos de translação à esquerda e à direita

FIGURA 7 - SPERÂNDIO, AMADEU E MATTEI, RIGOLLETO, 1959
ESQUEMAS TÉCNICOS NA OBRA*CURSO COMPLETO DE DESENHO*
FONTE: SPERÂNDIO E MATTEI, (1959, p. 94)

Além do perfil estritamente técnico assumido pelo manual, percebe-se o papel dado ao *mestre,* enquanto aquele que extinguiria as dúvidas, que tanto “aniquilam a vontade dos estudiosos”, nesse caso dos alunos (SPERÂNDIO E MATTEI, 1959). O texto propunha uma participação bastante ativa do professor para se atingir os objetivos propostos no livro. O manual possui outra seção que confirma tais indícios, denominada: “Emprêgo das cores em contraste e harmonia, *sob a orientação do professor*” (SPERÂNDIO E MATTEI, 1959, p. 143, grifo nosso). Tais aspectos ratificam a tendência destacada por Batista (1999), de que os manuais

anteriores à década de 1970 resguardavam uma maior autonomia do educador no processo de ensino.

Outro trecho anuncia, de forma bastante processual ou metodológica, os modos para o sombreamento de um prisma com uso do traçado hachurado[63]. Reporta-se ao leitor da seguinte maneira:

> Torna-se oportuno lembrar que as sombras nas superfícies planas, feitas a lápis ou à tinta, devem ser traçadas com linhas retas, tipo hachurado, paralelas entre si, as quais são mais próximas ou mais fortes de acordo com a maior ou menor intensidade de sombra do modêlo a copiar, não esquecendo a *arte* necessária para esta representação (SPERÂNDIO e MATTEI, 1959, p. 83, *grifo nosso*).

Nesse texto, pode-se observar a palavra “arte”, no caso, assumida em uma acepção de técnica pura, no sentido de domínio perito para este tipo de representação gráfica. Porém, vale lembrar que em sua origem etimológica, o termo *arte*, que provém do grego*τέχνη* (*téchne*), significa também técnica. Nesse caso, não no sentido restrito a um procedimento matemático, por exemplo, como é apresentado pelo manual de Sperândio e Mattei (1959), mas no sentido artístico, ou seja, a técnica como um fazer propriamente inventivo ou criador. Deste modo, tal conceito de técnica vem de uma definição para além do fazer restrito às soluções práticas e utilitárias, mas, a partir de uma linguagem como a do desenho, a técnica se destaca igualmente por sua função sensível. Assim, no processo poético, a técnica diz respeito também ao ato criativo (PAREYSON, 1989).

Em coerência com outro conceito assumido para arte como técnica repetitiva, no mesmo livro, há também uma presença acentuada de preceitos de ordem prática, ao recomendar aspectos, por exemplo, referentes à própria postura do corpo do estudante de desenho geométrico com relação à ação de desenhar. Assim, prescreve-se que: “O aluno deverá estar sentado sem abrir demais as pernas e com o tronco erguido, não encostado à carteira”. Por conseguinte, o livro marcava sua posição como manual para o ensino de conteúdos técnicos de desenho, mas também como objeto que tendia a disciplinar as formas de leitura. O texto acrescenta como desdobramentos da desobediência às tais regras posturais, que o

[63]Hachura é uma técnica do desenho que, a partir de traços paralelos, produzem um efeito visual de sombra em diversos tons, o que possibilita uma percepção visual de volumes nas representações de caráter tridimensionais em suportes bidimensionais, como o papel.

aluno: “De outro modo pode adquirir doenças como a escoliose e cifose [...]” (SPERÂNDIO e MATTEI, 1959, p.13).

Enfim, um tom técnico, resoluto, rigoroso e prescritivo acompanha esses livros, a exemplo das imagens de perfil metódico. Tais materiais respondiam propriamente àquela função instrumental de promover um auxílio ao professor na instrução do desenho geométrico. Em meio à crescente clientela escolar dos anos 1960, esse tipo de livro facilitaria a promoção do ensino do desenho a grupos maiores de alunos. Entretanto, nos anos seguintes, o livro didático tenderia a ser artefato cada vez mais responsável por uma relação direta entre o aluno e determinados conhecimentos das áreas de estudo pertencentes aos currículos escolares. Tornava-se um objeto de interesse comercial, endereçado à criança. Contudo, era também alvo de críticas, como a de construir uma verdadeira “Disneylândia Pedagógica” (LINS, 1977), conforme será apresentado adiante.

Não se pretende, contudo, definir a Educação Artística como um prolongamento do Desenho Geométrico. Embora esse permaneça nos conteúdos da nova área, neste caso, o ensino de desenho se colocava como meio de estudo das formas enquanto princípios de representação gráfica e não como um fim em si mesmo. Portanto, considera-se que a Educação Artística é elemento inovador na história da Educação nos anos de 1970, evidenciando, porém, certas ligações com o ensino do desenho geométrico das décadas anteriores.

É interessante perceber ainda que a Educação Artística composta pelas áreas da música, artes cênicas, artes plásticas e desenho, guarda um lugar diferenciado para o desenho, que, como uma linguagem, tal como a pintura ou a escultura, poderia estar inserida na área de artes plásticas. Antes, é situado como uma das quatro frentes, o que corrobora para a interpretação de que havia certa valorização do desenho como linguagem fundamental, ainda com a Lei 5.692/71.

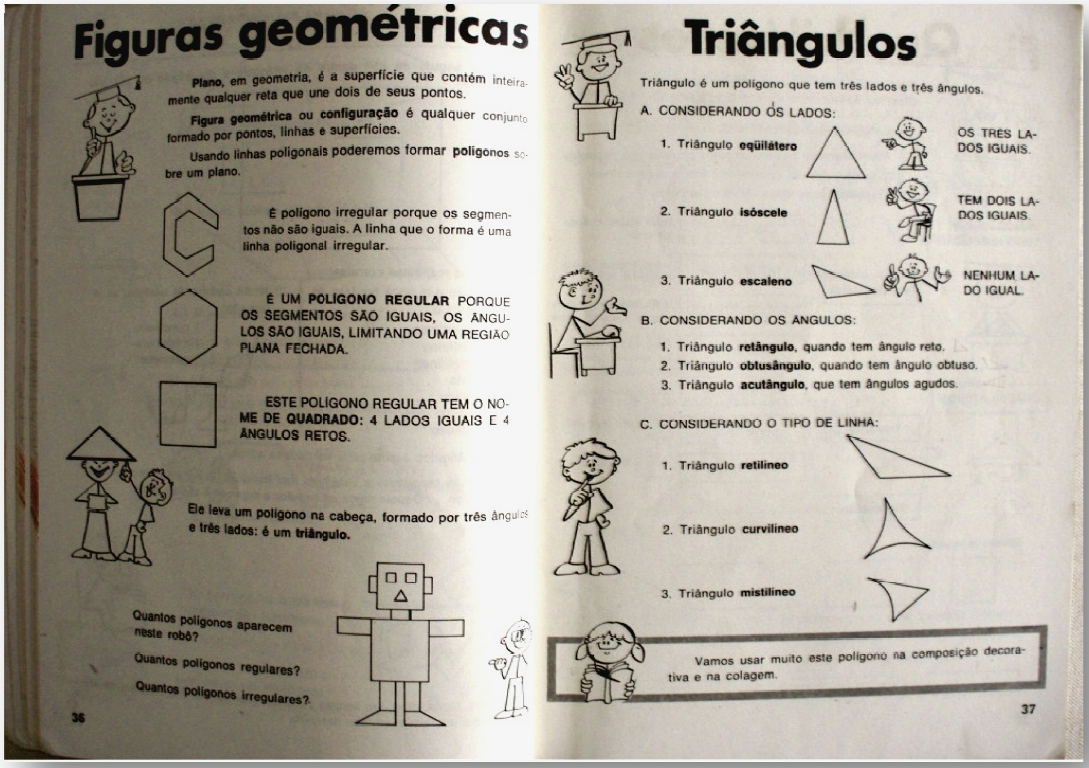
A partir dos anos de 1970, de modo geral, os livros didáticos tomam outras características, principalmente ao romperem com as formas de manuais, no sentido de propositores formais de noções técnicas sobre uma determinada área de conhecimento. É possível identificar que eles passaram a se apresentar em formatos cada vez maiores, produzidos em capas revestidas de tons e cores mais chamativos, detentores ainda de ilustrações visualmente mais atraentes. Além disso, foram acrescidos de mais recursos no projeto de diagramação gráfica, além de

boxes[64], exercícios, indicações de filmes e textos complementares, como indícios de mudanças paradigmáticas na produção dos compêndios escolares. Independente da matéria, tal ruptura também acompanhou uma transformação nos modos de produção, em direção a meios de fabricação em escala industrial (GATTI JR, 2004).

Os primeiros livros de Educação Artística foram produzidos precisamente nesse período de mudanças. Enquanto os livros didáticos das matérias mais tradicionais como Português, História, Matemática e Ciências experimentavam as modificações formais, o livros de Educação Artística nasciam atualizados, ao menos em consonância com as modernas técnicas de diagramação e impressão dos anos de 1970. Pode-se dizer que, em geral, suas composições gráficas eram modernas, se comparadas aos arranjos visuais conferidos aos manuais dos anos anteriores, como exemplificado pela análise de um livro de Desenho Geométrico de 1959.

A despeito das modernizações formais, os novos livros para Educação Artística também incluíam o Desenho Geométrico como conteúdo. Tal tendência pode ser exemplificada pela Figura 8, que traz a reprodução de uma página do livro *Educação pela Arte,* do autor paraguaio Ornaldo Fleitas (1977, p. 36-37).

[64]O uso dos *Boxes* pode ser entendido como uma estratégia dentro da configuração gráfica de um livro. Ele é uma espécie de espaço destacado do texto, normalmente por uma moldura, com o objetivo de dar ênfase e, ao mesmo tempo, separar ou acrescentar uma informação ao todo textual. Além disso, os *boxes* permitem uma sensação de maior movimento visual, uma vez, que tendem a levar o leitor a um modo de leitura que transita mais pelas páginas. Por isso este recurso torna mais dinâmico a percepção do conteúdo impresso.



Figuras geométricas

Plano, em geometria, é a superfície que contém inteiramente qualquer reta que une dois de seus pontos.

Figura geométrica ou **configuração** é qualquer conjunto formado por pontos, linhas e superfícies.

Usando linhas poligonais poderemos formar **polígonos** sobre um plano.

É polígono irregular porque os segmentos não são iguais. A linha que o forma é uma linha poligonal irregular.

É UM **POLÍGONO REGULAR** PORQUE OS SEGMENTOS SÃO IGUAIS, OS ÂNGULOS SÃO IGUAIS, LIMITANDO UMA REGIÃO PLANA FECHADA.

ESTE POLÍGONO REGULAR TEM O NOME DE **QUADRADO:** 4 LADOS IGUAIS E 4 ÂNGULOS RETOS.

Ele leva um polígono na cabeça, formado por três ângulos e três lados: é um **triângulo.**

Quantos polígonos aparecem neste robô?

Quantos polígonos regulares?

Quantos polígonos irregulares?

36

Triângulos

Triângulo é um polígono que tem três lados e três ângulos.

A. CONSIDERANDO OS LADOS:

1. Triângulo **eqüilátero** — OS TRÊS LADOS IGUAIS.
2. Triângulo **isóscele** — TEM DOIS LADOS IGUAIS.
3. Triângulo **escaleno** — NENHUM LADO IGUAL.

B. CONSIDERANDO OS ÂNGULOS:

1. Triângulo **retângulo**, quando tem ângulo reto.
2. Triângulo **obtusângulo**, quando tem ângulo obtuso.
3. Triângulo **acutângulo**, que tem ângulos agudos.

C. CONSIDERANDO O TIPO DE LINHA:

1. Triângulo **retilíneo**
2. Triângulo **curvilíneo**
3. Triângulo **mistilíneo**

Vamos usar muito este polígono na composição decorativa e na colagem.

37

FIGURA 8 - FLEITAS, ORNALDO, 1977. *COMUNICAÇÃO PELA ARTE*
FONTE: FLEITAS (1977, p. 36-37)

Na imagem acima, há destaque para as figuras geométricas, que são acompanhadas de seus conceitos elementares. Na parte inferior da página 36 do livro, porém, a figura apresenta um personagem que remete a um robô, construído a partir de alguns polígonos de tipologias explanadas pelo texto. Ao aluno caberia identificar e responder sobre o número de polígonos regulares e irregulares utilizados para esse desenho.

Contudo, as relações levantadas pelo texto sobre esta imagem vão para além de restritas explicações acerca das formas isoladas. Nesse caso, de um lado, o texto passa a suscitar também aspectos do desenho como linguagem para diferentes formas de produções visuais. Por outro lado, a página 37 do livro de Fleitas (1977) ainda expõe a preocupação com o desenho geométrico enquanto caminho para as configurações gráficas decorativas, a exemplo do estudo do triângulo, quando garante ao aluno: “Vamos usar muito este polígono na composição decorativa e na colagem” (FLEITAS, 1977, p. 37).

Esse livro, ao mesmo tempo em que fortalece o estudo do desenho decorativo, comum aos livros de Desenho Geométrico dos anos anteriores, direciona

o aluno a perceber que outros tipos de imagem são produtos também de estudos específicos, a exemplo do robô. Tal personagem poderia suscitar relações múltiplas para o leitor, entre elas, ideias ligadas à robótica ou à ficção científica, evidenciadas pelos meios de comunicação como a televisão, as revistas e os jornais, por exemplo, embora o texto não faça essas ligações.

Aqui, o desenho geométrico não é refletido apenas de forma abstrata ou limitada, mas é visto como base para outras configurações formais. Por isso, destacamos que nos livros de Educação Artística dos anos de 1970, o desenho é meio para produzir imagens outras, para além de respostas ou soluções aos problemas restritamente matemáticos ou ligados a padrões estéticos estudados pela história da arte. Com a Lei 5692/71, conforme seu Art. 4º, o desenho geométrico também não passa à condição de matéria obrigatória, ao compor apenas a parte diversificada dos currículos em função de "[...] atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos" (BRASIL, 1971).

Portanto, não se trata de uma transformação dos livros de desenho geométrico em livros didáticos para a Educação Artística, mas a nova área também abraçou este ensino mais específico. Porém, no novo contexto, o desenho se voltou à produção de outras formas gráficas a serviço de interesses mais amplos do estudo da arte, inclusive, da pintura, da escultura e da colagem, entre outras linguagens artísticas.

A valorização do desenho como meio de produção de imagens diversas pode ser interpretada como elemento que contribui com a sua estabilidade na escola, compreendido também pela nova área dos currículos. Isso é exemplificado pelo trecho abaixo, retirado de um dos livros da coleção *Educação Artística,* que sugere:

> Contemple a natureza e procure simplificar, em formas geométricas, plantas ornamentais, folhas, frutos, árvores e arbustos que puder observar [...] Isto que você fez é uma atividade não apenas interessante e divertida, como também muito importante na composição plástica. Alguns artistas famosos usaram este recurso na criação de suas obras de arte. Aliás, no início do século atual, houve um movimento entre pintores que consistia em representar a natureza e as figuras decompostas em formas geométricas. Foi o movimento do CUBISMO, que teve, entre outros pintores famosos, Cézanne, Picasso e Braque (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 69-70).

Portanto, nesses livros, há o entrelaçamento entre o desenho geométrico no interesse pela “composição decorativa” e os demais conteúdos da Educação Artística como assuntos pertinentes à História da Arte, como exemplificado pela citação do Cubismo[65]. Desta forma, o desenho geométrico está vinculado aos conteúdos da nova área, entendido como teor pertinente a distintos estudos de interesse da arte, contudo, situado para além de um sistema de resolução de problemas matemáticos. Está também inserido como meio que auxilia na prática de alguns tipos específicos de construção gráfica e para a compreensão de distintos princípios formais.

Ainda corrobora para esse movimento de aproximação entre Educação Artística e Desenho Geométrico um dos trechos destacados da coleção *Educação Artística*. Embora com o objetivo de contribuir para produção de representações diversas, define que:

> [...] a perspectiva é usada como recurso para visualização do espaço tridimensional. Ao criar a ilusão de profundidade, você não precisa preocupar-se com a exatidão matemática do desenho; isto só é indispensável no desenho arquitetônico, no desenho decorativo ou em casos semelhantes [...]. Você não precisa de réguas e esquadros para estas representações em perspectiva. É necessário, apenas, observar o volume de cada objeto e o espaço ocupado por ele num conjunto. Procure desenhar objetos em perspectiva linear (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 82).

É possível perceber que, a despeito do fato de a proposta ser pautada no desenho geométrico pelo uso da perspectiva, ela não incentiva o uso de ferramentas, como a régua e o esquadro. Antes o texto valoriza uma postura mais livre, em sentido contrário ao do manual de Sperândio e Mattei (1959).

Nesse contexto, o espaço do desenho na Educação Artística era afirmado também pelo Parecer do MEC nº 540, de 15 de outubro de 1977. O documento previa que:

> O Desenho era e continua sendo, sem qualquer dúvida, um poderoso elemento de educação e um imprescindível instrumento para um melhor desempenho do homem, em múltiplas circunstâncias. O ensino do Desenho, entretanto, por si só, não satisfaz à expectativa em relação à Educação Artística (BRASIL, MEC, 1977).

[65]O Cubismo é um movimento artístico que remete à França no início do século XX. A obra *Les Demoiselles d'Avignon* (1907), de Pablo Picasso, é apontada como paradigmática na História da Arte. O cubismo remonta ainda a ruptura estética atribuída ao trabalho de Paul Cezane, com relação à decomposição dos planos, em detrimento de uma representação tradicional da perspectiva. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2014c).

Se por um lado, tal como previa o parecer, os livros de Educação Artística apresentavam conteúdos próprios do desenho, estes não o faziam da mesma maneira que os manuais anteriores para este tipo de ensino. Nos novos livros as formas geométricas eram acompanhadas de perto, como visto, por outro tipo de imagens que invadiam os materiais didáticos: as imagens de personagens infantis.

Como ainda pode ser observado, o texto na parte inferior da página do livro de Fleitas para a Educação Artística (FIGURA 8) foi apoiado por uma figura que representa uma menina que sorri em posse de um livro. A personagem parece proferir a frase anteriormente citada, e tal como nas histórias em quadrinhos, inclui uma fala, um discurso contido no balão[66]. A utilização da representação gráfica de uma criança denota uma possível intenção de familiarizar o leitor com o texto, assim a imagem entraria como uma aliada na comunicação.

Esse tipo de figura exemplifica uma tendência geral na composição gráfica das produções didáticas de Comunicação e Expressão dos anos de 1970, que conquistavam espaço no mercado editorial. Os novos livros permeavam uma gama maior de linguagens artísticas e eram repletos de imagens diversas, a exemplo da personagem de uma menina (FIGURA 8).

Tal movimento foi pejorativamente interpretado pelo professor Osman Lins em 1977, pois ao tecer críticas à bibliografia didática nacional daquela década, o autor denominou-a como uma “Disneylândia Pedagógica”. Lins se referia à quantidade robusta de recursos visuais que invadiam a produção de livros didáticos, principalmente, no que concernia ao ensino de Comunicação e Expressão nos anos de 1970, que ao lado da Língua Portuguesa, abrangia também Língua Estrangeira e Educação Artística. Os livros incorporavam tipografias de imagens diversas, como as de histórias em quadrinhos (LINS, 1977, *apud* OLIVEIRA *et. al.,* 1984, p. 21).

Ao relativizar sua posição, Lins esclarecia que as imagens nos livros didáticos de Comunicação e Expressão não significavam necessariamente um problema, e que, em algumas matérias, elas chegavam até a serem indispensáveis. Porém, por outro lado, o autor apontava que, por vezes, esse rico imaginário atuava como meio meramente bajulador do aluno. Lins definiu três tipos de imagens

[66]O balão, uma criação do americano Richard Felton Outcault no final do século XIX, trata-se de um recurso visual comumente utilizado nas histórias em quadrinhos, contém escrita uma parte do discurso oral ou do pensamento de um personagem (LUCCHETTI, 2001).

frequentes nessa produção para a Comunicação e Expressão: fotografias, reproduções de obras de arte e desenhos.

Os desenhos que incomodavam Lins eram principalmente os de ilustrações destinadas a dialogar com os alunos, tais como os personagens de desenhos animados, que eram acompanhados por discursos próprios, ou seja, por mensagens escritas, tal como ocorria nas revistas em quadrinhos. O autor ainda frisava alguns exemplos desses livros de Comunicação e Expressão e os criticava severamente, ao afirmar que “[...] tudo parecia obedecer ao conceito de que o aluno não estava apto a qualquer esforço sério, só sendo motivado nessa atmosfera de puerilidade, de gracejo perpétuo” (LINS, 1977, p.138). Desta forma o autor se referia à forte presença de imagens de tipos e temas diversos, como os desenhos de figuras consideradas dramáticas.

Tal tendência também pode ser elucidada pela Figura 9, que demonstra este espírito dos livros didáticos dos anos 1970 de se utilizar de personagens para mediar os textos escritos.

FIGURA 9 - FLEITAS, ORNALDO, 1977. *COMUNICAÇÃO PELA ARTE*
FONTE: FLEITAS (1977, p. 5)

Nesse caso, o livro lança mão de figuras que realizam determinadas ações, algumas das quais possuem nomes próprios e estão inseridas em cenas. Em um sentido teatral do termo, atuam com intenção de apresentar o elemento “ponto”. Na articulação entre texto e imagem, destaca-se um vocabulário direcionado ao aluno, como por exemplo, na sentença ilustrada pela Figura 9, que sugere: “Crie numa folha branca o seu bonequinho” (FLEITAS, 1977).

Deste modo, os livros didáticos parecem tomar um discurso direcionado ao aluno, e assim procurar maior interlocução com seu leitor, em um tom bastante pessoal ou até pueril. Contudo, a mesma imagem (FIGURA 9) exemplifica a complexidade das relações entre texto e imagem nos impressos, pois a despeito

desta possível estratégia de aproximação do leitor pelas formas gráficas, o texto do livro trai tais intenções e apresenta-se em uma posição de autoridade pelo uso do modo verbal no imperativo. Assim, o mesmo parece ordenar atividades que delimitariam a interpretação do texto, como frases do tipo: “Invente um desenho semelhante onde apareça o ponto”.

Ao reprovar tal tendência dos livros didáticos em expor imagens de personagens infantis, Lins também destacava que boa parte dos autores de compêndios escolares reportava-se aos alunos e revelava-se pelo tom aliciador e demagógico em uma luta ansiosa pelo mercado (LINS, 1977, p.135). Naquela ocasião, o autor se referia às disputas entre as editoras para comercializar, cada vez mais, livros para o público escolar.

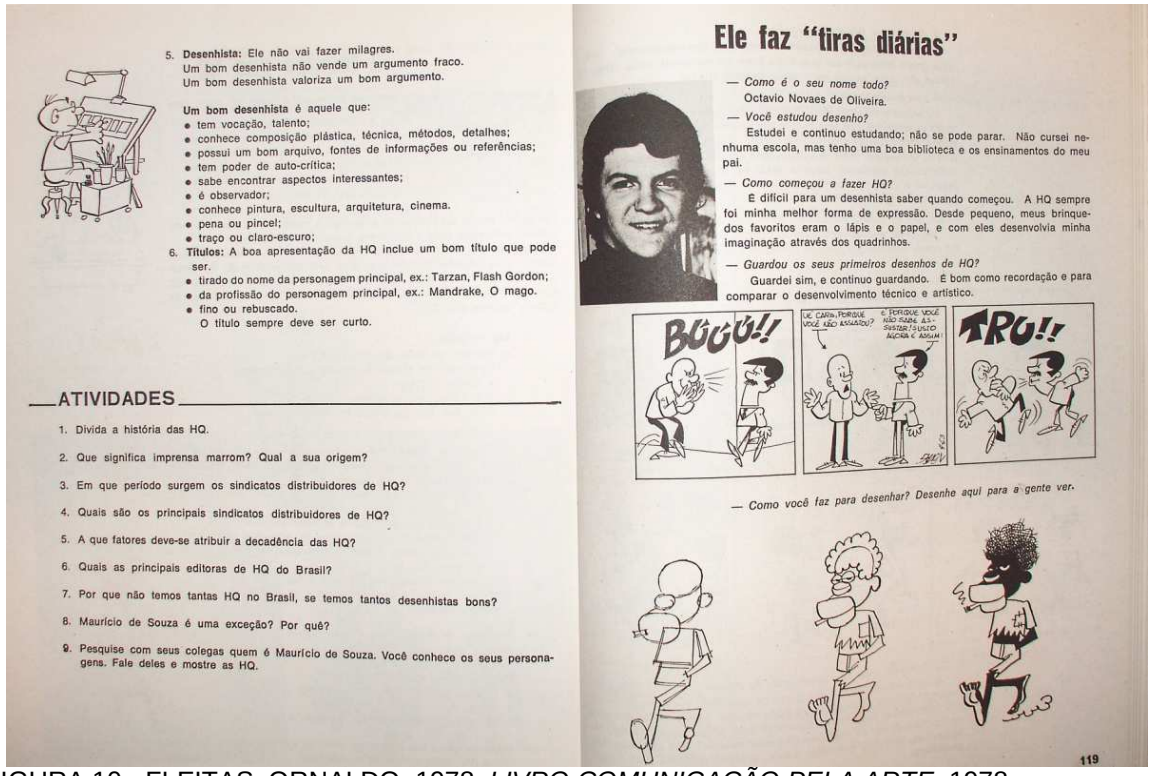
Ao citar alguns livros didáticos de Comunicação e Expressão, o autor ressaltava ainda que sua impressão inicial não era das mais favoráveis. O que o inquietava, em geral, era o tratamento dado à diagramação, por meio das “[...] cores e dos enfeites que infligem um ar teatral” (LINS, 1977, p.127). Além disso, ressaltava: “Eles [os livros didáticos] evocam atrizes já gastas, ocultado as rugas sob maquiagem pesada”. O autor aludia assim à sua aflição com a linguagem empregada nos livros, entendida como meramente sedutora (LINS, 1977, p.127).

Portanto, a expressão “Disneylândia Pedagógica”, ou “delírio iconográfico”, como ainda proferiu Lins, explicitava a preocupação do crítico com perdas em relação aos conteúdos dos textos, como possíveis desfalques ocasionados pelo acréscimo de imagens neles publicadas. Contudo, para além de uma tensão ou hierarquia entre texto e imagem nos livros didáticos, os ganhos do espaço dado à iconografia renderiam também discussões sobre a imagem como veiculadora de conteúdos para a educação da criança.

Nos livros didáticos, as ilustrações de personagens, como as de histórias em quadrinhos, passaram a conviver com os textos verbais, por vezes, substituindo-os, encurtando-os e revelando assim “[...] um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la. E de induzir suas possibilidades interpretativas” (BELMIRO, 2000, s/p). Nesse sentido, a imagem passa a relacionar-se com o texto, além de estimular novas formas de ler.

A Figura 10 reproduz outra página do livro pertencente à coleção *Comunicação pela Arte,* de Ornaldo Fleitas (1978) e exemplifica com propriedade este espaço dado às histórias em quadrinhos nos livros didáticos de Educação

Artística do período.



5. **Desenhista:** Ele não vai fazer milagres.
Um bom desenhista não vende um argumento fraco.
Um bom desenhista valoriza um bom argumento.

Um bom desenhista é aquele que:
- tem vocação, talento;
- conhece composição plástica, técnica, métodos, detalhes;
- possui um bom arquivo, fontes de informações ou referências;
- tem poder de auto-crítica;
- sabe encontrar aspectos interessantes;
- é observador;
- conhece pintura, escultura, arquitetura, cinema.
- pena ou pincel;
- traço ou claro-escuro;

6. **Títulos:** A boa apresentação da HQ inclue um bom título que pode ser.
- tirado do nome da personagem principal, ex.: Tarzan, Flash Gordon;
- da profissão do personagem principal, ex.: Mandrake, O mago.
- fino ou rebuscado.
O título sempre deve ser curto.

ATIVIDADES

1. Divida a história das HQ.
2. Que significa imprensa marrom? Qual a sua origem?
3. Em que período surgem os sindicatos distribuidores de HQ?
4. Quais são os principais sindicatos distribuidores de HQ?
5. A que fatores deve-se atribuir a decadência das HQ?
6. Quais as principais editoras de HQ do Brasil?
7. Por que não temos tantas HQ no Brasil, se temos tantos desenhistas bons?
8. Maurício de Souza é uma exceção? Por quê?
9. Pesquise com seus colegas quem é Maurício de Souza. Você conhece os seus personagens. Fale deles e mostre as HQ.

Ele faz "tiras diárias"

— *Como é o seu nome todo?*
Octavio Novaes de Oliveira.
— *Você estudou desenho?*
Estudei e continuo estudando; não se pode parar. Não cursei nenhuma escola, mas tenho uma boa biblioteca e os ensinamentos do meu pai.
— *Como começou a fazer HQ?*
É difícil para um desenhista saber quando começou. A HQ sempre foi minha melhor forma de expressão. Desde pequeno, meus brinquedos favoritos eram o lápis e o papel, e com eles desenvolvia minha imaginação através dos quadrinhos.
— *Guardou os seus primeiros desenhos de HQ?*
Guardei sim, e continuo guardando. É bom como recordação e para comparar o desenvolvimento técnico e artístico.

— *Como você faz para desenhar? Desenhe aqui para a gente ver.*

119

FIGURA 10 - FLEITAS, ORNALDO, 1978. *LIVRO COMUNICAÇÃO PELA ARTE*, 1978
FONTE: FLEITAS (1978, p. 118-119)

No caso da figura, as tiras[67] relacionam-se com o texto e são objetos de interesse enquanto estímulos para a produção de exercícios didáticos a partir desse tipo de imagem. Ao propor esboços de desenhos, o livro não os concebia apenas como coparticipantes, mas os imaginava como possibilidades de expressão do aluno ao sugerir: "como você faz para desenhar? Desenhe aqui para a gente ver" (FLEITAS, 1978, p.119). O texto ainda revela aspectos sobre a formação do desenhista e observações sobre o processo do desenho. Explora seis pontos referentes à produção de histórias em quadrinhos pelo aluno e desvenda assuntos dos bastidores dessa linguagem gráfica em seus meandros técnicos. O trecho destaca, por exemplo, que a produção profissional de histórias em quadrinhos: "[...] é uma atividade comercial e como tal reúne uma equipe de técnicos e artistas. 1. Argumentista, 2. Roteirista, 3. Diálogos, 4. Esquema, 5. Desenhista, 6. Letrista" (FLEITAS, 1978, p.118-119).

A Figura 11 exemplifica a evidência dada às histórias em quadrinhos nestes

[67]As tiras são como faixas horizontais, ou seja, sequências de quadros com narrativas em que os personagens atuam. São comuns também nas charges e nos cartuns.

livros. No entanto, ainda exige a atenção pelo tema dos esboços do personagem, localizado na parte inferior direita da imagem, como destaca a figura 11 (FLEITAS, 1978, p.119).

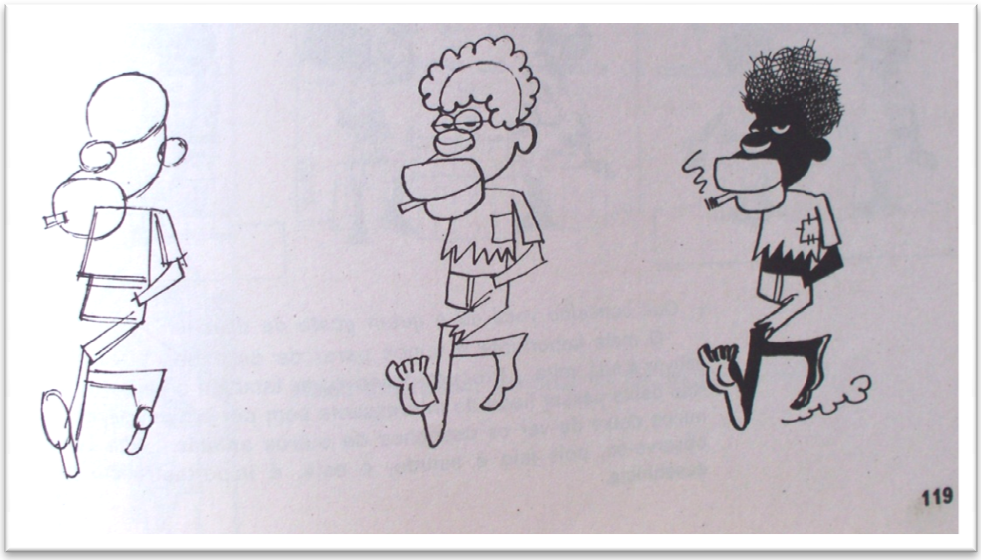


FIGURA 11 - FLEITAS, ORNALDO, 1978. DETALHE DO LIVRO *COMUNICAÇÃO PELA ARTE*
FONTE: FLEITAS (1978, p. 119)

A imagem demonstra um caminho de construção de uma representação[68] de um homem negro. Essa representação, porém, é marcante pelo apelo estereotipado que remete a um indivíduo relegado a uma condição pouco digna, pelo uso dos códigos visuais aplicados na imagem, tais como as peças de roupa rasgadas e remendadas, os pés descalços e o cigarro debochadamente localizado na boca do personagem. Embora tal questão não configure foco de nossa pesquisa, e nem seja esta a coleção principal de análise, destacou-se este exemplo em uma das fontes para se lançar luz sobre as potencialidades da imagem nos materiais didáticos, como dispositivos de circulação de ideias e valores na escola, ou seja, as imagens vistas como exemplares de possível circulação e apropriação de ideários (VALDEMARIN, 2007, p. 316). Afinal concorda-se que:

> Escolher, selecionar, enfatizar um conteúdo escolar significa também ocultar, omitir ou negar outro saber. Os livros didáticos podem, nesse sentido, suprimir uma informação, negando-a ou omitindo; inventar ou deformar uma informação, quando exagera ou minimiza os fatos, por

[68] O termo representação refere-se à capacidade da imagem de colocar-se no lugar de um objeto ou indivíduo, embora não o seja propriamente. Desta forma, a imagem representa, põe-se em lugar de algo ou alguém, por isso a imagem é sempre uma relação com alguma outra coisa e, nesse sentido, torna visualmente presente o que está ausente (WOLFF, 2005).

> exemplo, quando inventa um herói; desviar a atenção do principal para o secundário é outra maneira de distorcer a realidade nos livros (SCHLICHTA, 2010, p. 3).

Portanto, as imagens são portadoras de discursos e valores, frutos das escolhas, mais ou menos conscientes, dos agentes envolvidos no processo editorial. Naquele contexto, além do amplo espaço dado à ilustração no âmbito da Educação, os livros para Educação Artística precisavam dar conta da demanda de um ensino, não mais apenas de desenho geométrico, mas de um contexto maior da produção visual. As imagens de tipos diversos também tomavam mais força pelo uso abundante das cores e da própria qualidade na impressão (BELMIRO, 2000, s./p).

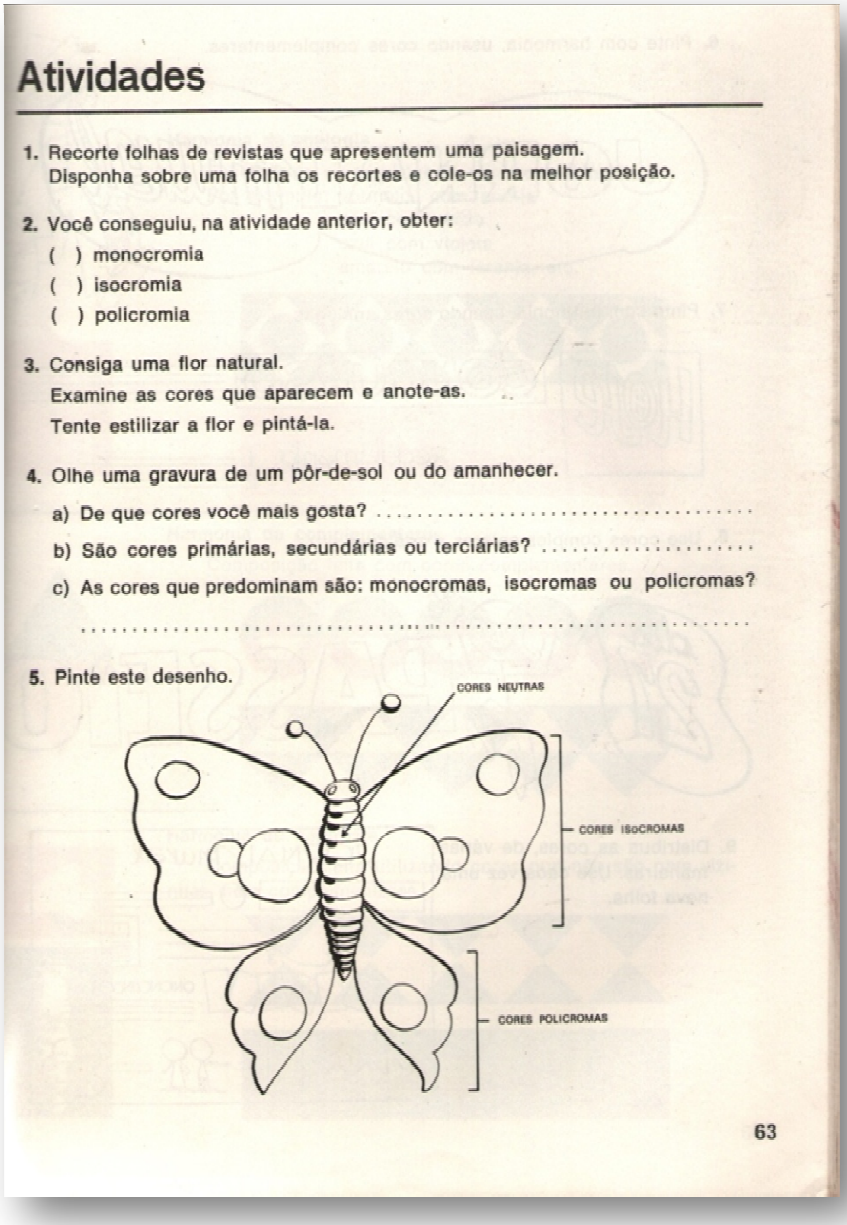
Deste modo, as configurações gráficas dos livros didáticos evidenciam transformações formais que caminhavam *pari passu* coma atualização técnica do mercado nacional editorial dos anos 1970. Além disso, as alterações formais ou propriamente materiais dos livros didáticos atenderam a vários aspectos com relação ao melhoramento da qualidade gráfica:

> [...] sua encadernação passa a ser feita por processo mecânico e é plastificada; a qualidade do papel se torna superior, assim como a qualidade da impressão, que aos poucos incorpora o uso de cores, torna-se mais regular e utiliza padrões de legibilidade e recursos visuais modernos (BATISTA, 1999, p. 554).

Para além dessas variações, no sentido de avanços na qualidade visual dos textos e das imagens e de melhoria de importância pedagógica, o movimento de produção editorial durante a ditadura civil-militar foi acompanhado pela vasta produção de livros didáticos, que nem sempre eram vendidos. Isto aumentou o interesse das editoras em subordinar seus princípios pedagógicos às necessidades de sobrevivência e assim, garantir a negociação da produção didática (BATISTA, 1999). Por isso, a respeito dos interesses das editoras em alterar o projeto gráfico dos livros didáticos no contexto da Lei 5692/71, outro aspecto se evidencia: a produção do livro consumível ou descartável.

O livro descartável é exemplificado pela Figura 12, que representa uma das páginas do livro didático de Ornaldo Fleitas (1977) para a Educação Artística. Este propunha ao aluno pintar o desenho impresso no próprio corpo do livro. Tal tipo de material era chamado de consumível, por tornar inviável sua reutilização no ano seguinte. Por essa razão, esses volumes se sobressaíam como uma das medidas

estratégicas das editoras didáticas, as quais tinham a intenção de garantir maior frequência na negociação de sua produção (BATISTA, 1999). Esse era basicamente o padrão de livro didático disponível no Brasil nos anos 1980 (OLIVEIRA, 1984).



Atividades

1. Recorte folhas de revistas que apresentem uma paisagem.
   Disponha sobre uma folha os recortes e cole-os na melhor posição.

2. Você conseguiu, na atividade anterior, obter:
   ( ) monocromia
   ( ) isocromia
   ( ) policromia

3. Consiga uma flor natural.
   Examine as cores que aparecem e anote-as.
   Tente estilizar a flor e pintá-la.

4. Olhe uma gravura de um pôr-de-sol ou do amanhecer.
   a) De que cores você mais gosta? .....
   b) São cores primárias, secundárias ou terciárias? .....
   c) As cores que predominam são: monocromas, isocromas ou policromas?
   .....

5. Pinte este desenho.

63

FIGURA 12- FLEITAS, ORNALDO, 1977. LIVRO *COMUNICAÇÃO PELA ARTE*
FONTE: FLEITAS (1977, p. 63)

Em sua origem, esse tipo de livro baseava-se nas concepções da teoria behaviorista do pesquisador e psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner[69] (1904-1990), pautada na ideia de conexão entre "estímulo e resposta". Tal

[69]Os princípios de Skinner sobre estímulo e resposta foram apropriados no âmbito da educação. Dentro desta perspectiva, ao atingir-se o comportamento desejado, o indivíduo teria seu afastamento de ações nocivas.

perspectiva deu suporte teórico à técnica de instrução programada, que no âmbito da educação, situava-se como abordagem sistematizada entre os anos de 1950 e 1960, sob a forma de material impresso (FREITAG *et al.,* 1989). Segundo Valente (1991), esta consistia em:

> Dividir o material a ser ensinado em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos seqüenciais. Cada módulo termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo espaços em branco ou escolhendo a resposta certa entre diversas alternativas apresentadas. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado. Se a resposta está correta o aluno pode passar para o próximo módulo. Se a resposta é errada, a resposta certa pode ser fornecida ou o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino (VALENTE, 1991, s/p).

Oliveira (1983) também destaca tais relações entre a origem do livro consumível e os trabalhos de Skinner no âmbito da psicologia, além de acrescentar que se somavam a isto as ideias de “reforço” e de *feedback*:

> [...] Esse conjunto de conhecimento – que praticamente resume as contribuições da ciência psicológica dos tempos de Pavlov até a década de 50 – foi posteriormente agrupado numa orientação de caráter mais geral: o princípio da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 1983, p. 91).

Na produção do livro didático descartável foram incorporados tais princípios, que se articulavam às ideias de participação ativa do aluno, associada a uma noção de força estimuladora. Por isso, com o aumento do número de alunos e a criação de editoras especializadas em livros didáticos nos anos 1970, aumentou-se também a produção de livros com essas disposições gráficas, que propunham novas práticas pedagógicas. Em parte, tal fato se dava como fruto do desenvolvimento dos meios de comunicação como a televisão, que levavam a questionar os métodos tradicionais dos livros didáticos e estimulavam os autores, cada vez mais, a propor imagens, jogos de memorização e também exercícios de múltipla escolha (BITTENCOURT, 2003, p.52).

Porém, em termos de apresentação, formato e atratividade, os livros descartáveis estavam “[...] levando à insistência, nem sempre comprovada, de ilustrações, apresentação visual, forma gráfica, uso de cores e outras técnicas de *lay-out* na produção de livros didáticos”, nesse caso, consumíveis (OLIVEIRA, *et al*., 1984, p. 105). Principalmente os fatores de rendimentos lucrativos engendravam tal

produção. O uso generalizado desse tipo de livro contribuiria para agravar a falta de disponibilidade de livros e materiais didáticos para os alunos mais carentes naquele contexto, pela necessidade de reposição que causavam (OLIVEIRA, 1983). É possível concordar com Oliveira (1984) que o livro didático consumível ou descartável transformou-se em um grande negócio empresarial no Brasil.

Em defesa da posição do mercado editorial para a produção dos livros, vale ressaltar o argumento de um representante de uma editora, registrado em debates de uma mesa redonda em 1981. Ele responsabilizava a Lei 5.692/71 pelas mudanças decorrentes dessa forma específica de produção editorial, ao alegar que:

> O nosso ensino tem mudado bastante, principalmente na década de 70. Foi uma década que praticamente convencionou todo o nosso ensino de 1.º e 2.º graus. A lei nº 5.692/71 e outras medidas que foram sendo tomadas modificaram bastante o panorama educacional. E, em função disso, as editoras tiveram que correr atrás desse processo, procurando mudar o livro. E muitas vezes acabaram sendo tachadas de interesseiras, com a mudança que fizeram (SCIPIONE, 1981, *apud* OLIVEIRA *et al.,* 1984, p. 70).

A Lei 5.692/71 evidenciou alterações no contexto escolar. A produção do livro didático descartável nesses moldes, porém, corrobora para a interpretação de que os interesses comerciais sobrepuseram-se às intenções didáticas. Afinal, a esse respeito, como lembra Chartier (1994, p. 9): “Pensando (e pensando a si mesmo) como um demiurgo, o escritor cria apesar de tudo, na dependência. Dependência em face das regras (do patronato, do mecenato, do mercado) que definem a sua condição”.

Os livros didáticos, como produtos também de interesses comercial, fazem parte de um determinado segmento e como mercadoria, assumem todas as características dos produtos inseridos em um mercado (FREITAG *et al.*, 1989). Ao serem analisadas as políticas adotadas para o livro didático nacional da década de 1970, expressas pelas práticas de coedição nas ações do INL e da Fename, pretendeu-se lançar luz sobre as tensões de caráter comercial que consolidavam fortes articulações de interesses de importância econômica entre o setor editorial didático e o Estado brasileiro. Por um lado, tal fator era decorrente de políticas de massificação do ensino pelo governo e, por outro, derivava de um setor econômico em franco crescimento, empenhado para além de interesses de caráter puramente didático ao incorporar variações de ordem gráfica nos livros.

Enfim, as formas materiais dos impressos didáticos, sejam em função de

interesses políticos, pedagógicos ou econômicos, chamam atenção também para o que Chartier (2001) denomina como os *protocolos de leitura.* Não somente nas publicações destinadas à Educação Artística, mas de modo geral, os *protocolos* evidenciam farta apresentação de imagens nos livros didáticos desse contexto. Portanto, em tais impressos, são elas evidências visuais da modernização do setor editorial, como estratégia de comercialização do produto livro didático dirigido ao aluno. Muito embora ele não fosse responsável pela seleção do material, a noção da educação, em meio ao ideário da psicologia encerrada pelas ideias circulantes de participação ativa do aluno, fortalecia novas estratégias gráficas empregadas pelas editoras didáticas, como no caso das imagens.

Ainda, a expressão “Disneylândia Pedagógica”, cunhada por Lins em 1977, era procedente no sentido da multiplicação das imagens nos livros didáticos daquele contexto. Sua posição contrária a este imaginário, porém, decorria da sua preocupação mais focadas nas formas do discurso verbal nos livros de Comunicação e Expressão por ele analisados, sobretudo aqueles voltados ao ensino de Língua Portuguesa. O autor entendia que havia certa inferioridade desse tipo de livro, se comparado aos clássicos da literatura brasileira e portuguesa. De seu lugar, Osman Lins sentia como prejuízo o aumento do uso da imagem em detrimento da palavra. Afinal, entendendo-se este discurso em sua especificidade, dentro de seu *metier,* o pensamento de Lins era ocupado pelos desígnios dos textos na educação. Por isso, o autor era absorvido pelas demandas da qualidade textual, a despeito dos aspectos gráficos, enquanto possíveis propulsores da leitura de textos pela criança, ou ainda, como conteúdos de comunicação e expressão.

Por outro lado, os ganhos de espaço das imagens nos novos livros também sugerem o quanto os recursos imagéticos podem ser interpretados como elementos que participam do processo de aprendizagem do aluno, sobretudo, para a área da Educação Artística. Além disso, de modo geral, o livro didático passou a ser um objeto mais atraente para uma geração envolta nos estímulos visuais que a televisão e o cinema, por exemplo, empreendiam naqueles anos. Assim, os efeitos da imagem e das cores sobre a percepção da criança também podem ser destacados como aspectos positivos para um público cada vez mais incitado pelos dispositivos dos meios de comunicação, como as revistas em quadrinhos e as peças de publicidade.

As imagens de obras de arte, para além de meros estímulos à compreensão textual, também são entendidas como elementos de possível impulso a uma

experiência significativa de caráter estético[70], conforme defendido por autores como Bent Wilson (2008) e Vincent Lanier (2008), entre outros, que destacaram suas potencialidades para o ensino de arte no século XX (BARBOSA, 2008a).

Igualmente, Ernest Gombrich (1971) realça a imagem como instrumento de conhecimento pela participação do espectador no processo (B*eholder's Share)*, a partir de uma perspectiva que avalia o espaço cognitivo da percepção visual. Tal função da imagem como objeto de conhecimento também é tomada por Jacques Aumont (2001), ao designar como uma das funções da imagem o "modo epistêmico". O autor destaca: "As imagens trazem informações visuais sobre o mundo, que pode ser conhecido, inclusive, em alguns de seus aspectos não visuais" (AUMONT, 2001, p 80).

Naquela ocasião, no entanto, escapava à crítica de Lins a percepção do papel que o livro didático desempenharia naquela década. Ao aproximarem-se do aluno pelo imaginário, esses livros personalizariam a voz do próprio professor. Ainda mais, diante de uma formação em Educação Artística de curta duração[71], composta por várias linguagens da arte, estes livros passaram a ocupar o espaço de potencial auxílio às aulas daqueles educadores, desta forma servindo como suporte para os novos licenciados.

Enfim, as imagens como recursos visuais daqueles livros, inclusive, as de obras de arte, eram amplamente veiculadas nos anos 1970. Cabe, entretanto, problematizarmos a entrada de tais imagens na inaugural Educação Artística, para além do que parece ter sido uma mera "Disneylândia Pedagógica", enquanto inconsequente tendência de exacerbação dos recursos visuais nos livros de Comunicação e Expressão.

Assim, propõe-se ao leitor abrir a coleção *Educação Artística* e perscrutar a

---

[70]Em referência à possibilidade da imagem propiciar ao espectador sensações específicas (aisthésis), no sentido atribuído por Jacques Aumont em *L' Image* (1990). O teórico destaca que as imagens além do modo simbólico e epistêmico desenvolvem uma função estética, destinada a agradar o seu espectador.

[71]Segundo a Indicação do CFE Nº 36/73, o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística era destinado à formação do professor de 1.º grau com duração de dois anos. Apesar de reduzido, era voltado à formação polivalente do educador e por isso, englobava os estudos em Desenho, Artes Plásticas, Música e Teatro. Já o curso de Licenciatura Plena era destinado ao desenvolvimento de professores para o ensino de 1.º e, sobretudo, de 2.º Graus, com uma formação específica em uma das quatro áreas de conhecimento, além de ter a duração de quatro anos. Portanto, em um tempo restrito, o estudante de licenciatura e futuro professor deveria aprender além dos conteúdos próprios para o magistério, ainda dominar os conteúdos de várias linguagens e áreas artísticas, o que ficou conhecido como polivalência.

imagem enquanto conteúdo específico da área, o que possibilita verificar suas efetivas relações com os textos. Antes, porém, é necessário localizar a coleção no contexto legislativo para o ensino e a formação em Educação Artística, a fim de entender as disposições reguladoras que demandavam a produção dos livros, para finalmente tencionarem-se as efetivas apropriações e resistências no oficio editorial da coleção *Educação Artística.*

1.4 ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TRABALHO EDITORIAL

Os interesses das editoras didáticas em firmarem relações comerciais com o Estado têm acompanhado a produção dos livros didáticos no Brasil. Em geral, os conteúdos desses livros respondem à legislação vigente pelo particular empenho das editoras didáticas em se conformarem às demandas estabelecidas pelos órgãos reguladores da educação. Além disso, doutrinas derivadas da legislação para a educação tentam organizar as práticas pedagógicas cotidianas. Por isso, entender as exigências da lei é refletir sobre o processo de demanda legal para o próprio trabalho editorial didático.

Desde 1971, com a promulgação da Lei 5.692, alguns pareceres do MEC e determinadas indicações do CFE se sucederam a fim de regulamentar tanto o ensino de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, como também para definir diretrizes destinadas à formação superior dos professores de Educação Artística.

Inicialmente, apresenta-se uma tabela-resumo da sequência de documentos de 1971 a 1975. Para uma melhor explanação, divide-se em duas partes o *corpus* documental: primeiramente, tomam-se alguns documentos alusivos à Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus e, em segundo lugar, localizam-se os documentos que trazem prescrições envolvidas especificamente com a formação do professor da área no período. Fundamentalmente, na Tabela 1, constam documentos referentes ao ensino de 1º e 2º graus e suas respectivas normas estabelecidas.

TABELA 1 - DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1º E 2º GRAUS)

Documento	Estabelece
Lei nº 5.692/71 – art. 7.º	Obrigatoriedade de inclusão da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus.
Parecer do CFE nº 853/71	Núcleo Comum para os ensinos de 1º e 2º graus, onde se incluía a Educação Artística pelo artigo 7º da Lei 5692/71.
Parecer do CFE nº 4.833/75 (Conclusões)	Núcleo Comum de Organização Curricular, em nível de 1º grau.

FONTE: Adaptado da obra *Educação Artística: leis e pareceres (*1981)

Por essa mostra inicial dos documentos é possível observar que os apontamentos destinados especificamente à Educação Artística nos 1º e 2º graus decorriam do texto da Lei 5.692/71, que definia sua obrigatoriedade nos currículos escolares. Na lei a Educação Artística é apenas citada de maneira genérica. No entanto, vale ressaltar que as leis, na condição de fonte, mostram-se frequentemente mais genéricas e abstratas, enquanto que os regimentos, regulamentos e pareceres, por exemplo, formam um discurso que permite ao pesquisador realizar aproximações entre o prescrito e o efetivado (GALVÃO e BATISTA, 2010). Deste modo, percebe-se que o tratamento mais específico sobre o currículo foi dado nos pareceres do CFE.

Naquele momento, o CFE tinha a atribuição de cumprir as determinações da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, para "[...] interpretar, na jurisdição administrativa, as disposições das leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional". Além disso, a Lei Federal 5.692/71 determinava que fosse da competência do CFE estipular matérias pertencentes ao núcleo comum. Assim, conforme seu Art. 4º:

> § 1.º - observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:
> I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
> II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada (BRASIL, MEC, 1971d).

Diante dessa norma, o Parecer 853/71 do CFE definiu como matéria:

> [...] todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelo Conselho Federal de Educação e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação nos currículos plenos, sob a forma 'didaticamente assimilável' de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (BRASIL, MEC, 1971a).

As atividades eram entendidas como pertinentes, sobretudo, no início do processo de escolarização e compreendidas como: "[...] vivências de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade do aluno". Em outro momento do processo, as "áreas de estudo" tomariam maior proeminência, como sistematizações que passariam a ser mais frequentes, conforme a maturidade do aluno. As Ciências Exatas e Biológicas eram exemplos dessas áreas de estudo (BRASIL, MEC, 1971a).

Por fim, na lógica da progressão, o aluno chegaria à predominância das subáreas, tais como a Matemática e a Física. Porém, as categorias não eram entendidas como divisões estanques, mas permeáveis, cabendo à escola fazer o ajuste entre essas segundo o "[...] grau de amadurecimento psicológico do aluno" (BRASIL, MEC, 1971a). Neste sentido, pode-se deduzir que, para a Lei 5692/71, a Educação Artística era entendida como uma subárea das matérias maiores, neste caso, de Comunicação e Expressão, embora o texto do parecer não deixasse clara tal posição. Contudo, no Parecer 540/77 do CFE, genericamente estipulava-se que Educação Artística: "[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências de interesses" (BRASIL, CFE, 1977).

Conforme antes mencionado, o CFE definia em número de três as matérias para o núcleo comum dos currículos plenos de 1º e 2º graus, as quais eram: a Comunicação e Expressão, os Estudos Sociais e as Ciências. Os Estudos Sociais seriam o elo entre as outras duas grandes matérias: Comunicação e Expressão e Ciências (BRASIL, CFE, 1971d).

Como Geografia e História, foram inseridas em Estudos Sociais e a Matemática e a Física nas Ciências, a inclusão da Educação Artística foi estipulada pelo CFE para fazer parte da Comunicação e Expressão, conforme mencionado. Em uma concepção dita integradora do currículo, o ensino de Educação Artística dividiria espaço também com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna no âmbito da Comunicação e Expressão. O documento

justificava que tal arranjo não separaria a Língua Portuguesa da Educação Artística, o que provocaria um "[...] inevitável empobrecimento" (BRASIL, CFE, 1971 d).

Os conteúdos mínimos desejados para o Núcleo Comum no 1º grau em Comunicação e Expressão foram registrados no Parecer do CFE nº 4.833/75:

> 31- Acham-se relacionados, nesta conclusão, os mínimos desejáveis em cada matéria no núcleo comum.
> Em Comunicação e Expressão:
> - Interpretar com eficiência mensagens lidas, escritas, ouvidas e vistas;
> - Elaborar e transmitir mensagens através de linguagem verbal e/ou não verbal, organizando-as conforme o receptor, assunto, contexto e objetivo;
> - Expressar, de forma criativa, ideias, sentimento, e emoções através de recursos lingüísticos, sonoros, plásticos e corporais;
> - Inferir, pelo uso de idioma, suas principais relações sistemáticas;
> - Ler expressiva e compreensivamente;
> - Utilizar-se com eficiência, de fontes de referência, como dicionários, enciclopédias, livros e periódicos;
> - Grafar corretamente palavras da língua usual (BRASIL, MEC, 1975).

Os três primeiros itens elencados pelo parecer podem ser tomados como os de maior afinidade com o ensino pretendido para a Educação Artística, visto que, ao adotar conceitos aparentemente relacionados às teorias da área da comunicação, propunham o aspecto visual e auditivo como elementos para a interpretação do aluno. Mas é possível aceitar também que tais observações sejam pertinentes para outras áreas afins dos currículos como, por exemplo, para o ensino de Língua Portuguesa.

Nota-se que tais trechos faziam uso de expressões como "mensagem não verbal", o que caracterizava ainda possíveis manifestações artísticas de caráter visual ou auditivo para o estudo da Comunicação e Expressão, a exemplo do uso das imagens e da música. Entretanto, é possível perceber que não se definiam os conteúdos mínimos referentes à Educação Artística, talvez como resultado desta intenção de tornar o currículo ambiente integrador das áreas, sem serem previstas fronteiras aparentes entre elas.

Portanto, os documentos tomavam de maneira geral a Educação Artística na Escola, o que é adotado como tema central, mais especificamente, no Parecer do MEC nº 540/77, anteriormente citado. No caso da produção da coleção *Educação Artística,* a partir de 1975, provavelmente os documentos apresentados não definiram diretamente uma parcela substancial das decisões editoriais da coletânea, pois não traziam definições diretas sobre os conteúdos para este ensino. Contudo, a

Lei 5.692/71 e as Indicações do CFE nº 23/73 e nº 36/73, ao tratarem da formação do professor de Educação Artística, trazem subsídios sobre o que se pretendia para a área, mediante as licenciaturas de plena e curta duração.

Na Tabela 2, representamos tais documentos, além de outros pareceres do MEC, que tinham em comum a preocupação com a formação do professor específico de Educação Artística desde 1971.

TABELA 2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1º E 2º GRAUS)

Documento	Estabelece
Lei nº 5.692/71 – CAP V	Dos Professores e Especialistas.
Parecer do CFE nº 641/71	Currículo Mínimo dos Cursos de Dança.
Parecer do CFE nº 355/72	Elevação dos níveis de Preparo do Magistério de 1.º e 2.º Graus.
Indicação do CFE nº 22/73	Formação do Magistério – Princípios e Normas a Observar na Organização do Curso de Licenciatura.
Indicação do CFE nº 23/73	Cursos e Habilitações para as Licenciaturas da Área de Educação Geral.
Indicação do CFE nº 36/73 Indicação do CFE nº 1.284/73	Mínimos de Conteúdos e Duração a observar na organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística.
Parecer do CFE nº 1.299/73	Habilitação Profissional de Técnico de Educação Musical.
Parecer do CFE nº 2.202/73	Magistério de Educação Artística.

FONTE: Adaptado da obra *Educação Artística: leis e pareceres (*1981)

A partir deste momento, no cotejamento entre os documentos oficiais e os livros da coleção, serão utilizadas informações contidas nos documentos citados na tabela. Sobretudo as Indicações do CFE nº 23/73 e nº 36/73, por trazerem aspectos referentes aos conteúdos exclusivos para a formação dos educadores. Logo, propomos abrir a coleção e observar aproximações e afastamentos entre os livros e as prescrições registradas nos documentos oficiais.

A coleção Educação Artística é composta por dois livros: volumes I e II, ambos destinados ao ensino de 1º grau, embora no segundo volume conste sua indicação como auxiliar para os alunos do 2º grau. Esses livros não sofreram modificações nas suas edições, de 1975 a 1978. Ao analisar o título da coleção,

nota-se que ele seguia a mesma denominação do ensino inaugurado como obrigatório nos Currículos Plenos pela Lei 5.692/71: “Educação Artística”.

Segundo o texto da Lei, o currículo pleno seria “constituído pelas disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas, com a disposição necessária ao seu relacionamento, ordenação e sequência” (BRASIL, 1971a). Ainda o Parecer do CFE nº 4.833/75 define em sua conclusão que: “O currículo pleno é uma categoria de nossa legislação de ensino, dentro do processo de planejamento. É produto da ação conjugada dos órgãos normativos em âmbito federal, estadual, municipal, da escola e dos professores” (BRASIL, MEC, 1975). Observa-se que a acepção para currículo pleno seguia uma sequência de responsabilidades que partiam do Estado para o professor, como agentes da organização curricular.

A formação de nível superior desses professores era baseada nas licenciaturas, que poderiam durar em média 2 anos – 1.500 horas de tempo total –, as quais eram denominadas de licenciaturas curtas, e também nos cursos com duração média de 4 anos – 2.500 horas de tempo total – indicados como de licenciaturas plenas (CHAGAS, 1976). Na licenciatura curta os professores eram habilitados a lecionar da 5ª a 8ª série, ou seja, somente nestas etapas do 1º grau, e na licenciatura plena lecionariam nos cursos de 1º e 2º graus. A organização de tais licenciaturas foi preconizada da seguinte forma:

> O currículo terá, assim uma parte comum que as instituições sempre ofereceram, qualquer que seja a modalidade escolhida de duração, e outra diversificada em consonância com as habilitações específicas programadas (CHAGAS, 1976, p. 33).

Portanto, quando a formação era em Educação Artística curta, os alunos deveriam cursar somente a habilitação geral, que era fundamentada por uma parte comum do currículo, e, se escolhessem licenciatura plena, deveriam cursar também uma parte diversificada. Nessa formação, pela indicação nº 36/73 do CFE, os conteúdos mínimos para as Licenciaturas Plenas e Curtas eram os seguintes:

> *1. Parte Comum:*
> 1.1- Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro
> 1.2- Estética e História da Arte
> 1.3- Forma de Expressão e Comunicação Artística: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (BRASIL, MEC, 1973).

Dentro da parte diversificada, as licenciaturas plenas contavam com

habilitação específica em uma das quatro grandes áreas da arte estipuladas: Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho. Por isso, apenas na licenciatura plena acrescentava-se a parte diversificada, que poderia ser específica em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho. Na habilitação em Artes Plásticas, por exemplo, acrescentava-se o seguinte:

> 2. *Na Parte diversificada*
> 2.1.1 - Evolução das Artes Visuais
> 2.1.2 - Fundamentos da Linguagem Visual
> 2.1.3 - Análise de Exercícios de Técnicas e Materiais
> 2.1.4 - Técnicas de Expressão (BRASIL, MEC, 1973).

De maneira geral, nestes cursos previa-se:

> A parte comum deverá revestir a tríplice função de, (a) na modalidade de curta duração, constituir-se um núcleo suficiente ao professor orientador de Educação Artística para suas atividades de ensino, sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho; (b) na de duração plena, formar este mesmo núcleo e servir de base à escolha e ao cultivo das habilitações específicas; e (c) em ambas as modalidades, situar o curso no campo mais amplo de Comunicação e Expressão. Para atender-se esta última função, indicam-se estas duas matérias – Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro – de duas outras para a segunda: Estética e História da Arte e, sobretudo, Formas de Expressão e Comunicação Artística. Convenientemente reunidas e integradas, as quatro devem cumprir a primeira função, configurando o mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, os níveis das habilitações específicas (CHAGAS, 1976, p. 34).

Como pode ser observado, dentro dos currículos mínimos, a parte comum propunha também a ideia de “polivalência” para as licenciaturas em Educação Artística, conforme a Indicação do CFE nº 23/73, a ideia de polivalência foi confirmada pelo Parecer do CFE nº 540/77, que deliberava sobre o ensino de Educação Artística nos 1º e 2º graus.

Vale reiterar que, a despeito de ser apenas uma das linguagens artísticas, o desenho situava-se com uma das quatro grandes áreas da arte. Isto denota sua permanência na educação nacional, ainda que situado dentro de um ideário de polivalência.

Embora, nos anos 1960, o conceito de polivalência já fosse empregado pelo Conselheiro do CFE Newton Sucupira[72], ao propor a inauguração de licenciaturas

[72]O professor Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em 1920, em Porto Calvo, Alagoas. Foi Bacharel em Direito (1942) e Bacharel em Filosofia (1947). Em 1961, foi indicado por Anísio Teixeira para integrar o grupo de intelectuais na composição do Conselho Federal de Educação (CFE),

compostas por Letras, Estudos Sociais e Ciências, da década de 1970, para as licenciaturas em Educação Artística, o Conselheiro do CFE Valnir Chagas retomou o termo. Por meio da indicação do CFE nº 22/73, Chagas propôs o trabalho do professor das séries iniciais com contornos polivalentes nas licenciaturas, ou seja, o educador podia deslocar-se pelas matérias das séries iniciais no ensino de 1º grau.

Tal modelação para o ensino de Educação Artística, no entanto, foi alvo de várias críticas. Mais recentemente, Ana Mae Barbosa também reprovou esta forma elaborada pela Lei 5692/71, ao afirmar:

> A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar Música Teatro, Dança, Artes Visuais e Desenho Geométrico tudo junto da 5ª série ao Ensino Médio sendo preparado para tudo isto em apenas dois anos nas Faculdades e Universidades. Combatemos este absurdo epistemológico. Contudo, mesmo naquele tempo já defendíamos a interdisciplinaridade das Artes. Nosso mote era: "Polivalência não é interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade era desejada embora fosse ainda uma utopia para nós" (BARBOSA, 2008b, p.2).

Soma-se à fala da autora a opinião de Maria José Subtil, que igualmente se contrapõe à configuração do ensino de Educação Artística definido nos anos 1970, ao apontar: "Importa salientar que a 'polivalência' apregoada por essa lei (5692/71), ou seja, um professor trabalhando todas as linguagens, reduziu o conhecimento artístico, já desvalorizado no espaço escolar" (SUBTIL, 2009, p 190).

Ante um isolamento entre as áreas na Educação Artística, caberia questionar, como ressalta Canclini (1984, p. 9):

> [...] como é possível que os alunos de música ignorem durante toda a sua carreira aquilo que os alunos de artes-visuais estudam, e estes, a música, em meio a um desenvolvimento cada vez mais impressionante dos meios audiovisuais?

Porém, no contexto da Lei 5.692/71 a relação entre as áreas não teve o sentido enfatizado pelo autor. Antes, a polivalência passou a ser uma estratégia questionável, por fazer parte de uma ação interpretada como enfraquecedora da formação dos educadores. Ela pode ser entendida como fruto de interesses em favor de uma maior economia financeira para o sistema educacional brasileiro, pois, ao prever o educador único para as diferentes formas da arte, provavelmente negligenciava-se a qualidade desta formação pela sua configuração bastante

---

atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, Sucupira presidiu o grupo de trabalho para a elaboração da Lei da Reforma Universitária no Brasil, em 1968.

aligeirada.

Contudo, na década de 1970, segundo o documento do *1º Encontro para Estudo da Educação Artística na Escola de 1º grau*[73], ocorrido em Belo Horizonte (1976), não eram correntes críticas à polivalência. Dentro dos comentários e sugestões propostos pelo grupo de participantes do evento, destacou-se em *Tópicos para embasamento filosófico de uma ação pedagógica*, que "[...] a educação artística deve ser integrada à educação geral e abranger uma gama variada de formas de arte" (MEC, 1977, p. 6-7).

Apesar de não serem tecidas condenações ao modelo polivalente, ao menos registradas nesse documento oficial publicado pelo MEC, isto não significa que os participantes do Encontro compactuavam com tal forma. Afinal, por um lado havia a conquista recente de uma área no currículo escolar e, talvez, aquele fosse um momento de euforia para os que militavam a favor do ensino de arte na escola. Por outro lado, aqueles anos também não propiciavam plena liberdade para abertas contestações das decisões do Governo, sendo o evento organizado pelo próprio MEC.

Em suma, inserida nas aspirações das prescrições legais, a área Educação Artística deveria vincular-se com as demais pertencentes à Comunicação e Expressão. Eram pertinentes tanto ao ensino, quanto ao estudo, algumas noções de Expressão e Comunicação, Folclore Nacional, além de Estética e História da Arte. A formação se caracterizava ainda pelo estudo de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, além de estar prevista a educação polivalente da área. Esse tipo de constituição suscitou e ainda suscita críticas sobre a possibilidade de um único educador ministrar o ensino de áreas tão específicas.

As licenciaturas plenas previam os estudos durante o período de quatro anos. Contudo, na licenciatura curta agravavam-se as demandas pelo tempo resumido de preparo dos educadores. Diante disso, os livros didáticos de Educação Artística seriam mais eficientes se estivessem munidos da lógica polivalente e se, de maneira não hierárquica, apresentassem estas noções preconizadas pela legislação.

[73]Este encontro foi realizado de 7 a 8 de outubro de 1976, no Centro de Recursos Humanos João Pinheiro do MEC – Departamento do Ensino Fundamental, em Belo Horizonte. Foi organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, com o apoio do Departamento do Ensino Fundamental. Dos participantes, reuniram-se quatorzes especialistas: Cecília Fernandes Conde, Frederico Morais, Hilton Carlos de Araujo, Jonh Luciano Neshiling, Lúcia Alencastro Valentin, Mahlda Bessa, Marcy da Silva Pereira, Maria Cecília Costa, Nilda Côsso Alvaes, Onofre Arruda penteado Neto, Noêmia de Araújo Varella, Rosângela Silvestre Maia, Terezinha Éboli e Velcy Terezinha Kluge Pereira.

Tal quadro sugere o quanto os compêndios de Educação Artística acabariam por assumir um papel significativo enquanto suportes para as práticas daqueles novos professores, alguns absorvidos das escolinhas de arte como meio de adaptação ao novo modelo, outros formados nas licenciaturas em Desenho e também incluídos pela lei. Talvez muitos deles fossem inexperientes no conjunto de exigências previstas. Entretanto, possivelmente eram desejosos de ensinar artes nas escolas sob a égide da nova lei, que previa ainda:

> Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
> a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
> c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau (BRASIL, 1971).

Além disso, o trecho alargava as possibilidades de se lecionar na área:

> Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:
> a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
> b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
> c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971).

Com as várias possibilidades de inserção de educadores pela lei, o livro didático de Educação Artística nasceria como uma resposta a algumas de suas necessidades docentes. Diante dessa e de outras prescrições da Lei 5.692/71, cabe questionar ainda que tipos de assimilações e oposições da legislação são possíveis identificar na finalização do trabalho editorial da coleção *Educação Artística*.

Perscrutar tais problemáticas e refletir sobre as relações entre texto e imagens de arte depende, inicialmente, da localização da coleção em seu lugar de produção. Tomamos essas questões a fim de considerarmos as possibilidades interpretativas na confecção efetiva da coleção *Educação Artística*.

2 COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:* "COMPREENDER E APRECIAR A ARTE"

Na ocasião da publicação da coleção *Educação Artística*, a editora Lê situava-se como empresa independente do mercado estatal, ou seja, estava estabelecida fora do regime de coedição de livros didáticos com a Fename. A editora nasceu ainda nos anos de 1960, quando Emídio Teles de Carvalho Filho[74] e seu primo Lúcio Teles França[75] abriram, na Galeria Ouvidor, a Livraria Lê, com as iniciais de seus nomes: Lúcio e Emídio. Em 1967, a empresa consistia em uma pequena loja de livros novos e usados, localizada no centro de Belo Horizonte. Na década de 1970, foi desfeita a primeira sociedade, tendo sido efetivadas outras parcerias que resultaram na transformação da livraria em editora.

Era o início de uma nova etapa no empreendimento. Naquele momento, a editora nascia a partir da associação composta por Emídio Teles, seu amigo Orlando Pinto da Cunha e o filho deste, José Orlando Pinto da Cunha Filho[76]. Segundo Cunha Filho, que além de sócio fundador da Lê foi também um dos editores da coleção *Educação Artística,* a sociedade, constituída em agosto de 1970, "[...] nasceu da intenção de fundar, ao lado de Emídio Teles, uma empresa com o objetivo de ser uma editora de livros didáticos" (GATTI JR, 2004, p. 173).

Provavelmente, a modelação do empreendimento decorreu da percepção do crescimento econômico que o material didático impresso possibilitava. Como exemplo, destacou-se uma farta vendagem de apostilas para cursinhos na Livraria Lê. Tais apostilas eram de autoria dos professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as quais foram deixadas na loja em consignação. Provavelmente tal fato despertou a atenção dos sócios fundadores para a

[74]Emídio Teles de Carvalho Filho nasceu em Dores do Indaiá, Minas Gerais, em 1950. Ao lado de Lúcio França Teles, estudou na Escola Normal da cidade e fundou o Clube *Nova Geração*, dando destaque à parte cultural da região. Ambos mudaram para Belo Horizonte em 1965, para estudar no Curso Técnico de Contabilidade. Na capital mineira, também trabalhavam em bancos, enquanto deram início à criação da Editora Lê (COUTO e LOZAR, 2014).

[75]Lúcio Teles França, também vindo de Dores do Indaiá, filiou-se ao Sindicato dos Bancários envolvendo-se em atividades políticas no período da ditadura civil-militar. Com os rumores sobre a prisão de sindicalistas, França teria embarcado para os Estados Unidos em 1968, assim, vendeu sua parte para Emídio Teles. Seguiu para a Suíça, onde fez mestrado, e em seguida para o Canadá. Realizou, em 1987, o doutorado na Universidade de Toronto, vindo a ser posteriormente professor da Universidade de Brasília (UNB) (COUTO e LOZAR, 2014).

[76]José Orlando Pinto da Cunha É editor e empresário. Diretor, presidente e fundador da Editora LÊ. Nasceu em Dores do Indaiá [19--?], é formado em Administração de Empresas e dirige a Editora LÊ desde os anos de 1970 (CUNHA, 1996).

oportunidade de se explorar um nicho de mercado bastante interessante. Assim, passaram a propor que alguns professores transformassem suas apostilas em manuais didáticos das diversas matérias.

Em 10 de agosto de 1972, a editora passou por uma reestruturação para publicar somente livros didáticos. Foi então que a empresa mudou sua razão social para *Livraria Lê Editora*[77]. A constituição da sociedade, empenhada em produzir edições de gênero único, no caso, livros didáticos, decorria do entendimento da expansão desse departamento no mercado.

Naquele momento, em consequência do crescimento do setor, o mercado editorial foi marcado por notáveis mudanças na forma de produção dos livros didáticos, inclusive pelo movimento de passagem do autor individual, que trabalhava, em geral, diretamente com o editor ou dono da empresa, para um novo formato de fabricação, baseado em um grupo de pessoas especializadas em cada etapa da produção dos livros (GATTI JR, 2004). A Editora Lê iniciou seus trabalhos a partir de uma coleção didática voltada aos estudos de Ciências para o então Curso Ginasial, produzida por uma equipe de professores.

Também, a convite da Editora Lê, formou-se um grupo de profissionais para a concepção e a produção da coleção *Educação Artística*. De alguma maneira, o elemento comum que ligava os agentes convocados para o projeto era a vinculação com a Escola de Belas Artes[78] da UFMG (EBA-UFMG). Esse era o caso de Jan Deckers. Nascido na Holanda em 1932, graduado em Belas Artes na UFMG com especialização em Artes Gráficas, Deckers já coordenava a equipe gráfica na editora, da qual participara a irmã de Emídio Teles de Carvalho, Stela Maris de Carvalho, também estudante do curso de Belas Artes na Universidade. Recém-chegado da Holanda ao Brasil, Deckers ingressou como aluno na EBA-UFMG. Na

[77]Pela dificuldade de literatura especializada sobre a história da Editora Lê, algumas informações foram colhidas da revista comemorativa de 45 anos da livraria Leitura Ltda, que, nos anos 1970, partiu atuando como área de varejo. Estes relatos estão *online*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/98672607/Revista-45-Anos> Acesso em: 18/04/2014.

[78]Em 05 de abril de 1957 foi criada a Escola de Belas Artes (EBA) da então Universidade de Minas Gerais (UMG), que, em 1965, passou a ser nomeada como Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Primeiramente a EBA foi designada sob a forma de curso de arte na Escola de Arquitetura. Depois, foi transformada em escola e aprovada pelo Decreto-Lei nº. 62.317, de 28 de fevereiro de 1968, quando passou a constituir-se como uma unidade do sistema básico da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 1968, inserida na UFMG, a EBA instituiu-se como unidade acadêmica autônoma. Compôs o curso de Bacharelado ainda sem sede própria, contudo, em 1972, a EBA se estabelece em sua sede no Campus Pampulha. O curso na modalidade de Licenciatura veio no ano seguinte.

coleção, foi o responsável por desenhos, capas, diagramação gráfica e arte final, contando com a colaboração de Stela Maris de Carvalho apenas no volume I. Naquela ocasião, Deckers já tinha experiência em desenho, iniciada antes mesmo de sua chegada ao Brasil. Provavelmente, foi por intermédio dele que se fizeram as relações da editora Lê com os autores da coleção, os professores Ivone Luzia Vieira[79] e José Adolfo Moura[80].

Colega de Jan Deckers nos tempos de EBA, Ivone Vieira lecionava Educação Artística na escola Padre Agnaldo, em Belo Horizonte, quando foi convidada a participar da concepção da coleção didática. Formada no curso de Bacharelado em Artes Plásticas, no qual entrou em 1969 e graduada em Licenciatura (1975), Ivone Vieira havia ingressado em 1973 no recém-criado curso da UFMG para Educação Artística.

Vieira já tinha formação como educadora em arte, tendo participado de um dos cursos no Rio de Janeiro propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) [81], enquanto órgão executor de políticas para formação do magistério. Tais cursos, que partiam do ideário do *Movimento Escolinhas de Arte* (MEA), eram resultado da atuação de Anísio Teixeira, como diretor do INEP e também apoiador do projeto. As programações eram promovidas também com apoio do Instituto e das Secretarias dos Estados desde 1951 (RODRIGUES, 1983).

Ivone Vieira participou de outros cursos em Belo Horizonte, organizados pelo MEC, a partir de 1971, em convênio com o MEA. Tais cursos visavam preparar o pessoal das Secretarias de Educação dos estados a fim de orientar a implantação da Educação Artística nas escolas com a promulgação da Lei 5.692/71 (BARBOSA, 2003).

O segundo autor da coleção é José Adolfo Moura, que, na ocasião, era professor de música na EBA-UFMG. Envolvido em movimentos artístico-culturais em

[79]Ivone Vieira, nascida em Ipanema [19--] Minas Gerais, é professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo (USP) e também Doutora em Artes Plásticas pela Escola de Comunicação e Artes da USP (1994), tendo sido orientada por Walter Zanini. É pesquisadora do projeto "Modernidades Tardias no Brasil", da Fundação Rockefeller e do Centro de Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG. Possui várias publicações sobre educação, modernidade e artes plásticas em Belo Horizonte. IVONE LUZIA VIEIRA. Disponível em: < http://www.comarte.com/ivone.htm> Acesso em: 10/12/13.

[80]Moura é mestre em Artes pela USP (1988), músico e educador musical, além de professor aposentado da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG.

[81]A partir do Decreto-lei nº 8.583/46, o INEP regulamentou cursos para a formação de professores. Além disso, foi criado o Centro Nacional do Preparo de Professores e Especialistas de Educação.

Minas Gerais, ao lado de Ivone Luzia Vieira, fez parte do grupo de jovens professores formados na mesma instituição, que organizaram o *1º Festival de Inverno da UFMG*[82] ocorrido em 1967, em Ouro Preto, projeto cultural criado em parceria com a Fundação de Educação Artística (FEA) de Belo Horizonte e a Universidade. Nas publicações pesquisadas, Moura foi responsável pela parte de Educação Musical no volume I. No volume II, além de Educação Musical, Moura responde junto a Ivone Vieira pela componente de Artes Plásticas.

A coordenação de *copy-desk,* ou seja, a revisão da coleção foi responsabilidade de Gleuso Damasceno Duarte[83] que, além de trabalhar na editora Lê, era professor e atuava como autor de livros de História. Dentro da editora, Duarte foi também responsável pela parte de Educação Moral e Cívica (GATTI JR, 2004). A editoração, ou seja, a gerência do projeto da coleção *Educação Artística*, foi assinada pelos sócios-proprietários da Editora Lê, Emídio Teles de Carvalho e José Orlando Cunha.

Nesse mapeamento inicial, notamos que havia certa mobilidade entre esses agentes nas etapas de criação dos livros didáticos, e que além deles, outros profissionais de produção editorial fizeram parte da concepção da coleção. A luz lançada sobre a composição do quadro editorial da coletânea não pretende responder por todas as escolhas dos conteúdos dos livros. Porém, a compreensão da conjuntura de produção contribui para a interpretação dos documentos. Por isso, toma-se a coleção como produto de um trabalho editorial, resultante das relações entre os agentes que participaram das diversas instâncias de fabricação dos livros, considerando cada discurso em sua especificidade e em suas condições de possibilidade (CHARTIER, 1990).

Avaliamos ainda que esta obra nasceu a partir de uma legislação que estimulava a feitura do livro destinado à Educação Artística. Por isso, visitar a coleção, problematizando-a com os documentos legais referentes à Educação Artística naquele contexto, coloca-se como chave de análise entre o que foi previsto e o que foi propriamente concretizado nos corpos dos manuais.

---

[82]Mais informações ver: O Festival de Inverno da UFMG consolidou-se como lócus de reflexão e experimentação. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/6/artecultura.htm> Acesso em: 10/03/2014.

[83]Gleuso Damasceno Duarte é editor, bacharel em Filosofia pela Faculdade Don Bosco [19--?]. Mestre em Administração, Gestão empresarial, pela UFMG na Faculdade de Ciências Econômicas (1981-1985).

2.1 DA ABSTRAÇÃO LEGAL AOS LIVROS CONCRETOS

As demandas estabelecidas com vistas à regulação da educação podem ser percebidas pela análise dos corpos dos livros didáticos. Esses são objetos que configuram a reinterpretação da legislação vigente que, por sua vez, estabelece um currículo a ser seguido (VALDEMARIN, 2007).

A partir da materialidade da coleção *Educação Artística,* levantamos as relações entre as prescrições oficiais e o trabalho editorial efetivado. Ao tomarmos o volume I da coletânea*,* é possível verificar que nele constam os conteúdos representados na Tabela 3:

TABELA 3 - ASSUNTOS DA COLEÇÃO (VOLUME I)

Unidade	Tema	Assuntos
Primeira Unidade	Folclore	Arte e Folclore; O folclore Brasileiro
Segunda Unidade	Iniciação Musical	A voz humana; As belezas de um coral, a regência; Instrumentos Musicais; Fazendo Nossa “Orquestra”; Elementos Musicais básicos
Terceira Unidade	Artes Plásticas	A composição plástica; Formas e espaços; A perspectiva; Linhas e pontos; A cor; A cor na composição plástica; Elementos Intelectuais da Composição

FONTE: (VIEIRA e MOURA, 1975)
NOTA: tabela elaborada pela autora

Além desses, ressaltamos os teores do volume II da coleção, que podem ser visualizados na Tabela 4.

TABELA 4 - ASSUNTOS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

Unidade	Tema	Assuntos
Primeira Unidade	Artes Plásticas	Arte na sociedade industrial; Das Marcas Primitivas aos Modernos Logótipos; O cartaz; Arte da Escrita e sua Evolução; A Impressão e sua Evolução; Ilustração; Técnicas Artesanais de Impressão; Jornalismo; O livro de Arte
Segunda Unidade	Educação Musical	Estruturação Musical; Pesquisa de Som; Trilhas Sonoras de Peças Teatrais; Montagem de Audiovisual
Terceira Unidade	História da Arte	Arte no Oriente Médio; Antiguidade Clássica; Arte Medieval; Arte do Renascimento; O Barroco; A Arte Rococó; A Arte do Século XIX; A Arte Moderna; A Arte Contemporânea Internacional; As Artes Plásticas no Brasil

FONTE: (VIEIRA e MOURA, 1978)
NOTA: tabela elaborada pela autora

Pelas informações dispostas, é possível perceber que a coleção é formada principalmente por tópicos sobre Artes Plásticas e Música. A polarização no tratamento dos conteúdos ratifica a tendência revelada por Subtil (2012) para os livros de Educação Artística do período, os quais normalmente recorriam a esses dois componentes, apesar das exigências legais sobre a polivalência. Portanto, evidenciamos que os elementos *Artes Cênicas* e *Desenho* não foram tomados pela coleção na mesma proporção definida nos documentos oficiais. É provável que estes contornos decorressem da própria formação dos autores Ivone Vieira e José Moura, propondo-se tais ênfases a partir de suas especialidades em artes plásticas e em música, respectivamente.

Desse modo, se as capas dos livros previam o ensino de *Educação Artística*, tal como denominado pela Lei 5.692/71, os corpos dos impressos não cumpriam as intenções nelas divulgadas, uma vez que sonegavam os demais teores previstos oficialmente. Confirmamos que, apesar de serem presumíveis as aproximações entre a legislação para a Educação e as práticas no trabalho editorial didático, o reconhecimento dos afastamentos entre o prescrito e o efetivado revela outras possibilidades interpretativas.

De um lado, a coleção explora apenas essas duas áreas, por isso, apresenta-se em desacordo com a legislação. De outro, notamos certa afinidade entre estes livros com os conteúdos mínimos propostos pela legislação especificamente para a formação das Licenciaturas em Educação Artística.

Como conteúdos para as licenciaturas, a Indicação nº 36/73 do CFE previa *Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana* e *Folclore Brasileiro*. Apresentam-se semelhanças entre tais teores e o volume I da coleção, que registra também *Folclore* em duas subunidades denominadas *Arte e Folclore* e *Folclore Brasileiro.*

Nesse livro, o folclore é definido enquanto: “[...] a ciência que estuda as manifestações coletivas da cultura popular primitiva”. Além disso, de forma categórica, afirma-se que “o folclore está profundamente enraizado no povo, principalmente entre as classes menos favorecidas (BRASIL, CFE, 1973). Pelo discurso, percebemos que o folclore é interpretado como uma “ciência” que estuda o que se designou por “cultura popular primitiva”. Tal qualificação partiria de uma visão externa e supostamente esclarecida acerca do que é *cultura*, do que é *popular* e do que é *primitivo*. Este aspecto corrobora para a observação de Chartier (1995) sobre

as categorias ‘cultura’ e ‘popular’. O autor ressalta que, devido à complexidade de tal expressão,

> [...] os debates em torno da própria definição de cultura popular foram (e são) travados a propósito de um conceito que quer delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à "cultura popular". Produzido como uma categoria erudita destinada a circunscrever e descrever produções e condutas situadas fora da cultura erudita, o conceito de cultura popular tem traduzido, nas suas múltiplas e contraditórias acepções, as relações mantidas pelos intelectuais ocidentais (e, entre eles, os *scholars*) com uma alteridade cultural ainda mais difícil de ser pensada que a dos mundos "exóticos" (CHARTIER, 1995, p. 1).

À vista disto, a coleção toma a expressão “cultura popular” do ponto de vista de um erudito, de um estudioso em folclore. O livro enfatiza também as formas de consumo cultural a partir da distinção econômica. Nele o folclore aparece como uma categoria pertinente àqueles de menor poder aquisitivo e favorável ao gosto popular.

Em outro trecho, o livro declara que “As origens do folclore brasileiro prendem-se, naturalmente, à formação do povo” (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 14). Nesta concepção, a coleção apresenta a ideia do folclore como eixo de união na constituição do homem brasileiro, idealizando-se também que: “[...] entre três elementos básicos – o índio, o português e o africano – aqui se misturaram desde os primeiros tempos e se fundem em uma só as diferenças culturais”. Sobre estas bases prossegue, referindo-se ao povo brasileiro:

> Da cultura indígena, em contato permanente com a natureza, herdou o mistério das florestas, os encantos da fauna e da flora, o colorido exuberante da paisagem, a magia e a ingenuidade primitivas. Do português, além da base cultural, a audácia e energia do conquistador, unida à saudade da terra e do lar distante. Do escravo africano, a tristeza, a sensualidade, a resistência ao sofrimento, a resignação e o fatalismo (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 14).

No trecho, nota-se a ideia de uma formação “nacional” que congrega as diversidades dos elementos étnicos e estabelece uma integração pelo folclore por sua aproximação com as manifestações ditas de ordem “popular”.

Marilena Chauí (1983) esclarece aspectos sobre as relações históricas entre as duas categorias destacadas pela expressão “nacional-popular”. A despeito das possibilidades interpretativas de tal binômio, a autora ressalta:

> Tanto o adjetivo “nacional” quanto o adjetivo “popular” reenviam a maneira de representar a sociedade sob o signo da unidade social, isto é, Nação e Povo são suportes de imagens unificadores quer no plano do discurso político e ideológico, quer no da experiência e práticas sociais, [...] tanto um termo como o outro, na qualidade de faces de uma mesma realidade, têm como referência de um todo uno, ainda que diversificado (a diversidade sendo apenas a pluralidade daquilo que é em si idêntico) (CHAUÍ, 1983, p. 20).

É interessante enfatizar que em outros momentos a leitura unificadora também fundamentou os argumentos sobre a formação perfeitamente harmoniosa do Estado Brasileiro.

Esse é o caso do ideário assumido pelo projeto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, fundado em 1838[84]. Naquele contexto, o destaque dado ao homem português, enquanto protagonista da formação do povo brasileiro, caracterizou também uma obra de referência da historiografia nacional, intitulada *História Geral do Brasil* (1854-1857) de Francisco Varnhagen (1878-1816)[85]. O pensamento do historiador oitocentista lega às figuras do índio e do negro um lugar suplementar na formação da nação, embora este processo fosse resguardado pela agregação entre tais povos. Sob uma abordagem cronológica da história, o autor destaca, como primeira manifestação de nacionalismo no Brasil, a associação entre o português, o índio e o negro no combate às invasões holandesas no século XVII.

A esse respeito, Ribeiro (2004) ressalta que os livros didáticos de História, desde a segunda metade do século XIX até o início do XX, promoveram a permanência de tal interpretação, que passou do IHGB para as salas de aula, reforçando e difundindo tal ideário.

---

[84]Em função desse contexto, o ideário romântico serviria aos interesses de fundamentar um sentimento nacional, evidenciando uma função política da história no século XIX. A exemplo disto, o naturalista Dr. Carlos Frederico Ph. De Martius, alemão premiado por sua dissertação em 1847, apelou às origens do Brasil e propôs meios de escrita de uma história agregadora da diversidade de “raças” ao argumentar que: “Portanto devia ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento de três raças humanas, que nesse país são colocadas uma ao lado da outra, de uma maneira desconhecida na história antiga [...]” (GUIMARÃES, 1988 p. 16). A relação idealizada entre os povos, harmoniosamente formadores de uma natureza brasileira, também protagoniza as pinturas românticas das “Iracemas, Moemas e Lindóias”, como lembra Valéria Piccoli (2006, p.4), enquanto esforço de se mitificar o elemento indígena como unificador das etnias. O elemento branco, representado pelo sangue português é por Martius apontado como “poderoso rio” que “[...] deverá absorver os pequenos confluentes da raça India e Ethiopica” (MARTIUS, *in*: GUIMARÃES, 2010, p. 65).

[85]Francisco Adolfo de Varnhagen nasceu em 1816, em São João de Ipanema (Iperó) e faleceu em 1878 na cidade de Viena (Áustria). O historiador e engenheiro militar foi primeiro-secretário do IHGB em 1841. Em dois volumes, publicou *História Geral do Brasil* (1854-1857). Em 1872, Varnhagen recebeu o título de Visconde de Porto Seguro.

A lógica de aliança na diversidade étnica está presente também no pensamento de alguns intelectuais brasileiros do século XX, como Gilberto Freyre [86], na obra *Casa Grande e Senzala*[87] (1933). O livro, revestido de um viés sociológico e antropológico, apresenta uma compreensão baseada no ideário de harmonia entre as "raças" durante o processo de formação do povo brasileiro. A narrativa deixa à mostra a ideia de pluralidade e miscigenação étnica na constituição da identidade nacional. Em especial, trata das influências consideradas positivas dos povos africanos para a cultura nacional. Esse pensamento seria um elemento inovador na historiografia brasileira. Para Soares, ao tratar destes aspectos, Freyre:

> [...] foi revolucionário para sua época, uma época ainda marcada por um pensamento pseudocientífico do século XIX que pregava a pureza, o aperfeiçoamento, o branqueamento, ou, em suma, a europeização da raça, como a única possibilidade de um porvir grandioso para o país, como a única possibilidade de até mesmo se constituir uma nacionalidade brasileira. Este era um debate sempre presente, por exemplo, em todo o discurso imigrantista do final do século (SOARES, 2002, p.224).

Mário de Andrade também foi exemplo dos esforços em prol da valorização dos elementos considerados nacionais naquele período. O intelectual debruçava-se em um projeto oficial para a produção de uma obra mais geral, se comparada ao matiz sociológico dado por Freyre ao tema. O poeta, enquanto funcionário do Ministério da Educação e Saúde, na gestão Capanema (1934), fez parte do INL, que desde anos de 1930 desejava estabelecer as diretrizes para a organização da *Enciclopédia Brasileira e* do *Dicionário da língua Nacional.* Em consonância com os

[86]O escritor Gilberto de Melo Freyre nasceu em 1900 em Recife, tendo falecido em 1986 na mesma cidade. Além dos trabalhos em Sociologia, sua obra aborda ainda as áreas de artes plásticas e jornalismo. Nos anos de 1920, estudou Artes e Ciências Sociais nos Estados Unidos. Em 1933 publicou Casa-*Grande Senzala,* texto que propunha uma visão histórica pautada no cotidiano, traduzido pelo olhar de Gilberto Freyre. Foi ainda deputado pela UDN (União Democrática Nacional) em 1946. Em 1971, recebe da Rainha Elizabeth o título de *Sir*, Cavaleiro do Império Britânico. (GILBERTO FREIRE, 2014)

[87]A obra *Casa-grande e Senzala*, publicada em 1933, foi escrita pelo sociólogo Gilberto Freyre. O autor defende a ideia da rica formação cultural do Brasil pela miscigenação entre os elementos étnicos do período colonial, no qual escravos e senhores coexistiam no espaço da patriarcal "Casa-grande. Freyre opera tensionando o cotidiano, a rotina social como objeto de estudo histórico. Assim, na "história mais íntima", o autor ressalta: "Estudando a vida doméstica dos antepassados sentimo-nos aos poucos nos completar: é outro meio de procurar-se o 'tempo perdido'. Outro meio de nos sentirmos nos outros — nos que vieram antes de nós; e em cuja vida se antecipou a nossa. É um passado que se estuda tocando em nervos; um passado que emenda com a vida de cada um; uma aventura de sensibilidade, não apenas um esforço de pesquisa pelos arquivos" (FREYRE, 1987, p.75 /LXXV).

ideais do governo Vargas, Andrade fora o responsável pelo anteprojeto[88] da enciclopédia (1936), enquanto que Luís da Câmara Cascudo[89] respondera pelo plano do dicionário.

No processo de concepção da enciclopédia, em defesa dos estudos sobre folclore e sobre outros aspectos da história da arte nacional, Andrade enfatiza:

> Com efeito, se a cultura nacional já está ricamente desenvolvida quanto ao conhecimento histórico-político ou histórico-literário brasileiro; se já muito sabemos que quase nada sabemos sobre a história das artes plásticas e da música coloniais, muito ignoramos do nosso folclore, especialmente quanto à cultura material, e muito pouca da nossa etnografia quanto à concepção social de clãs e fatrias (ANDRADE, 1993a, p. 30).

Toni (1993) ressalta que o anteprojeto da Enciclopédia fora encomendado pelo diretor do INL Augusto Meyer em 1939, por confiar na lexicografia de Mário de Andrade e por que:

> [...] dele soubera que, em 1930, progredia o trabalho voltado para um *Dicionário musical Brasileiro* e que existia o projeto de uma *Gramatiquinha da Fala Brasileira.* Deste modo, o anteprojeto enviado a Gustavo Capanema em 1939, pautava-se numa análise técnica e de rigor metodológico. Para Mário de Andrade, a produção tanto da Enciclopédia, como do Dicionário Nacional: "A bem dizer, não se trata apenas de uma idéia, mas de um verdadeiro ideal, pelo que tão alto cometimento representa para a cultura do país" (ANDRADE, 1939a*in:* TONI, 2003, p. 3).

Além da *Enciclopédia Brasileira*, Andrade foi responsável por projetos como a *Missão de Pesquisas Folclóricas* (1938), realizada pelo Norte e Nordeste do Brasil no período em que esteve à frente do Departamento de Cultura de São Paulo, também em busca de aspectos culturais formadores da identidade nacional.

O *Dicionário do Folclore Brasileiro* (1954) de Câmara Cascudo ganhou destaque nas décadas seguintes. Ao utilizar como recurso poético a metonímia, Carlos Drummond de Andrade realça sobre o autor:

---

[88]O anteprojeto tem duas versões. A primeira foi encomendada pelo INL (1939) e o artigo *Enciclopédia Brasileira* foi publicado em *O Observador Econômico e Financeiro* (1940), o qual está à disposição para pesquisas (TONI, 1993, xxiii).

[89]Luís da Câmara Cascudo nasceu em Natal em 1898 e faleceu na mesma cidade em 1986. Em *Antologia do Folclore Brasileiro* (1944), obra em dois volumes, o historiador procede a um levantamento de textos de autores nacionais com a intenção de "apresentar os aspectos mais vivos do Povo brasileiro através de quatro séculos".

> [...] Não é propriamente uma pessoa, ou antes, é uma pessoa em dois grossos volumes, em forma de dicionário, que convém ter sempre à mão. Para quando surgir uma dúvida sobre costumes, festas, artes do nosso povo. Ele diz tim-tim por tim-tim a alma do Brasil em suas heranças mágicas, suas manifestações rituais, seu comportamento em face do mistério e da realidade comezinha. Em vez de falar "Dicionário Brasileiro", poupa-se tempo falando "O Cascudo", seu autor, mas o autor não é só dicionário, é muito mais. E sua vasta bibliografia de estudos folclóricos e históricos marca uma bela vida de trabalho inserido na preocupação de viver o Brasil (ANDRADE, 1968, s/p).

Observa-se que o folclore era elemento de destaque no âmbito político e intelectual do Brasil da primeira metade do século XX, conferido por meio de publicações de gêneros mais abrangentes. Assim, promover-se-ia o acesso às obras sobre a cultura brasileira, tendo no folclore a marca pura da alma nacional. Esse dicionário foi referenciado pela própria coleção *Educação Artística*, que também registra o livro *Antologia do Folclore Brasileiro* (1962) do mesmo autor, na bibliografia concernente à unidade *Folclore.*

Porém, se o *Dicionário* de Câmara Cascudo alcançou êxito em sua publicação, sendo ainda foco da apreciação por Carlos Drummond de Andrade por ocasião do cinquentenário de seu autor (NEVES, 2000), o mesmo não ocorreu com o projeto da *Enciclopédia Brasileira* sob as ações de Mário de Andrade, devido à morte do autor em 1945.

Além disso, com a promulgação da Lei 5.692/71, o INL passa a ter atuação mais expressiva na regulação dos livros e dos materiais didáticos. Contudo, em 1973, a seção de livros escolares foi extinta no Instituto, sem que se tivesse produzido a famosa *Enciclopédia Nacional* (TAVARES, 2014).

Enfim, o anteprojeto de Andrade representa a ideia categoricamente ressaltada pelo próprio autor: "É óbvio que a *Enciclopédia Brasileira* tem de ser nacionalista, não apenas pelo que de Brasil contiver nas suas páginas, mas ainda pelo serviço de cultura geral que tem de prestar à gente brasileira em sua tão variada generalidade" (ANDRADE, 1993a, p. 18).

Tal imagem social de união do povo em suas supostas generalidades, sustentada por alguns interpretes do Brasil, também é evidenciada nas declarações da coleção, conforme o desejo de se retratar os fundamentos da Nação. Assim, na produção de livros didáticos e de consulta, é possível observar a valorização dos elementos considerados genuinamente nacionais, como o folclore, enquanto frutos

do processo de constituição do homem brasileiro, desde o encontro entre os povos que o originaram.

Vale destacar que o texto da coleção anteriormente salientado ressalta a ideia de que o elemento português contribuiu de modo mais enfático para tal juízo de uma cultura singular entre os povos. Ao contrário, as atribuições dadas ao elemento escravo africano eram relacionadas a uma postura passiva ou subjugada no processo de composição cultural brasileira, enquanto na cultura indígena eram enfatizadas a pureza e a ingenuidade. Portanto, tal concepção histórica idealizada sustenta uma visão estereotipada dos três elementos estabelecidos a partir da comunhão. Esse ideário de composição harmônica do povo brasileiro, desde o período colonial, alimentou sucessivamente o pensamento historiográfico brasileiro, que, por consequência, circulava no âmbito da produção de livros didáticos na década de 1970, conforme pode ser observado pela coleção.

O ideário integrador da nação serviria também aos propósitos nacionalistas do período da ditadura civil-militar. Nesse sentido, longe de ser esta perspectiva uma conduta inaugural, Chauí (1983) lembra que a política cultural desenvolvida no Brasil a partir de 1964 e, mais precisamente, de 1968, assentava-se sobre três pilares: a integração, a segurança e o desenvolvimento nacional. Sobre tais bases, os anos de 1970 são caracterizados novamente por uma visão em torno do folclore, do civismo e do patriotismo, como forças definidoras da cultura brasileira. Em consonância com o projeto político vigente, a legislação para a educação propunha determinada visão dos sentidos mais convenientes a serem tomados para a pátria, em especial, tendo como suporte a “Educação Nacional”, para tomar uma expressão própria do conselheiro Valnir Chagas (1976).

Em particular, no contexto da Lei 5.692/71, sobressaía-se a estima ao folclore e aos símbolos de heróis nacionais no culto Pátrio nas áreas curriculares de Estudos Sociais e de Educação Moral e Cívica. No caso dos Estudos Sociais, que reunia Geografia e História, a exaltação ao nacionalismo pelo folclore dava-se a partir do ensino da *Organização Social e Política do Brasil* (OSPB). Conforme pregavam seus idealizadores, no Parecer nº 853/71, ela tinha funções delimitadas:

> [...] proporcionar a necessária perspectiva aos estudos histórico-geográficos, prepara as atividades de Civismo e, em maior ou menor grau, orientar o currículo todo para uma efetiva tomada de consciência da Cultura

> Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do projeto em marcha do desenvolvimento nacional [...] (CHAGAS, 1980, p. 81).

Deste modo, aos Estudos Sociais estaria integrada a Educação Moral e Cívica pelo folclore, cujo civismo deveria "[...] representar a direção privilegiada que há de tomar a Organização Social e Política do Brasil, as quais, por sua vez, convergem os componentes históricos e geográficos" (CHAGAS, 1980, p. 145).

Para a área de Educação Artística, o conteúdo de Folclore foi proposto pela legislação também para os cursos de licenciatura, ao entender-se que o folclore é:

> [...] uma solução de tal evidência que chega a ser incompreensível se haja até hoje deixado de incluí-lo, diretamente nos currículos próprios de grau superior, e indiretamente, nos graus escolares que a este precedem. Memória e alma coletiva, impregnado de "significados" como *formas* sedimentares de ser e de viver, o folclore constitui expressão por excelência da cultura de um povo: não apenas um registro inerte de pitorescos, mas uma fonte sempre renovada onde é possível encontrar, em estado latente ou manifesto muito dos traços comportamentais que distinguem e individualizam cada nação (CHAGAS, 1976, p. 34).

Portanto, no contexto de reforma da educação pela Lei 5.692/71, tal como nos anos de 1930, via-se na propagação do folclore um meio unificador do pensamento do povo, com o intuito de forjar o sentimento nacional. Enfim, conforme defendia o conselheiro Valnir Chagas (1980, p. 81): "O certo, porém, é que o comportamento do homem na continuidade da cultura representa um ingrediente indispensável a levar em conta na concretização do Projeto Nacional".

Logo, embora a coleção esteja afinada com tal ideia de unificação pelo folclore, esta atribui ao tema menor valor cultural, ao limitá-lo como referência dos menos informados e ao situá-lo longe de um ideal de produção artística nacional. A coleção enfatiza, por exemplo, que na arte brasileira:

> Pesquisa-se e comunica-se com os últimos movimentos internacionais, mas, o artista de hoje se preocupa também em criar uma obra com caracteres bem brasileiros, sem, entretanto, cair no perigoso simplismo dos valores populares e folclóricos da arte regional ingênua (VIEIRA e MOURA, 1978, p.117).

Isto indica certa depreciação de tal conteúdo, a despeito dos interesses oficiais. Além de se contemplar estes aspectos, nos livros da coleção, compreende-se o ensino das artes plásticas em consonância com o currículo de formação do professor em Educação Artística.

A coletânea propõe conteúdos destinados ao estudo dos fundamentos das linguagens visuais, a partir dos subtítulos: *A Composição Plástica; Formas e Espaços; A perspectiva; Linhas e pontos; A cor; A cor na composição plástica e Elementos Intelectuais da Composição* (VIEIRA e MOURA, 1975). Analogamente, para a formação do professor da área, além das quatro matérias dos currículos mínimos das licenciaturas [*Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Ensino de 1º e 2º graus e Metodologia do ensino de 1º e 2º graus*], para a parte diversificada previa-se *Fundamentos da Linguagem Visual* (BRASIL, MEC, 1973).

Como Linguagem Visual, a Educação Artística abrangeria: "[...] a psicologia da forma, particularmente da percepção, e os fundamentos da composição: ritmo, harmonia, movimento, cor etc" (CHAGAS, 1976, 37). De maneira geral, o conceito de linguagem visual está vinculado a uma noção de sintaxe, admitindo-se que uma determinada composição, por exemplo, uma fotografia, uma pintura, ou um desenho, possa ser comparável a uma composição verbal ou textual, por ser resultado da organização de vários símbolos de uma linguagem específica, como a pintura ou a escultura.

Dentro desses princípios elementares, destacam-se duas tendências opostas na compreensão e apreciação da arte designadas como *conteudismo* e *formalismo,* que podem ser definidos da seguinte forma:

> [...] o formalismo que saboreia e *degusta* os meros valores formais deixa fugir o significado e o valor da obra não menos que o conteudista, que olha para os elementos semânticos *independentemente* de sua adoção na arte e do aproveitamento que deles faz o estilo pessoal do artista. (PAREYSON 1989, p.61)

Do ponto de vista da estética, Pareyson pontua a ideia de equilíbrio entre essas correntes, tendo em vista a inseparabilidade entre forma e conteúdo, para além uma posição conflituosa entre ambas as perspectivas em seus estados extremos (PAREYSON, 1989). A despeito de tais divisões ou aproximações, as teorias sobre os fundamentos da linguagem visual possuem em comum o princípio de que a imagem pode ser interpretada, tal como o texto escrito. Isso é possível se o observador ou leitor de uma imagem detiver posse da "gramática visual" pertinente à leitura. Por isso, alguns princípios da psicologia da percepção visual e da história da arte são basilares para a crítica dos fundamentos da linguagem visual.

No contexto da Lei 5.692/71, tais fundamentos são expostos como assuntos para a formação do professor da área desde 1973. Os livros da coleção também enfatizam estes princípios estéticos. Algumas vezes propõe-se tal estudo, a partir da análise da composição visual, definindo-se que: “A composição plástica é feita de elementos visuais é (sic), portanto, uma obra para ser olhada, para ser VISTA [...]” (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 65, grifo dos autores). Por este trecho, identificamos o direcionamento para o olhar do leitor voltado a tais elementos compositores da imagem, que, neste caso, indica o estímulo à apreciação de uma reprodução de obra da Renascença italiana (FIGURA 13):

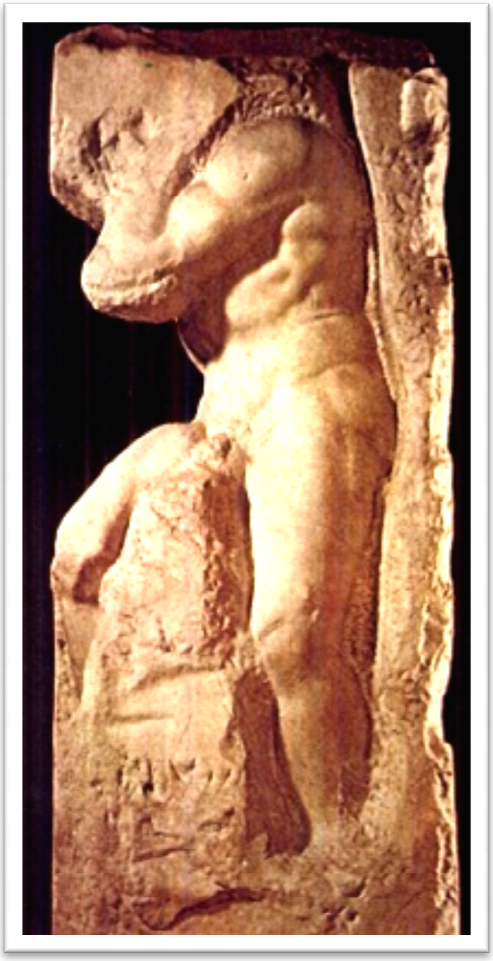


FIGURA 13 - MICHELÂNGELO. *O ATLANTE PRISIONEIRO*, MÁRMORE, (1530-1536) FLORENÇA
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, p. 64)

Sobre a imagem, o texto discorre:

> Esta obra de Michelangelo, que o artista não chegou a concluir ilustra com clareza o poder de um espírito criativo: da rocha bruta, um bloco de mármore, o artista arranca as formas maravilhosas que sua imaginação

> criadora idealizou. Quais são, em sua cidade, as obras que revelam a criatividade de algum artista? (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 65).

Novamente, observa-se o entrelaçamento dos fundamentos da linguagem visual como estudo da história da arte, como igualmente destacou a Indicação do CFE nº 36/73 para a formação dos professores de Educação Artística. O texto do livro enfatiza também que a obra de arte não fora terminada pelo artista. Assim, o mesmo sugere problemas pertinentes à história da arte, que levantam aspectos adjacentes como o material e a técnica no trabalho artístico. Além disso, enquanto provoca o olhar do leitor para a imagem, o texto propõe relações possíveis em obras de arte próprias da cidade do leitor. Assim, direciona o olhar para a apreciação de objetos artísticos e culturais em seu entorno.

Nessa seção, a coleção propõe conceitos sobre tais temas e também assume ideias a respeito da arte e do artista, ao destacar:

> Se você perguntar a alguém o que é um artista, é possível que receba uma resposta mais ou menos assim: - “artista é a pessoa que sente o belo de modo especial e, através da arte (pintura, escultura, teatro, etc.), procura transmitir aos outros esta sensação e beleza.” A resposta ainda que tradicional e comum baseia-se na ideia do belo, que cada um sente de modo diferente [...] (VIEIRA e MOURA, 1975, p.11).

A partir de uma espécie de diálogo, o texto situa o artista como aquele que, por meio de uma experiência especial, conduz uma carga sensível, e neste sentido, bastante prazerosa na transmissão do “belo”. O trecho ainda continua: “Com efeito, aquilo que para uns é *bonito*, para outros pode parecer *feio*. Por isso, na definição de *arte*, procura-se englobar atualmente as mais diversas manifestações da criatividade humana” (VIEIRA e MOURA, 1975, p.11, grifo nosso).

Pelas declarações, nota-se, primeiramente, a ideia de que, em arte, o gosto[90] reflete um juízo de valor individual e por isso é uma categoria subjetiva. Em segundo lugar, o texto aponta para uma tendência contemporânea de percepção, revestida por uma ampliação do que seria definido anteriormente como arte, relativizando a interpretação de belo enquanto padrão estético. As afirmações

[90]O termo *gosto* é aqui tomado no sentido de preferência. Neste caso, significa as escolhas de determinadas opções estéticas, assumidas a partir de critérios individuais. Assim, refere-se ao gosto como algo relativo à apreciação da arte, a partir de uma inclinação do indivíduo, contudo, não apartado de seu contexto histórico e cultural. Pareyson (1989) emprega ao termo a ideia de uma *expectativa de arte* por determinada pessoa ou até mesmo por uma época. Assim, ao mesmo tempo, o gosto torna-se aspecto social, histórico e psicológico.

sugerem um conceito de arte enquanto referência de beleza em um sentido admitido pela filosofia clássica de Aristóteles[91], que postula uma relação do belo (*tokalon*) e da arte como um ideal de simetria, ordem, harmonia e como o que é "bom", associando-se a arte com princípios da ética (GAZONI, 2006).

É pertinente observar que entre o período situado entre o final do século XVIII e o início do XIX despontam como períodos de ampla discussão em torno do conceito de estética, com destaque para o pensamento iluminista de Immanuel Kant[92]. O filósofo presume ao mesmo tempo a objetividade e a universalidade do juízo do belo, sobretudo, na obra *Crítica da Faculdade do Juízo*[93].

Além destes marcos históricos, o conceito de estética permanece instável. Desse modo, é relevante lembrar que

> [...] nenhuma indicação precisa pode vir do nome 'estética', surgindo quando no *Settecento*, ao tornar-se a beleza objeto de conhecimento confuso ou sentível (sic), e quando no início do *Ottocento,* ao impregnar-se a arte de sentimento, pareceu natural remeter a teoria do belo a uma doutrina da sensibilidade e a filosofia da arte a uma teoria do sentimento. Desde então, de fato, o termo se foi ampliando cada vez mais, quer para designar as teorias do belo e da arte que, desde o inicio da história da filosofia, apresentaram-se sem nome específico, quer para compreender também as teorias mais recentes que não só já não remetem a beleza à sensação ou a arte ao sentimento, como nem mesmo ligam a arte à beleza (PAREYSON, 1989, p. 15).

Pode-se aceitar que historicamente o termo designa o estudo da natureza do belo, mas também pode assumir uma compreensão mais recente de arte, que não

---

[91]O filósofo e professor grego Aristóteles nasceu em Estagira no ano de 384 a.C., tendo falecido em Atenas em 322 a.C. Aluno de Platão, sua obra conta com escritos sobre física, arte, metafísica, lógica, entre tantos outros. A reflexão sobre o "belo" (*tokalon*) o inquietou para além de sua restrição ao âmbito poético, mas, considera as principais espécies do belo que se baseiam na: "[...] ordem (*taxis*), simetria (*summetria*) e definição (*tohorismenon*), o que na ciência matemática é demonstrado no mais alto grau (ARISTÓTELES [s.d.], *apud* MACIEL, 2006, p. 11)".

[92]O filosofo e professor de Ciências Naturais, Immanuel Kant, nasceu e faleceu em Koenigsberg na Prússia. Tornou-se referência para a área da estética, a partir da filosofia crítica e do idealismo, tendo passado sua obra pelo pensamento de Jan Jacques Rousseau.

[93]A Crítica do Juízo (1790) ou a Crítica da Faculdade do Juízo é uma das mais relevantes partes da obra de Kant, considerada estudo fundamental da estética enquanto disciplina. No texto, o elemento forma torna-se fundamental para a compreensão tanto do processo de criação, quanto da recepção estética do observador, em que se traduzem os princípios do gosto na crítica kantiana. A ideia de "gênio" aparece em Kant situado como aquele que possui o talento natural de expressar o belo, como uma característica inata e que tem na natureza as regras da arte. Por isso, o artista media supostos fins da natureza pela arte. Assim, Kant postula na Crítica do Juízo que "[...] não há nenhuma arte bela na qual algo mecânico que pode ser captado e seguido segundo regras, portanto, algo acadêmico, não constitua a condição essencial da arte" (KANT, 1995, *apud* TROMBETA, 2006, p.115).

necessariamente se vincula a um ideal de beleza, nos sentidos empregados por Aristóteles ou por Kant (1724-1804).

O texto da coleção, anteriormente mencionado, apresenta uma dupla concepção de arte como beleza e de arte depreendida de um ideal estético. Isso parece pressupor uma crise na própria definição assumida para artista e para a arte na coleção, o que ocorre pela distância entre tais perspectivas. De um lado, o texto remete a um movimento de ampliação dos conceitos de arte no contexto contemporâneo aos anos de 1970 e, por outro, enfatiza um ideário tradicional pautado em uma crença nas aptidões criadoras e sensíveis do artista para transmitir certo ideal de beleza.

Por isso, inferimos também que a coleção propõe uma concepção de arte que, em certa medida, está enraizada no conceito filosófico do indivíduo especial ou 'genial', veículo do belo pela arte. Embora historicamente mutável, tal ideia é destacada no pensamento de Jean-Jacques Rousseau[94] no século XVIII, principalmente no *Dictionnaire de Musique* (1768), no qual o filósofo utiliza a palavra "*génie* (gênio) relacionada com a posse de dons naturais. Essa concepção legou também as bases para os conceitos iluministas nos escritos de Immanuel Kant, sobretudo, na mencionada *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790). Seu pensamento tornou-se referência para o idealismo alemão[95], ao qual interessa a ideia de contemplação do belo no sentido da realização do prazer estético nos indivíduos[96].

A partir desse pensamento, a coleção parece assumir a posição do artista como aquele que possui de características particulares. Assim, expõe também

[94]O suíço de Genebra, Jean-Jacques Rousseau (1712-1718) foi um filósofo, sendo um dos principais pensadores do século XVIII europeu. Em 1742, em Paris, Rousseau teve contato com o também filósofo Denis Diderot (1713-1784), entre outros pensadores iluministas da França, lançando bases também para o pensamento romântico, a partir de sua crítica ao racionalismo iluminista (MOREIRA, 2014). Deste modo, a obra de Rousseau legou contribuições na área da Estética e da Filosofia social.

[95]O período de maior destaque da corrente filosófica tradicionalmente conhecida como Idealismo Alemão parte do pensamento de Kant no século XVIII, se estendendo até o século XIX em Hegel. Grosso modo, embora heterogêneo, o foco deste pensamento reside na busca da indivisibilidade do absoluto, a partir de uma noção de totalidade.

[96]Na Antiguidade, Aristóteles ressalta a ideia de prazer estético situado como uma derivação da alegria ante uma imitação perfeita do real na arte. Deste modo, o prazer estético estaria na ordem do sensível (*aisthesis*) e do intelectual (*anamnesis*), relaciona-se ao papel de recepção do observador da arte, o que por sua vez daria origem a um processo de cura do indivíduo (*kartharsis*). Assim, segundo Jauss (2002), existem três conceitos na tradição estética: *Poiesis* (prazer ao produzir a obra), *aisthesis* (prazer estético da percepção) *e kartharsis* (prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia). Em suma, como ressalta Jauss (2002, p. 80): "Outrora o prazer justificava como um modo de domínio do mundo e de autoconhecimento e, a seguir, como o conceito da filosofia, da história e da psicanálise, as relações com a arte. Hoje, para muitos a experiência estética só é vista como genuína quando se priva de todo prazer e se eleva ao nível de reflexão estética".

resquícios de um ideal que elevou o *status* social do artista com relação ao artesão ainda na Renascença italiana. Nesse contexto, a ênfase recaía sobre as *artes liberais*[97].

O autor Nikolaus Pevsner (2005) aponta o artista e inventor Leonardo Da Vinci[98] como um dos precursores da ideia de uma academia[99] de arte na Itália, ainda no século XVI. Conforme sua concepção, não se deveria alocar a pintura no mesmo patamar das chamadas *artes mecânicas*[100]. Segundo o historiador, Da Vinci assumia esta posição com o intuito de lançar um conceito de pintura associada a um ideal de superioridade e racionalidade, em desacordo com os trabalhos artesanais provenientes das guildas medievais (PEVSNER, 2005).

Nas academias do século XVIII, na Europa, o entendimento de artista sofre a influência da obra francesa de Charles Batteaux (1713 - 1780), sob o título *Les Beaux-Arts Réduits à um Même Principe (As Belas-Artes reduzidas a um mesmo princípio)*, de 1746. Circulante na área da crítica e da história da arte, o trabalho de Batteaux sustenta a ideia clássica de imitação da "beleza natural", em resgate aos princípios da antiguidade grega para as várias áreas artísticas, como a poesia e a música.

No Brasil, a ideia de Belas Artes chega com a Missão Artística Francesa, em 1816, ao lançar os alicerces do neoclassicismo. Nesse momento: "[...] em substituição às obras sacras dos artistas autodidatas do Período Colonial e do início

---

[97]A expressão *artes liberais* foi cunhada ainda na Antiguidade. Porém, principalmente, na Idade Moderna se conceitua como matérias próprias do que é livre, por isso, trata-se de um homem desvinculado de qualquer aflição ordinária ou mundana. Por isso argumenta-se que há uma marcada oposição entre às artes consideradas *Mecânicas* ou técnicas e às chamadas artes liberais ou *Belas Artes,* em que o aspecto poético e o intelectual possuem primazia.

[98]O artista, inventor e cientista, Leonardo Da Vinci nasceu próximo à Florença, em 1452, tendo falecido em 1519. Da Vinci possui uma vasta investigação em anatomia em Milão. Além destas contribuições, o artista representa parte importante da História da Arte do período Renascentista. Seus estudos em perspectiva e anatomia contribuíram para representações bastante complexas. Leonardo Da Vinci também deixou uma farta quantidade de escritos sobre as diversas áreas, além de seus estudos em desenho e de suas pinturas.

[99]O termo academia é tomado no sentido atribuído no renascimento em resgate de valores de ensino da arte de origem greco-romanos na Antiguidade Clássica. Em detrimento da produção corporativa entre artista e artesões das guildas medievais, o ideal das academias de arte na Itália do século XVI ganha propulsão também na França no século XVIII, apresentando declínio no século XIX, com as primeiras manifestações da arte moderna. Este ideal foi questionado ainda pelas iniciativas como as da Bauhaus em Weimar. Esta era uma escola que previa a aproximação entre arte e artesanato, promovendo a interação entre a arquitetura e o design.

[100]A expressão *artes mecânicas* estabelece uma contraposição com as chamadas *artes liberais*. Nomeia os modos de produção de objetos em que os objetivos não são estéticos, mas determinados por intenções de caráter utilitário. Pode corresponder à fabricação manual ou por maquinaria.

do Vice-Reinado, há uma assimilação da tradição clássica, construída sobre o fundamento da *raison e do bom sens*" (SCHLICHTA, 2006, p. 60). Portanto tal período relaciona-se com um ideário neoclássico e pré-romântico que ecoava nas províncias do Império. Neste movimento, destacam-se a Escola Real de Ciências e a Academia Imperial de Belas Artes[101], consolidadas no Rio de Janeiro a partir de 1840. Estas instituições estavam envolvidas com um processo também ressaltado entusiasticamente pelo pintor brasileiro Araújo Porto Alegre[102], discípulo de Jean Baptiste Debret[103], que comemorava: "Finalmente as belas artes se introduzem no seio das famílias" (PORTO ALEGRE, 1998, p. 264). Nesse caso, a pintura definiria a melhor expressão das Belas-Artes.

Além das relações percebidas com o ideário de valorização das Belas Artes, consideramos que as afirmativas da coleção Educação Artística apontam também para a o arrolamento de trabalhos contemporâneos. No âmbito artístico, o pensamento gestado desde os anos de 1960 por tendências da Arte Conceitual[104] dispensa categorizações expressas para definir um trabalho de arte, por exemplo, como as de pintura ou gravura. Antes abraça manifestações artísticas diversas, propondo mesclas entre conceitos, materiais e linguagens artísticas. Assim, alternativas formais e conceituais diferentes se colocam no espaço da arte, as quais não necessariamente partilham de um ideal de beleza.

---

[101]Nos moldes das academias de artes européias, a Academia Imperial de Belas Artes foi criada no Rio de Janeiro em 1826. Esta instituição provinha da atuação da Missão Artística Francesa na Colônia que, sob um ideário neoclássico e romântico, foi responsável por parte da iconografia histórica em várias fases. Com destaque para as pinturas dos artistas Victor Meirelles (1832-1903) e Pedro Américo (1843 - 1905) (SCHLICHTA, 2006).

[102]Manuel de Araújo Porto Alegre (1806 -1879) nasceu em Lisboa. Foi pintor, arquiteto, além de crítico e historiador de arte, também atuou como professor e escritor. Em 1816 chega à cidade de Porto Alegre onde estudou pintura e desenho com o mestre e pintor francês François Thér e com os cenógrafos Manoel José Gentil e João de Deus. Em 1827, matricula-se na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, onde foi ensinado por Jean Baptiste Debret (1768 - 1848) entre outros mestres. (BIOGRAFIA de Manuel de Araújo Porto Alegre, 2014).

[103]Jean Baptiste Debret nasceu em Paris no ano de 1768, falecendo na mesma cidade em 1848. Foi pintor, desenhista, gravador, professor. Estudou na Academia de Belas Artes, em Paris, entre 1785 e 1789 e foi aluno do líder do neoclassicismo francês o pintor Jacques-Louis David (1748 - 1825), seu primo. No Brasil, liderou a Missão Artística francesa, que aportou em 1816, no Rio de Janeiro (BIOGRAFIA de Jean Baptiste Debret, 2014).

[104]A arte conceitual é uma vanguarda decorrente da Europa de dos Estados Unidos em meados dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. O conceito é considerado prioritário com relação ao aspecto da aparência de um trabalho de arte. Os limites desta tendência não são definidos consensualmente, mas se considera como fundamental a linguagem no processo criador, por isso, o conceito ou a ideia é entendido com matéria de produção artística. O termo foi utilizado pela primeira vez em um texto do artista Henry Flynt, em 1961, durante as atividades do *Grupo Fluxus*. Porém, a obra de Marcel Duchamp no início do século XX, com seus ready-mades, legaria espaço privilegiado para as críticas dos artistas conceituais nas décadas seguintes (ARTE CONCEITUAL, 2015).

Neste momento, as diversas expressões artísticas assumiram um caráter de ruptura com os valores da Arte Moderna, enquanto expressões artísticas destacadas a partir do final do século XIX. Deste modo, para além dos métodos tradicionais, como a pintura a e o desenho, novas possibilidades para o uso do imaginário passam a ser exploradas. Neste momento, a imagem é objeto não apenas de criação, mas também de recriação, pela intervenção técnica e conceitual do artista e a consequente ressignificação a ela conferida. Como exemplo, destacamos o trabalho do americano Andy Warhol[105] na Figura 14:

FIGURA 14 - WARHOL, ANDY, 1967. *UM POUCO DE ARTE PARA SUA VIDA*
SERIGRAFIA SOBRE PAPEL, 91x 91 cm. TATE GALERIA, LONDRES, (REINO UNIDO)
FONTE: DISPONÍVEL M:<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/28/937543/conheca-marilyn-andy-warhol.html>. ACESSO: 10/01/15

[105]Andy Warhol nasceu em 06 de agosto de1928 na Pensilvânia (EUA) e faleceu em 22 de fevereiro de 1987. Seu trabalho é marcado pelo uso de diferentes mídias, revelando imagens de ícones como Elvis Presley, Elisabeth Taylor, entre outras personalidades. Além disso, algumas marcas populares como a *Coca-Cola* (1962) e as famosas sopas *Campbell* (1962) são exploradas de maneira icônica na obra de Warhol.

A partir de uma fotografia em preto e branco da divulgação do filme americano *Torrentes de paixão* (1953), o artista reproduziu uma série de imagens em serigrafia de Marilyn Monroe, logo após seu falecimento, em 1962. Neste caso, a ousada escolha dos tons vibrantes é ainda mais expressiva pelo contraponto das áreas em preto. A gravura se sobressai pelos contrastes cromáticos, que promovem um efeito visual curioso.

Ao mesmo tempo, a imagem parece oferecer uma carga cômica, pelos excessos na maquiagem da personagem e pelo uso de cores intensas e quentes como o *pink* em contato com o amarelo, o que marca certa tensão pelo encontro das cores. O destaque dado ao fundo da imagem também permite uma sensação de movimento visual. Projeta o rosto que aparece em cores bastante artificiais, lembrando a linguagem das revistas em quadrinhos. Além disso, o fundo irreal, em rosa chapado, remete a um lugar imaterial e a um tempo impreciso, que posiciona a personagem tal qual uma celebridade, uma personalidade eternizada.

O trabalho de Warhol não representa apenas a *Pop Art*, enquanto um movimento artístico fomentado a partir de 1950 nos EUA, mas traduz um ideal de comunicação a partir dos signos visuais cotidianamente reproduzidos pelas mídias nos anos de 1960 – como a televisão e o cinema. Ainda refere-se ao desejo de ruptura com a Arte Moderna, no sentido da ampliação de possibilidades formais e conceituais da imagem. À revelia dos modos de representação tradicionais, a arte do pós-guerra (1939-1945) prefere a ideia de apropriação dos meios contemporâneos de reprodução de imagens, marcados pela velocidade de divulgação e circulação.

Nesse movimento, também representado por ilustrações de artistas como os estadunidenses Roy Lichetenstein (1923) e Robert Indiana (1928), a arte e o design gráfico comercial se fundem. Como definiu o artista Richard Hamilton[106] em 1957, no manifesto que legaria os alicerces do conceito de cultura pop, ela é: “[...] popular, transitória, consumível, de baixo custo, produzida em massa, jovem, espirituosa, sexy, chamativa, glamourosa e um grande negócio” (HAMILTON, 1957, *in:* SIMÕES, 2006, p.72). No Brasil, desde os anos de 1960, esses modos de representação são agregados na produção de cartazes de teor político, como o do

[106]O artista, crítico e historiador inglês Richard Hamilton nasceu em Londres em 1922 e faleceu em 11 de setembro de 2011 no Reino Unido. É considerado o pai da *Pop Art*, ao se apropriar do imaginário cotidiano, como em sua colagem intitulada “*Just what is that makes today’s homes so different, so appealing?”,* de 1956, a partir de imagens de revistas americanas.

artista Cláudio Tozzi[107], a partir do uso da serigrafia e de alto-contraste.

Em parte, esse era o contexto artístico vivido no período de produção da coleção *Educação Artística*. Nesses livros didáticos, é possível perceber a associação de conceitos diversos sobre arte. Comunga-se a ideia do artista como indivíduo especial, possuidor do poder de transmissão da sensação de beleza, com uma noção das tendências contemporâneas, que já apontavam para o afastamento de uma concepção de arte entendida necessariamente como bela e harmônica.

Na ocasião da publicação dessa coleção, a autora Ivone Vieira era licenciada em Educação Artística e bacharela em Belas Artes. José Moura, responsável no projeto pela educação musical, era professor de música da EBA-UFMG. A formação em Belas Artes nos anos de 1960 e início dos anos 1970 possivelmente guardava vestígios de uma ideia na tradição do artista acadêmico como individuo diferenciado. Isso talvez respaldasse os autores na definição apresentada para a arte e para o artista na coleção, mesmo admitindo-se noções contemporâneas marcadas pela liberdade com relação aos padrões visuais.

Tal viés permite a percepção de uma noção híbrida entre a arte como tradição e arte como ruptura na coleção. Embora sendo válidas ambas as concepções para a história da arte, a coletânea parece tentar reunir ideias distintas. O discurso dos editores da coleção, que assumia como objetivo não se tratar de fazer artistas "[...] mas de despertar a criatividade dos jovens e ajudá-los a *compreender e apreciar a arte"* (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 7), envolveria tais noções.

A acepção de educação para o exercício de apreciação pelo aluno remete às ideias do filósofo Herbert Read (1893-1968), anteriormente mencionadas, nas quais a arte é alicerce da educação. Por sua vez, esta compreensão não aspira formar artistas, mas desenvolver apreciadores. Nesse sentido, nos livros da coleção, é possível notar características do ideário das escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, sob a influência das ideias de Read.

É interessante notar que a coleção especifica também duas formas de arte destacadas, a *erudita* e a *popular*:

> **Arte erudita** é a arte própria das camadas mais instruídas da sociedade. Produzida por artistas que atingiram um alto grau de conhecimento, dirige-

[107]Cláudio Tozzi nasceu em 1944, em São Paulo. Iniciou sua carreira por sua participação do XI Salão de Arte Moderna, no qual venceu o concurso de cartazes.

> se a pessoas de nível cultural semelhante. Dentre suas características, podemos destacar o tratamento, por assim dizer, "científico", dado aos assuntos (VIEIRA e MOURA, 1975, p.11, grifo dos autores).

Ainda, entende que:

> [...] **arte popular** é a própria das camadas menos cultas da sociedade. Produzida por artistas capazes de captar os sentimentos "alma do povo", comunica-se com ele numa linguagem comum. Dentre suas características, destacamos a espontaneidade no tratamento dos temas (VIEIRA e MOURA, 1975, p.11, grifo dos autores).

O duplo conceito definido para a palavra arte não parece mera coincidência, ou erro de revisão do texto. A expressão "Arte erudita" está redigida com a letra "A" maiúscula, enquanto que a expressão "arte popular", a qual foi inserida como menos nobre no trecho, está escrita com "a" minúsculo, sendo por isso graficamente menos evidenciada. Os livros da coleção também remetem a uma concepção da arte dividida nessas categorias, tendo como critério a condição cultural e econômica do consumidor.

Além disso, o texto denota a ideia em torno da espontaneidade, que estaria relacionada com uma arte menos ilustre. Nesse sentido, tal pensamento diverge do ideário do projeto das Escolinhas de Arte, que, como visto, exalta tal prática na produção infantil. Essas ideias defendidas, anteriormente frisadas, estão ligadas também ao conceito de arte primitiva, destacada durante as experiências de Anita Malfatti nos anos de 1930, ocorridas na Biblioteca Municipal Alceu Amoroso Lima, em São Paulo.

A história da arte teve lugar especial no segundo livro da coleção. Na parte da coleção *História da Arte* é indicada primeiramente a apresentação do tema *Arte no Oriente Médio.* Nesse caso, o critério estabelecido de organização foi o espaço geográfico. Da mesma forma, em *Produção de arte na Antiguidade Clássica,* é ressaltada a categoria tempo, como ocorre também nas subunidades *Arte Medieval, Arte do Renascimento, Arte do Século XIX e em Arte Moderna*.

Os livros também apresentam as artes *Barroca e Rococó.* Isso denota uma categorização por movimento artístico e uma conexão por categorias, como tempo e espaço, para a identificação dos estudos em *Arte Contemporânea Internacional e* em *Artes Plásticas no Brasil* (VIEIRA e MOURA, 1978). É perceptível a prática da aglomeração de várias categorias como tendência na organização da coleção, a exemplo de período, espaço, estilo e movimento estético. Assim, os autores

propõem um arranjo entre tais instâncias, com destaque indiscriminado para as informações consideradas pertinentes ao estudo da Educação Artística.

Ainda na mesma seção, a coleção segue uma coerência cronológica, explorando as obras de arte, como pode ser observado pela Figura 15, que apresenta abaixo um mosaico:

CAPÍTULO III - A ARTE MEDIEVAL

48

49

Convencionou-se denominar "Idade Média" ao período da história européia compreendido entre os séculos V e XV da nossa era. A fase inicial desta época é marcada, no Ocidente, pela decadência cultural, resultante, dentre outros fatores, das invasões bárbaras. Na Europa, até o século X, a cultura vive dias difíceis, lutando pela sobrevivência, nas escolas das igrejas e mosteiros cristãos. Nos séculos VIII e IX, tendo por centro o império de Carlos Magno, verifica-se uma renovação promissora, que se reflete nas realizações artísticas do período. Embora tímidas e pouco expressivas, se comparadas ao esplendor da arte clássica, tais realizações são as sementes da arte românica e gótica.
Enquanto isto acontece no Ocidente, o Oriente vê florescer a cultura bizantina, cujas raízes se encontram na arte páleo-cristã ou arte cristã primitiva.

a arte páleo-cristã

Quando o cristianismo é perseguido no Império Romano, os cristãos refugiam-se nas catacumbas (túmulos subterrâneos) para a realização de seus cultos. Servindo à fé, criam uma arte própria, feita, sobretudo, de símbolos. (Veja página 16) Depois que o Edito de Milão (Constantino, ano 313) dá liberdade de culto aos seguidores de Cristo, esta arte pode desenvolver-se mais livremente. E dela nascem, mais tarde, a arte bizantina e a arte românica.

A- A ARTE BIZANTINA

Em 330 de nossa era, a antiga Bizâncio, agora Constantinopla, é transformada em sede do Império Romano. Ali se desenvolve e de lá se irradia a arte bizantina, muito influenciada pelos povos orientais, sobretudo egípcios. É uma arte eminentemente religiosa, que atinge seu apogeu na época do Imperador Justiniano.

pintura bizantina

É tipicamente bidimensional. Exímios coloristas, os bizantinos atingem grande perfeição nas miniaturas, iluminuras e imagens. Célebres são seus ícones, imagens pintadas com a técnica da encáustica: cera colorida sobre madeira.(49)

Esta "Virgem e o Menino", do monge Vladimir, é um belo exemplo.

50

74

FIGURA 15 - OBRA *IMPERATRIZ TEODORA E SUA CORTE* (SÉCULO VI) NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,* 1978
FONTE: (VIEIRA E MOURA, 1978, p. 74)

A Enciclopédia da Civilização e da Arte (1971), citada pela coleção, traz a mesma imagem, conforme se percebe a esquerda da Figura 16:

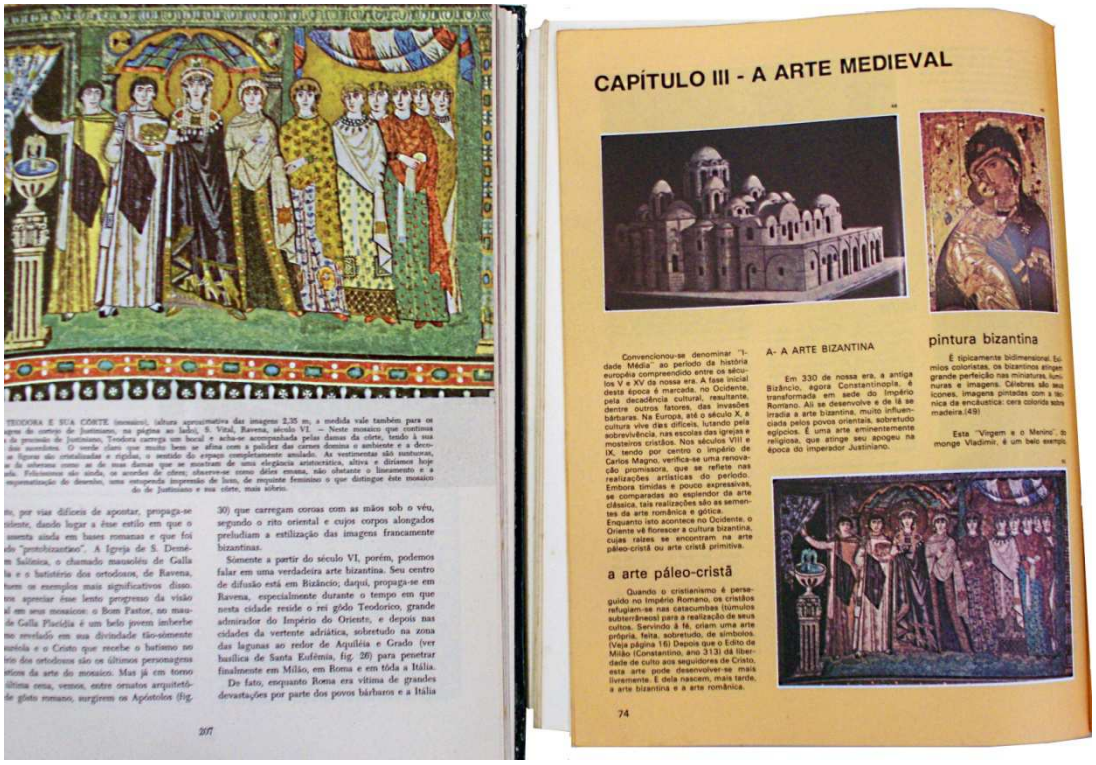


FIGURA 16 - ENCICLOPÉDIA *AS BELAS ARTES* (1971) E *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,* 1978
FONTE: MARTINS (1971, p. 207); VIEIRA E MOURA (1978, p. 74)

Trata-se da obra de autoria desconhecida *A imperatriz Teodora e sua Corte* do século VI, localizada na Igreja São Vital em Ravena. É possível identificar variações importantes nas cores das reproduções do mesmo trabalho. Talvez, o fundo em amarelo da coleção tenha interferido no resultado final de impressão da imagem, afastando-se do efeito conferido na enciclopédia. Possivelmente, esta tenha sido o documento-base para a apresentação da imagem na coleção *Educação Artística*, uma vez que *As Belas Artes* (1971) é uma de suas obras de referência.

As recomendações dadas ao leitor na bibliografia da coleção fortalecem a ideia de valorização das enciclopédias como fontes de pesquisa para o leitor:

> [...] Além desta pequena bibliografia aqui indicada, você poderá encontrar outros livros sobre os mesmo assuntos. Para seus estudos, serão também de grande proveito as obras de caráter geral – **Enciclopédias e Dicionários. –** Verifique as existentes na Biblioteca do colégio e nas Bibliotecas Públicas de sua cidade e procure tirar delas o máximo proveito, sob orientação de seu professor (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 108, grifo dos autores).

À vista disso, é patente a presença de bibliografias de consulta na coleção como a *Grande Enciclopédia Delta Larousse* (1979) e a *Enciclopédia Abril* (1971).

Registram-se referências mais específicas como a *Enciclopédia da Civilização e da Arte* (s.d.) e a *Enciclopédia ilustrada de pintura desenho e escultura* intitulada *A*s *Belas Artes* (1971). De modo geral, naquele momento, além de conteúdos textuais, as enciclopédias tornam-se também objeto de acesso às imagens de obras de arte.

Como fonte para os primeiros livros de Educação Artística, além de alguns compêndios técnicos sobre desenho e pintura, as enciclopédias obtiveram relevo. Tais presenças podem ser verificadas também na coleção *Educação pela Arte,* da Editora FTD, por sua menção à Enciclopédia *Mirador Internacional* (1975). É possível notar que os livros de consulta, tais como os dicionários, os almanaques, os atlas e, sobretudo, as enciclopédias, respondem como materiais de referência das publicações didáticas dos anos de 1970.

As enciclopédias são obras fomentadas pelo pensamento iluminista do século XVIII na Europa. A primeira a ser produzida foi a *Enciclopédia Racional das Ciências das Artes e dos Ofícios por uma sociedade de letrados* (1751), dos pensadores franceses Denis Diderot (1813-1874)[108] e Jean D'Alembert (1717-1783) [109]. A ambição da *Encyclopédie*, elaborada entre 1751 e 1780, era contemplar todos os conhecimentos que tivessem por origem a razão para o registro de saberes válidos, como um panorama dos empenhos da mente humana.

No século XX, as enciclopédias que sucederam a obra francesa continuaram a ter destaque como veículos de acesso convencional a textos e imagens, inclusive, para o setor livreiro. As obras de arte expostas na coleção originam-se desses volumes mais gerais, bem como do *Atlas dos Monumentos Históricos e Artísticos do Brasil,* de Augusto Teles (1975) e d*o Dicionário das Artes Plásticas no Brasil,* de Roberto Pontual (1969) (VIEIRA E MOURA, 1978, p.120). Naquele momento, a variedade de temas contemplados por tal tipologia de livro seria um exemplo de recurso facilitador para os estudos escolares. Em geral, os livros de consulta apresentam ainda imagens em boa qualidade gráfica. Por esta razão, provavelmente

[108]Denis Diderot nasceu em Langres, em 1813, e faleceu em Paris em 1874. Foi tradutor, filosofo e enciclopedista. É considerado importante nome para a Estética, sendo ainda apontado como fundador da crítica de arte moderna, a partir de sua análise sobre as obras dos pintores Jean Baptiste-Siméon Chardin (1699-1779), Jean-Baptiste Greuze (1725-1805) e Joseph Vernet (1714-1789), em exposição no *Salão* de 1765.

[109]O coautor da *Enciclopédia Racional*, Jean le Rond d'Alembert nasceu em Paris, em 1717, e faleceu na mesma cidade em 1783. Foi filósofo iluminista, físico, matemático e teórico da música.

contribuíam como fontes de iconografia para a produção de livros escolares naquele contexto.

Apesar da forte presença das imagens de obras de arte na coleção, nos documentos oficiais não é possível identificar diretamente tal valorização. Contudo, a recomendação de História da Arte como componente curricular mínimo para a formação do professor da área pressupunha, de alguma forma, a inclusão de imagens dessa natureza.

O uso de imagens de obras de arte parece inerente às prescrições dos conteúdos na formação do educador de Educação Artística e por extensão na formação dos alunos dos ensinos de primeiro e segundo graus, inclusive a partir dos livros didáticos. Por isso, a entrada das imagens de obras de arte na produção didática responderia a estas determinações. No caso da coleção *Educação Artística,* possivelmente as imagens também tinham relação com a formação profissional dos autores.

Além disso, a apropriação das imagens de obras arte nessa coletânea provavelmente está relacionada às intenções de se atingir determinada clientela. No caso, os alunos seriam seus consumidores finais, mas, antes, os livros passariam pela mediação dos educadores da área na adoção dos livros didáticos. É concebível que as necessidades dos educadores também fossem tomadas como indicações para os conteúdos dos livros. Desse modo, pareceria interessante a promoção de fartas referências iconográficas e textos sobre a História da Arte para subsidiar o ensino da Educação Artística na escola.

No segundo livro da coleção, na seção *Artes Plásticas,* são propostos os conteúdos: *Arte na sociedade Industrial; Das Marcas Primitivas aos Modernos Logotipos; O cartaz; A Arte da escrita e Sua Evolução; A Impressão e Sua Evolução; Ilustração, Técnicas Artesanais de Impressão; Jornalismo; O livro de Artes* (VIEIRA e MOURA, 1978).

Assim, apresentam-se outras temáticas para além da história da arte, baseadas em algumas formas de comunicação cotidiana. Essa tendência dos livros de Educação Artística do período também pode ser observada na coleção *Comunicação pela Arte* (FLEITAS, 1978), ilustrada pela Figura 17.

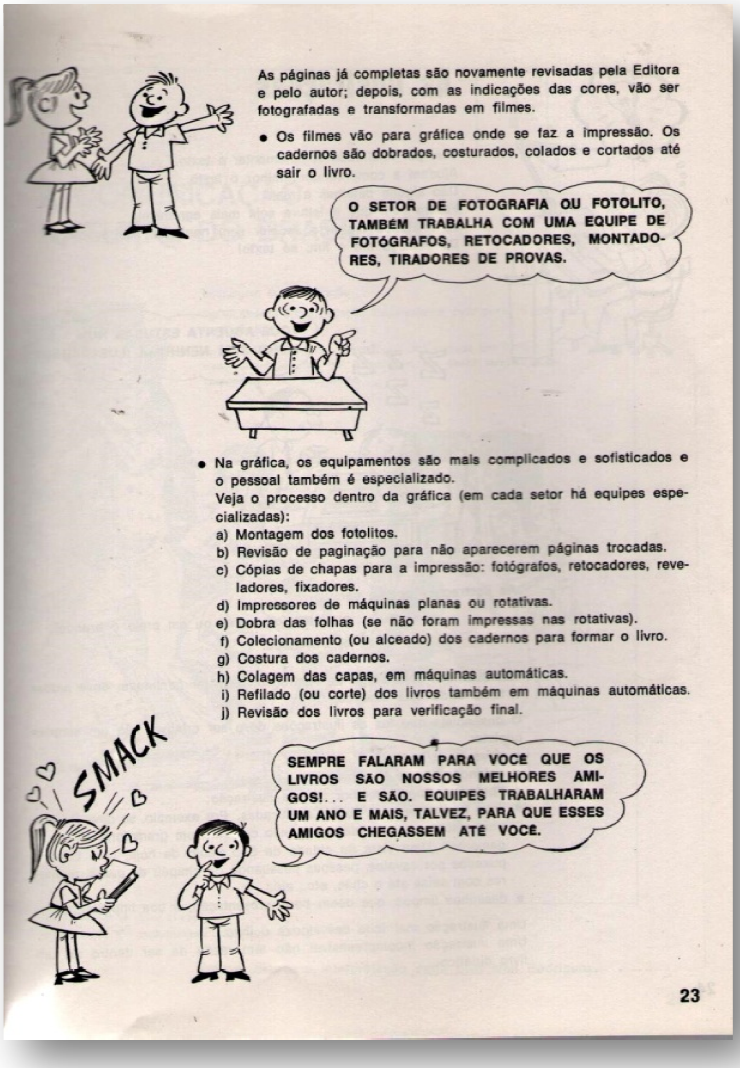


FIGURA 17 - FLEITAS, ORNALDO, 1978. *COLEÇÃO COMUNICAÇÃO PELA ARTE*
FONTE: FLEITAS (1978, p. 23)

Como pode ser verificado, os textos e as imagens incluem noções sobre o processo de produção de um livro, comum ao ofício da editoração, arte-finalização e impressão. Por essa mostra, tal com esta coletânea, percebe-se que a coleção *Educação Artística* apresenta algumas formas comuns de comunicação visual, como o jornalismo e a publicidade, por exemplo. Portanto, nesses livros, as artes gráficas, enquanto elementos inerentes a veículos de comunicação visual, entram como tema de destaque. No item *Arte na sociedade industrial,* um dos textos da coleção ressalta:

> Até o século XIX, o conceito de “artes gráficas” englobava apenas os processos artesanais de gravura: madeira em relevo e gravura cavada em metal ou talho-doce, excluindo os recursos mecânicos da impressão tipográfica. Modernamente, o conceito de artes gráficas abrange todo o

> "conjunto de processos e atividades, que visam reproduzir escritos e imagens, em qualquer matriz, mecanicamente impressa" ou, noutras palavras, "artes gráficas é (sic) toda representação em uma superfície plana, independente de modo de produção: pintura, desenho, gravura, etc." Toda linguagem visual, usada no jornalismo, publicidade ou editoras, esta diretamente ligada às artes gráficas, cuja importância, no mundo atual, cresce continuamente, como é fácil de se perceber (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 14).

No fragmento acima é possível notar nuances de um viés positivista da história, que vê na "evolução" a ideia marcada de progresso técnico das artes gráficas. Este ideário de evolução, que culminaria nas formas de comunicação contemporâneas, enquanto auge do processo histórico, também alimentava o pensamento de Valnir Chagas (1976). O conselheiro do CFE assume uma posição similar, ao tratar da formação dos professores de Educação Artística, prevendo:

> Pela *Estética e História da Arte,* considera-se o fato estético em si mesmo – em seus condicionamentos, em seu processo, em seus resultados – e em sua lenta e constante evolução que é, afinal, a busca de *Formas de Expressão e Comunicação Artística* ajustada em cada época e a cada circunstância (CHAGAS, 1976, p. 34, grifos do autor).

Novamente fica visível a relação entre os currículos previstos para as licenciaturas na área e a coleção *Educação Artística*. Além disso, o Parecer do MEC nº 540/77 propôs:

> [...] a educação artística não se dirigirá a um determinado terreno estético. Ela se deterá antes de tudo na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo e com a qualidade da vida (BRASIL, MEC, 1977).

Deste modo, os documentos que se sucedem desde 1971, ao abordarem as prescrições para o ensino de Educação Artística, fortalecem a interpretação de que havia o interesse em uma forma de educação estética, ainda que de modo bastante inicial. Este ideário estava voltado a uma noção de instrução do olhar para a formação de apreciadores em arte, e não para o desenvolvimento de artistas, discurso que também remete ao ideário do projeto das Escolinhas de Arte, como visto.

Além disso, antes mesmo dos anos de 1980, marcados pela atuação do Museu de Arte Contemporânea da USP, nos anos de 1970, a ideia de imagens de

obras de arte com intenção educativa para estudantes já aparece em uma ação do Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) no Rio de Janeiro. Isto pode ser constatado por um anúncio da contracapa de uma edição do livro *Além do Apenas Moderno*, de Gilberto Freyre (1973). A Figura 18 reproduz este documento voltado à divulgação do projeto:

FIGURA 18 - FREYRE, GILBERTO, 1973. CONTRACAPA DO LIVRO *ALÉM DO APENAS MODERNO*
FONTE: FREYRE (1973)

A fotografia em preto e branco apresenta um grupo de alunos que observa reproduções de obras arte em uma exposição no museu, participando de um processo de mediação cultural[110]. Logo abaixo da imagem, o texto informa:

> Um museu completo com mais de 90 reproduções da mais alta qualidade:

[110]Toma-se a expressão *mediação cultural* em referência às experiências de caráter didático, oferecidas por museus e espaços culturais, para acompanhar um visitante ou um grupo de visitantes em um percurso guiado de uma determinada exposição de objetos artístico-culturais. O modo de medição *in situ,* ou seja, a mediação diante da obra ocorreu progressivamente no Louvre em Paris, desde 1995, segundo Barbosa e Coutinho (2012). O serviço cultural do Museu organizava gratuitamente quatro quintas-feiras por ano, durante o outono. A partir de material impresso como *folders,* o mediador cultural conduz a visita.

> 70 quadros de grandes pintores do mundo, 20 esculturas primorosas. Afirma a ilustre Diretora do Museu Nacional de Belas-Artes D. Maria Elisa Carrazzoni: *"É uma visão panorâmica da arte ocidental que pretende trazer ao convívio da população de qualquer cidade brasileira as mais altas expressões a que podem atingir o gênio e a sensibilidade do homem. Ao prestigiar a iniciativa da DIDÁTICA, o Museu Nacional de Belas-Artes quis publicamente reconhecer o valor do trabalho que realiza ao lançar a coleção, em reproduções da melhor qualidade, num esforço que vem ao encontro dos objetivos preconizados pelo Departamento de Assuntos Culturais do MEC, dentro de um dos projetos prioritários, que é a educação pela Imagem*" (MNBA, 1973).

A atuação do Museu Nacional de Belas Artes, ainda no momento de criação dos primeiros cursos superiores para Educação Artística, já estava de acordo com uma ideia de valorização da educação por meio de imagens de arte. Além disso, destaca-se o vídeo intitulado "*Brasil Hoje n. 65 (1974)"* [111] pertencente ao acervo do Arquivo Nacional, que também menciona a ação do MNBA. O filme indica a primeira etapa do projeto *Museu vai à escola*:

> [...] Técnicos especialmente treinados interpretam e explicam em linguagem simples e direta o grande e valioso acervo da Instituição. Assim, com a projeção de *slides*, acompanhados de comentários, a pintura e a escultura de autores brasileiros e estrangeiros, além de outras manifestações artísticas da coleção do Museu Nacional de Belas Artes, vão ao encontro dos milhares de estudantes da Guanabara (BRASIL HOJE, 1974).

É interessante perceber que a maioria das imagens citadas é de pinturas, e o restante de esculturas, perfazendo o total de 90 peças. Desta forma, nota-se o destaque dado à polarização entre as duas linguagens visuais. Porém, a despeito de não se tratarem de trabalhos originais no projeto do MNBA, é possível perceber indícios do interesse da instituição em atuar em um sentido educativo, a partir das reproduções de obra de arte como recurso de formação estética do público escolar carioca. No trecho, a diretora do Museu, Maria Elisa Carrazoni, ressalta tal aspecto e ainda enfatiza que o projeto ia de encontro aos objetivos do Departamento de Assuntos Culturais do MEC. As ações do MNBA apontam para um movimento, ainda que primário, de fortalecimento da história da arte na educação, destinado à formação dos alunos enquanto visitantes da instituição.

A ideia de "educação estética", conforme consta nos documentos oficiais, como no Parecer do CFE nº 540/77, é associada ao lazer. Por um lado, tal ideário

[111]Projeto "O Museu vai à Escola" desenvolvido pelo Museu Nacional de Belas-Artes, e sua aplicação nas escolas do Rio de Janeiro.

situa-se de acordo com as concepções das escolinhas de arte, sob a condição de circulação das ideias de Franz Cizek[112] (1865-1946). O educador austríaco toma a arte como origem de divertimento e de criatividade da criança assegurada pela espontaneidade infantil. Nesse caso, como lembra Osinski (2006), a visita aos museus era desaconselhada, a partir da noção de que estes espaços preservavam referências visuais, e, por isso, seriam capazes de manchar a pureza criadora da criança. No caso dos adolescentes, às vezes eram recomendadas as visitas a exposições modernistas, cubistas, expressionistas, e futuristas. Desse modo, seria interessante que aprendessem a "expressar o espírito do tempo presente" (OSINSKI, 2006).

Se os documentos oficiais do MEC convergem para a ideia de educação estética voltada ao lazer, de certo modo, também valorizam a História da Arte, ao apontarem tais conteúdos para a formação em Educação Artística, e por extensão para as escolas. Isso também denota o apreço pela presença das imagens de obras de arte. Tal movimento, de alguma maneira, contribuiu para a aproximação mais ampla entre a arte e a educação no Brasil, pois, para além dos estudos em geometria ou do ideário centrado na livre expressão criadora, outros assuntos foram considerados como aspectos de conhecimentos relevantes.

Tais concepções envolveram também o trabalho editorial da coleção *Educação Artística*. Por isso, é possível entender que as imagens de obras de arte, como material educativo na escola, parecem ter entrado também a partir das reproduções nesse tipo de livro didático, como um dos desdobramentos da Lei 5692/71.

Por fim, além da crítica em torno das aproximações e distanciamentos entre as prescrições legais e as práticas no trabalho editorial, outro olhar revelador aos nossos propósitos se dá no estudo das formas materiais dos livros. Por esta razão, tomaremos também a coleção a partir da análise do que a torna fisicamente possível, ou seja, sua materialidade.

Nesse exame, enfatizamos também os *protocolos de leitura* propostos pelos livros que, como em qualquer impresso, buscam se colocar ao leitor enquanto percursos arquitetados (CHARTIER, 2001). Avaliamos que o livro didático é também

[112]Franz Cizek nasceu em 1865 e faleceu em 1946. Foi educador e retratista. Em Viena Cizek desenvolveu o projeto de uma escola juvenil de artes gratuita. Através de entrevistas, o professor selecionava os participantes. Seu método estava fundamentado na ideia de liberdade criadora da criança.

um trabalho concluído e assim bem delimitado. Como expõe Choppin (2002), um manual ou livro didático é apresentado como uma obra acabada, pois seu desenvolvimento segue um determinado projeto. Sobre este projeto lançamos nossas reflexões a seguir.

2.2 FOLHEANDO A COLEÇÃO*:* ESTUDO DA MATERIALIDADE

No impresso, didático ou não, convivem conjuntos de dispositivos textuais desejados por seus autores, cuja intenção é impor o que Chartier define como *protocolos de leitura*. Uma segunda instância que também diz respeito aos *protocolos* são os elementos gráficos, ou seja, "[...] a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração*"* (CHARTIER, 2001, p.97, grifo nosso). Dessa forma, os *protocolos de leitura* correspondem às escolhas textuais e também gráficas no processo de criação de um impresso, as quais buscam construir um significado no ato da leitura. Perceber tais caminhos é também analisar a materialidade dos livros. Deste modo, é fundamental considerar que "[...] não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor" (CHARTIER, 1990, p. 127).

Na coleção *Educação Artística,* avaliamos esta ambição dos livros de impor certos sentidos para as práticas de leitura. Diante de um olhar voltado para esta percepção, ou sob uma visão relativamente despretensiosa, o primeiro aspecto de um volume impresso que busca impor-se, antes mesmo de ser aberto, é a capa, seu rosto. A partir da capa do livro, o leitor tem a liberdade de folhear até a contracapa, com diversas possibilidades de enfoque em seus textos e imagens. Passemos agora a uma espécie de anatomia dos livros. Começando pelas capas da coleção, observemos suas lombadas. Exploremos também as folhas de rosto, visitando as fichas técnicas, sumários, folhas de guarda e prefácios, até adentrarmos o miolo, a parte propriamente interna dos livros.

Nesta *análise morfológica* (CHARTIER, 2001), destacamos primeiro as dimensões dos livros da coleção *Educação Artística,* que são de 27,5 cm x 20,0 cm, consideradas próprias para os livros didáticos publicados na segunda metade dos anos de 1970. Desse modo, são maiores que os manuais didáticos corriqueiros aos

anos de 1960, cujas dimensões eram em torno de 19,5 x 13,5 cm (BATISTA, 2004). As Figuras 19 e 20 correspondem às capas de ambos os livros que compõem a coleção.

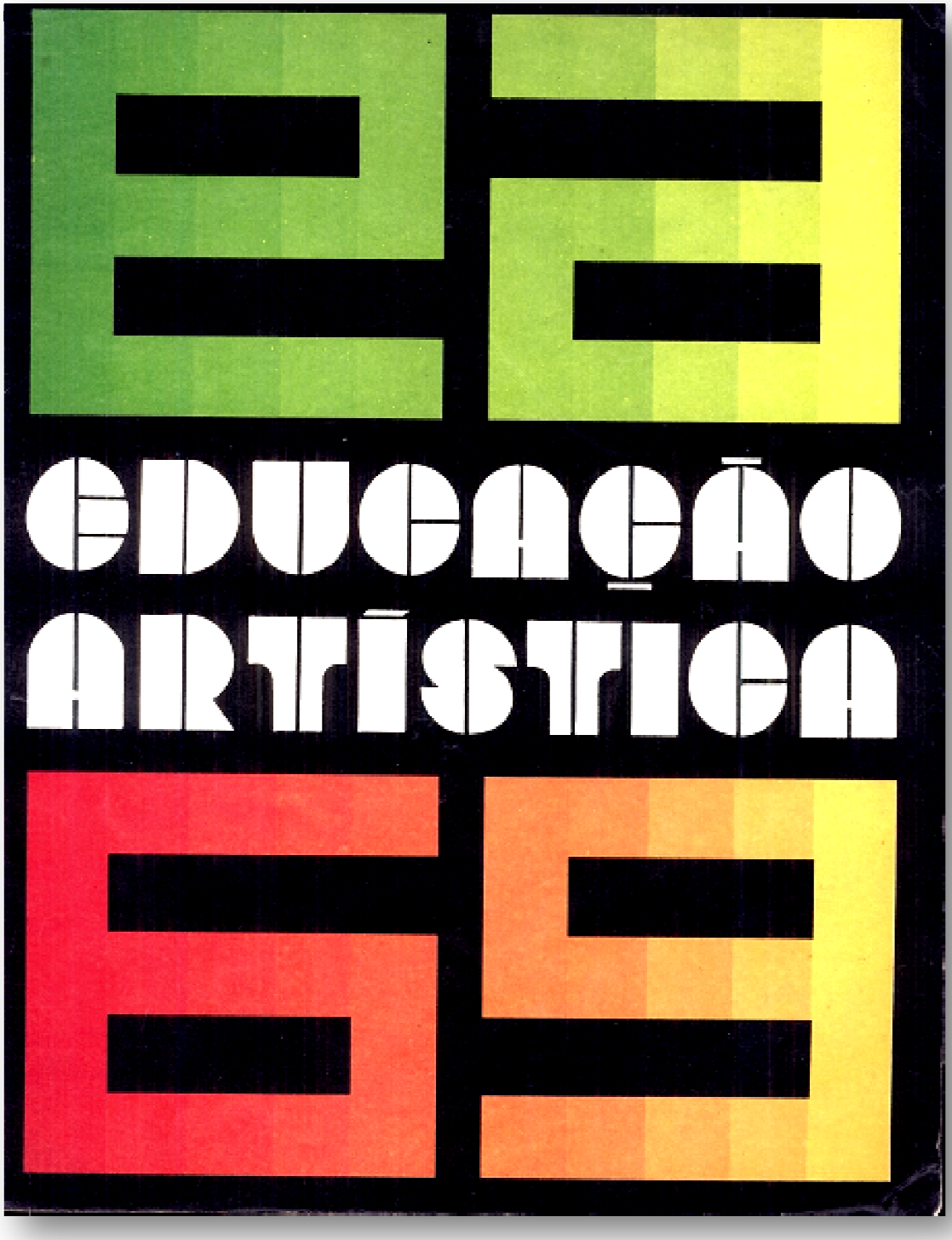


FIGURA 19 - CAPA VOL. I - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)

É possível visualizar pelas figuras que os *layouts*[113] das capas foram impressos a quatro cores. São graficamente marcados por um conjunto de formas em tons vibrantes, dispostas sobre um fundo negro chapado ou plano. Como se verifica, provavelmente esta maneira de compor as capas tinha como objetivo criar um contraste entre as formas e o fundo do suporte.

Também na primeira capa (FIGURA 19) é possível verificar as quatro formas geometrizadas sobre o fundo negro opaco, que seguem gradações de tons de verdes, amarelos e vermelhos, dispostas paralelamente, as quais são interrompidas pelo expressivo título em caracteres tipográficos brancos: “Educação Artística”. O arranjo apresenta um conjunto de pequenos quadrados em cores que, longe de uma composição orgânica ou feita por livres traços manuais, traduzem uma abstração geométrica. Por isso, sugerem conceitos como racionalidade, equilíbrio e simetria, caros ao sistema de arte neoclássico[114] bem como a algumas outras correntes modernas. Essas formas remetem também às faixas decorativas.

Um dos trechos da coleção cita este tipo de trabalho, sugerindo:

> [...] Pesquisar desenhos de frisas e de tetos neoclássicos. Na maioria das vezes, são desenhos tipos “gregas”. Procure criar desenhos decorativos, obedecendo àquelas características composicionais: simetria, proporção e simplicidade. Escolha uma forma e trabalhe com ela composicionalmente. Escolher a harmonia cromática e pintá-la (VIEIRA E MOURA, 1978, p. 91).

Para esse tipo de composição, são necessários instrumentos básicos como régua e compasso, entrecruzando-se alicerces da geometria às ideias propriamente estéticas.

As capas da coleção foram impressas pela técnica de *offset*, para garantir a reprodução mais fiel das cores. Avaliamos também que tanto as presenças, quanto as ausências são indícios identificadores de certas significações pretendidas, que resultam em determinadas escolhas. No contexto da criticada “Disneylândia

[113] *Layout* do inglês que significa arranjo ou projeto gráfico.

[114] O neoclassicismo foi um Movimento ocorrido entre os séculos XVIII e XIX na Europa, que valoriza a retomada da arte greco-romana, enquanto modelo estético considerado harmônico. Marca a negação dos estilos Barroco e Rococó pela simplificação em favor da expressão de clareza e racionalidade obtidas pela linearidade formal. Além disso, o neoclassicismo prevê a formação do artista acadêmico e considera o estudo do desenho uma prática necessária à projeção dos trabalhos artísticos. No Brasil, a circulação do ideário neoclássico corresponde ao início do século de XVIII, a partir da chegada da Missão Artística Francesa em 1816, que pelo ensino considerado acadêmico permite a gradual inserção do modelo neoclássico da arte brasileira (SCHLICHTA, 2006).

Pedagógica" (LINS, 1977), a ausência das imagens de personagens infantis sobressai nas capas da coleção, o que revela outros sentidos possíveis.

Deckers preferiu apresentar uma composição abstrata ao invés de tais imagens. Talvez pretendesse não limitar os sentidos relacionados às imagens, que normalmente estão associados a temas figurativos[115], enquanto facilmente identificáveis. A partir do jogo entre os elementos visuais, [cores, formas, linhas, etc.], o diagramador optou por tornar mais amplas as possibilidades interpretativas do leitor sobre as capas, por consequência, sobre os conteúdos.

O estudo da composição da capa torna-se também elemento para a análise dos indícios sobre o público esperado pelos agentes editorias de um projeto. Se comparado aos livros do período, os *layouts* da coleção podem ser percebidos como componentes de uma diagramação inovadora para os padrões da época, pelas cores vibrantes e formas abstratas tomadas, o que sugeriria um conteúdo dinâmico e atualizado do material.

A preocupação formal com a composição das capas também pode indicar que os conteúdos propostos para a Educação Artística alinhavam-se com questões sobre a formação estética do leitor. A princípio, tais projetos gráficos pretendiam-se visíveis para os professores de Educação Artística. Em um momento de expansão do público escolar, possivelmente seria conveniente que os livros didáticos facilitassem o ensino de um número maior de alunos, o que demandaria uma organização dos conteúdos com vistas à eficiência e à economia (BRASIL, 1971d). Apesar dos alunos serem seus consumidores ideais, interessava, primeiramente, o olhar dos professores da área. Afinal, eles eram os intermediários decisivos na adoção dos livros, enquanto suportes de saberes e práticas privilegiadas nas escolas.

Em parte, esta posição dos livros escolares procedia da ainda incipiente formação acadêmica do professor de Educação Artística e também pela conveniência do modelo adotado, que, sob a forma de estudos dirigidos, facilitaria a organização das etapas da aula. Tais aspectos convergem para a constatação de Batista (1999) ao ressaltar que, a partir dos anos de 1970, os livros tendiam a organizar-se para dirigir as aulas, o que tornaria a intervenção do educador menos

[115]Uma imagem possui tema figurativo quando representa algo reconhecível pelo uso de seus códigos visuais. Pode ser de algo natural ou físico, como uma cadeira, arvore fruta, cão, por exemplo, ou em uma representação mais subjetiva, como de Deus, por exemplo.

necessária, resultando na provável restrição de sua autonomia com relação aos conteúdos e às formas de se trabalhar com eles. Assim, os livros garantiriam ao mesmo tempo o planejamento e a gerência das aulas.

Essa maneira seria bastante vantajosa, sobretudo, para o educador responsável por um ensino polivalente de arte. Logo, estes materiais tinham o interesse de corresponder às necessidades dos professores, ao mesmo tempo em que responderiam às novas exigências produzidas pela Lei 5.692/71.

As demandas legais e de consumo se articulam, mais ou menos, com a relativa autonomia do autor e do diagramador no processo editorial. Assim, três instâncias, a política, a econômica e a autoral, competem para a constituição do livro didático enquanto resultado de embates dos agentes envolvidos em sua produção.

Esses embates podem ser exemplificados, inclusive pela análise da segunda capa da coleção *Educação Artística.*

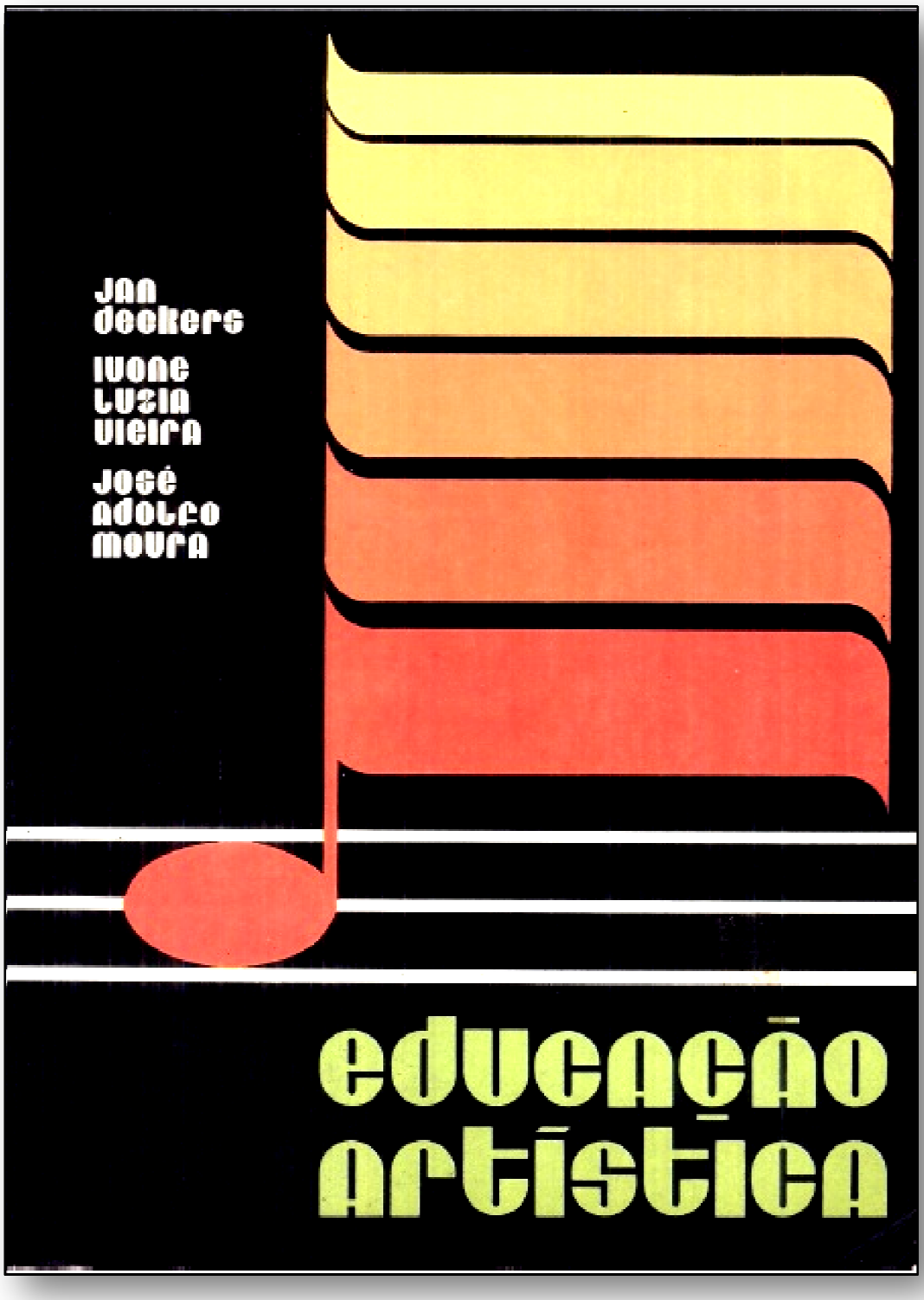


FIGURA 20 - CAPA VOL.II - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)

A segunda capa (FIGURA 20) também possui um fundo preto e foi ilustrada por meio de uma representação que remete a uma nota musical. Semelhante ao

símbolo denominado na teoria musical como *semifusa*[116]. Seguindo uma gradação de cores, a forma confere ritmo pelo uso de tons quentes[117], que vão do amarelo ao vermelho. Essa composição remete à ideia da Música como conteúdo da Educação Artística, respeitando a demanda da lei para o trabalho dos educadores. Na capa, o elemento visual está localizado sobre o que parece ser uma pauta, no caso, composta por apenas três finas linhas brancas.

A pauta musical também é conhecida como pentagrama, por ser formada por cinco linhas paralelas e quatro espaços. Em uma partitura, as representações das notas musicais são escritas tanto nas linhas, quanto nos espaços entre elas. A localização das notas nas linhas e espaços permite ao músico decodificá-las durante a leitura da partitura.

No caso da coleção, a representação da pauta, porém, parece incompleta, tendo em vista que se apresenta formada unicamente por três linhas. Talvez tal aspecto pudesse ser interpretado como de pouca importância, caso a imagem fosse apresentada em outro contexto, no qual a liberdade do diagramador definisse as escolhas formais na produção gráficas de um trabalho. Contudo, a composição encontra-se em um livro destinado também para o ensino de Música, entrando em desacordo com as teorias básicas da educação musical. Por isso, a diagramação tende a denotar um desconhecimento ou, até mesmo, pouca relevância conferida aos conteúdos pertinentes à música.

Em sentido oposto aos conteúdos de Música, a diagramação é feita com maior liberdade na idealização das capas da coleção. Tal fato relativiza a autonomia dos escritores no processo de produção editorial. Como Chartier (2001) ressalta, os *protocolos* são os indicadores desejados pelo autor para direcionar os sentidos do texto. Porém, constituem-se ainda pelos elementos gráficos que paralelamente buscam construir um significado no ato da leitura, por vezes, contradizendo os conteúdos verbalizados. A partir da incoerência teórica presente na imagem da

[116]A semifusa é um símbolo da partitura que representa o tempo musical de uma nota com valor muito breve em comparação com os outros tempos possíveis, como *fusa, semicolcheia, colcheia, semínima e mínima*, respectivamente crescentes em dobro no tempo de execução. Isto depende também do compasso eleito na partitura.

[117]Na análise da composição visual, genericamente, as cores quentes são aquelas que provocam a sensação de excitação, em oposição às cores frias, que tendem a provocar, no processo de percepção, a sensação visual de calma. Frequentemente as cores quentes são derivadas do vermelho e do amarelo e as cores frias estão relacionadas ao azul. Embora esta relação nem sempre seja verdadeira, pois podem ser identificados vermelhos profundamente frios, ao passo que, há também azuis com efeitos quentes.

capa, é possível a percepção de conflitos, particularmente em detrimento ao que é exposto no Capítulo X, no qual Moura apresenta os conteúdos para “Estruturação Musical”. Nele, o autor define a pauta como um pentagrama, onde se grafam os sons na notação tradicional. Desse modo, Moura não oferece qualquer explicação que sustente a representação gráfica da pauta realizada na capa por Deckers (VIEIRA e MOURA, 1978).

Ainda na segunda capa, o título da coleção *Educação Artística* apresenta-se em tom verde vibrante, posicionado na parte inferior direita. Como comprovam as Figuras 19 e 20, o título da coleção evidencia de maneira imediata seu direcionamento para a área. Tal fato facilitaria sua identificação instantânea, tanto para o mercado livreiro, como para o seu leitor.

Além disso, as capas, como o interior dos livros, seguem a mesma lógica no projeto gráfico com relação às cores, fontes, tipografia, etc. Essa coesão pode ser interpretada como uma tentativa de se criar uma identidade visual para a coleção. Os dois volumes foram lançados ao mesmo tempo, por isso seriam convenientes as escolhas editoriais próximas para a produção de ambos os livros. A aproximação visual entre estes materiais não demandaria novos ou maiores investimentos em arte final.

Também na segunda capa, observa-se que a identificação da autoria impressa em branco ganha maior destaque. É possível verificar três nomes: o do diagramador, seguido pelos dos dois autores, conforme ainda será discutido a partir dos registros nas fichas técnicas.

As lombadas, detalhes muitas vezes ignorados nos impressos, exceto quando os livros permanecem dispostos em prateleiras, apresentam formato retangular, e contam apenas com uma inscrição no volume II, com o título e o volume do livro. Estas podem ser visualizadas pela Figura 21.

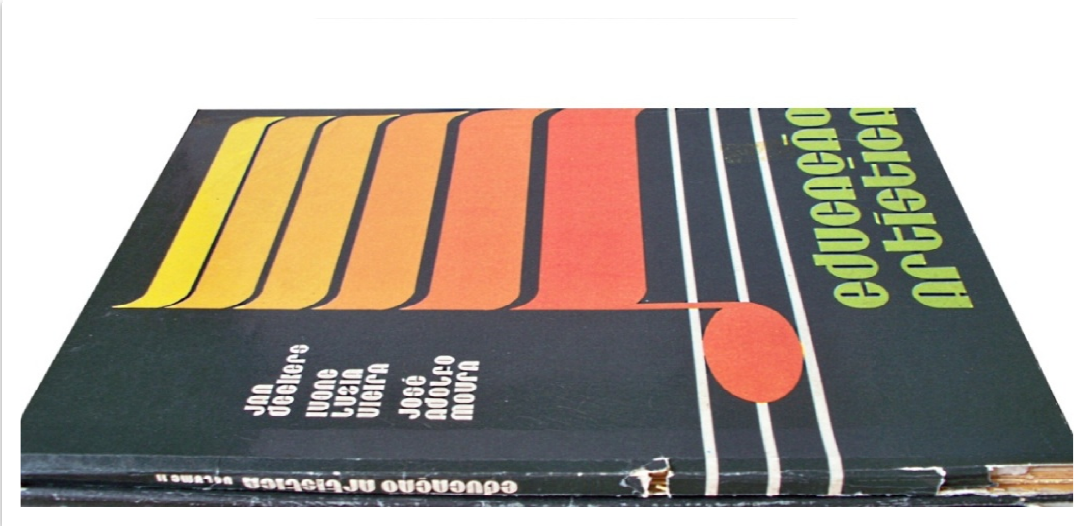


FIGURA 21 - LOMBADAS DA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, 1978)

Chegando ao miolo dos livros da coleção, nas folhas de rosto, repete-se o título “Educação Artística”, seguido da frase: “Área de Comunicação e Expressão” no volume I (FIGURA 22) e “Comunicação e Percepção Visual” no volume II (FIGURA 23).

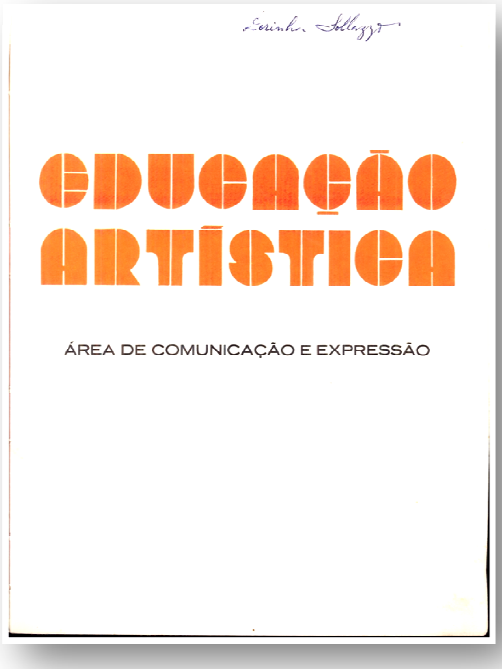


FIGURA 22 - COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (VOL. I), 1975
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)

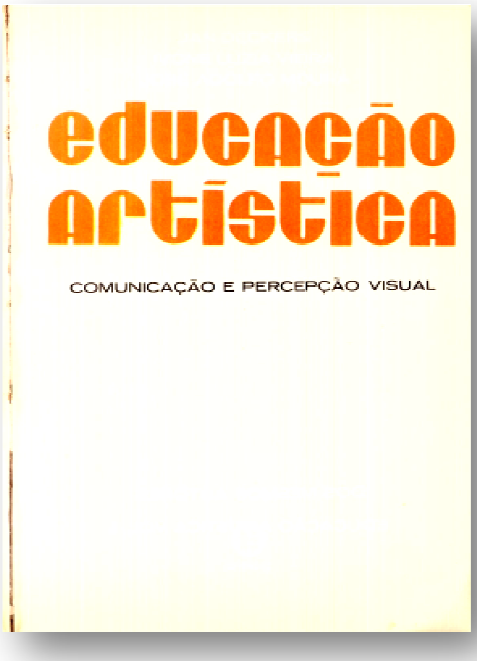


FIGURA 23 - COLEÇÃOEDUCAÇÃO ARTÍSTICA (VOL. II), 1978
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)

Aparentemente o título e os subtítulos alinham-se ao texto da Lei 5.692/71, que elegia como foco a “Comunicação e Expressão”, na qual se incluía a Educação Artística. Porém, é possível perceber que, a despeito da pretensão da capa (FIGURA 20) em representar assuntos de Música, a segunda página do livro registra a expressão *Comunicação e Percepção Visual* (FIGURAS 23).

O detalhe contraria a intenção comunicativa da capa e valoriza qualidades de comunicação e percepção enquanto atributos predominantemente visuais. Assim, nota-se outro ponto de tensão entre os conteúdos textuais e os propriamente gráficos. Revelam-se contradições entre os protocolos de leitura desejados pelo autor e os de interesse da diagramação, no caso, pelo uso da imagem e do texto. É assim que, aos seus modos[118], texto e imagem buscam interferir nas formas de leitura.

No primeiro volume da coleção, atrás da folha de rosto, consta ainda a inscrição logo abaixo do título da coleção, desta vez, em cor laranja vibrante: *Dos mesmos autores de Educação Artística vol. II.* Na mesma lógica, no segundo volume, consta: *Dos mesmos autores de Educação Artística vol. I.* Nesse caso, a indicação autoral tendia a marcar ambos os livros como trabalho uno, dando ao leitor uma ideia de continuidade ou sequência dos conteúdos.

A ficha técnica, reproduzida pela Figura 24, esclarece as posições dos partícipes do corpo editorial.

[118]A presente análise trata das aproximações e afastamentos na percepção entre imagem e texto especificamente no subitem 2.2, quando se destaca potencialidades e desvantagens das formas comunicativas a partir de Wolff (2005) e Santaella (2012).

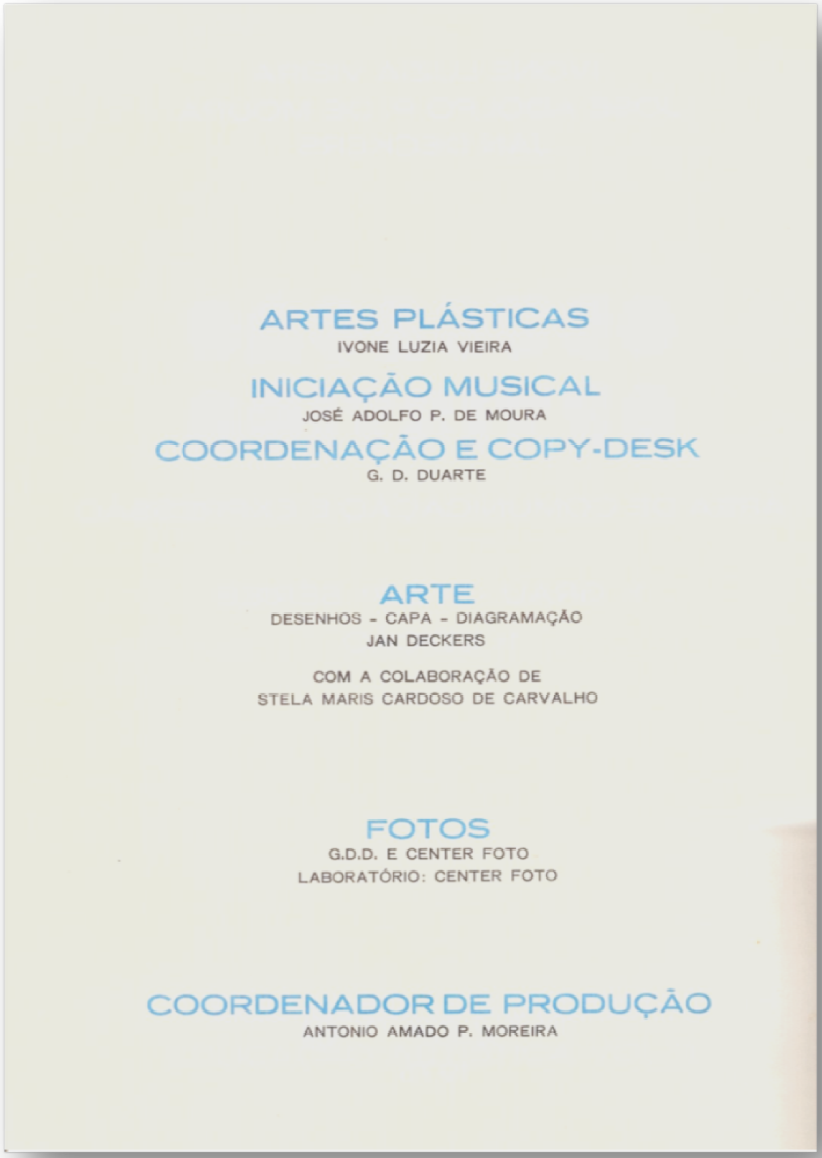


FIGURA 24 - FICHA TÉCNICA VOL. I - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1975
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)

Como se percebe na imagem, o nome inicial registrado na ficha técnica do volume I é o de Ivone Vieira, como responsável pela unidade *Artes Plásticas,* seguido pelo de José Moura para a unidade de Música, além de Jan Deckers, como encarregado pela parte gráfica. Por fim, o documento registra outros créditos para *Fotos* e *Coordenador de Produção.*

Contudo, a ordem é invertida na capa do volume II (FIGURA 20), na qual são registrados os nomes do diagramador, em seguida dos autores. Portanto o nome de Deckers, responsável pelos desenhos, capa e diagramação nas fichas

técnicas, como também comprova a figura 25, aparece no topo da capa do segundo volume.

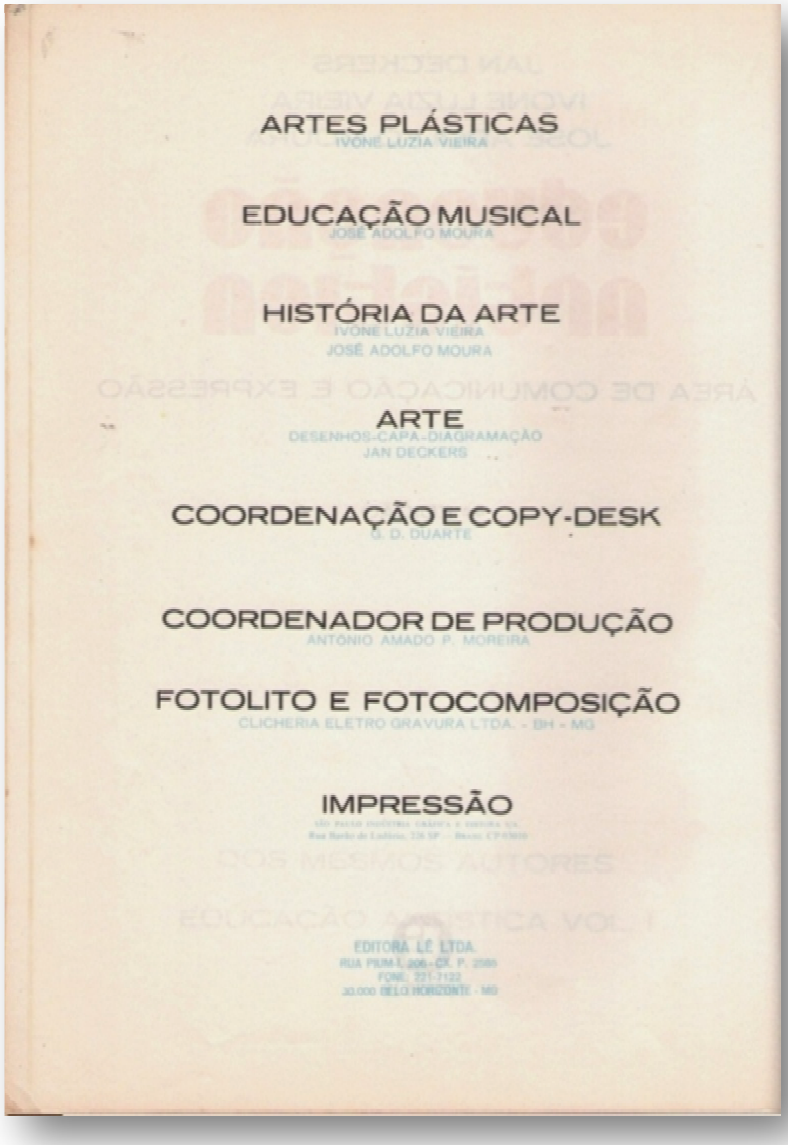


FIGURA 25 - FICHA TÉCNICA VOL. II - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)

De maneira geral, esse fato é incomum no campo editorial, menos quando consta do nome do diagramador ou ilustrador com sua função expressamente indicada na capa do livro. Este aspecto remete a um espaço de destaque conferido ao diagramador da coleção, diferentemente dos demais componentes do grupo, mencionados somente nas fichas técnicas.

Tal detalhe explica o fato do sobrenome Deckers ser citado[119] como primeiro autor da coleção nas consultas em acervos bibliográficos. Esta ação provavelmente decorre da sugestão visual da capa do volume II para o trabalho de catalogação de obras e de citação sob as normas acadêmicas.

Além disso, no interior do livro são introduzidos desenhos de Deckers, sendo sua autoria referenciada com caracteres tipográficos em *caixa alta* (letras maiúsculas), tal como os nomes dos outros artistas registrados. Esse aspecto confirma a interpretação de que o diagramador tinha uma posição bastante respeitável no projeto, enquanto artista participante da coleção (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 92).

O especial destaque conferido ao trabalho de Deckers pode ser ratificado quando um dos textos da coleção trata da sua produção nas capas dos livros e sugere: [...] Para efeito de comparação, observe também a capa deste livro de educação artística e veja a *originalidade de sua criação* [...] (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 46, grifo nosso).

Soma-se a isso, o fato da coleção apresentar a ideia de trabalho gráfico associado ao artístico. No volume II, na seção *Das marcas primitivas aos modernos logotipos*, a coleção ressalta: "**Arte Final** é, por assim dizer, o 'lay-out' passado a limpo e pronto para ser impresso. A arte final é o original do artista, que vai para a gráfica, para ser reproduzido. As cores são geralmente indicadas [...]" (VIEIRA e MOURA, 1978, p.21, grifo dos autores).

A palavra "arte", em diagramação gráfica, refere-se ao processo de produção visual no ordenamento de textos e imagens em um determinado projeto de criação. Porém, na coleção *Educação Artística* a palavra agrega três conceitos de artista: do *artista diagramador*, do *artista erudito* e *do artista popular*.

Além dessas indicações, a confecção destas publicações coincide com a passagem do autor individual para a produção de livros didáticos por um grupo especializado (GATTI JR, 2004). Talvez isto conferisse igual valor na participação entre a autoria e a diagramação, não havendo hierarquia demarcada nos créditos do trabalho.

Anos depois, Jan Deckers é citado na *Revista Leitura,* em edição especial

[119]Citamos as Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia (MG) e Biblioteca Dr. Benedito Correa (Patos de Minas-MG) que, em seus acervos digitais, referem-se à coleção como sendo de autoria também de Jan Deckers.

comemorativa[120] dos 45 anos da Editora LÊ, como “Grande Artista” (COUTO e LOZAR, 2012). Isso também confirma a interpretação de seu reconhecido prestígio na Editora. Deve-se destacar ainda que aquele era o momento das imagens, no sentido de sua valorização como recursos visuais nas publicações didáticas. O ofício do diagramador, categorizado como “Arte” na ficha técnica, ganhava maior atenção, uma vez que se dependia dos conhecimentos de composição gráfica na projeção de livros atualizados e, por isso, mais competitivos no mercado. Nesta lógica, como a própria coleção assume:

> [...] Servindo-se dos recursos empregados em artes gráficas, os programadores visuais fazem, por vezes, autênticas obras de arte, ao criar uma nova marca de firma, um cartaz, um personagem de histórias em quadrinhos, uma capa de disco ou de livro, um calendário, etc. Trata-se, é claro, de uma arte com características especiais, interessada na comunicação com o público em geral e não com um número reduzido de pessoas (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 13).

Em outro trecho, a coleção classifica o programador visual como um “artista contemporâneo por excelência” (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 13), neste caso, que promoveria uma “arte” voltada a um público mais geral. Além disso, a comparação do trabalho gráfico ao artístico na coleção corrobora para esta interpretação, ao se afirmar:

> No fim do século passado, o artista francês, Toulouse-Lautrec, fazia algo semelhante. Procurando reforçar a comunicação do desenho com frases, a sua arte faz dele um autêntico precursor dos modernos programadores visuais (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 13).

Deste modo, a ficha técnica e os textos dão indícios de uma concepção assumida na coleção *Educação Artística*, na qual as competências técnicas, no sentido de perícia prática, são indissociáveis dos aspectos sensíveis ou estéticos, em especial na produção gráfica.

Tais características também são evidenciadas por outro trecho da coleção, ao explicitar os valores técnicos aliados aos artísticos. No trabalho da diagramação gráfica, o processo de impressão é entendido como “[...] um trabalho de arte e técnica, que requer conhecimentos específicos, estudados na área de artes

[120]Consta no documento que a edição teve 40 mil exemplares, tendo como jornalista responsável Osório Couto. A revista traz o histórico da editora desde 1967, em Belo Horizonte, até hoje. Revista Leitura em edição comemorativa dos 45 anos da Editora Lê. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/98672607/Revista-45-Anos>. Acesso 05 de maio de 2014.

industriais" (VIEIRA E MOURA, 1978, p. 48). O conceito de *artes industriais* congrega valores estéticos aplicados à indústria, nesse caso, voltados ao mercado editorial. Isso denota uma expectativa da arte destinada à produção de objetos cotidianos, como por exemplo, o livro didático.

Retomando a Figura 25, ainda que pelas letras azuis pouco saturadas, a ficha técnica do segundo volume compõe um quadro mais extenso. Conta com o registro de meios de diagramação por fotolito e fotocomposição da empresa mineira *Clicheria Eletro gravura Ltda* e com a impressão da empresa paulista *Impres.* Tais informações aparecem de forma a levar erroneamente o leitor a confundir os conteúdos com os créditos técnicos da produção.

Este caso aproxima-se mais de um erro de composição do que de uma tentativa para afirmar determinada concepção de arte do grupo que associaria as formas técnicas de impressão à sua importância como conteúdos de Educação Artística. O mesmo também ocorre na ficha anterior (FIGURA 24), na qual os termos *Coordenação e Copy-Desck* estão agrupados logo abaixo dos conteúdos principais da coleção.

Utilizado na coleção, o sistema de impressão por fotolito era composto pelo uso de quatro cores dentro do princípio do Sistema *CMYK*, cujas siglas vêm de Cyan (Ciano), Magenta (Magenta), Yellow (Amarelo) e Key (Chave) [121]. Embora impressas em momentos distintos sobre a mesma superfície do papel, suas combinações cromáticas possibilitam uma infinidade de matizes e gradações. As impressões das páginas eram feitas por um método de chapas de *offset*, que eram sensibilizadas em uma mesa de luz pelo fotolito, ou seja, por uma primeira matriz de acetato com o desenho gráfico em tinta nanquim, semelhante a um filme fotográfico. Assim, as placas de *offset* reproduziriam a impressão no papel, tal qual o fotolito previa. Inicialmente, o processo se dava pela preparação dos originais, em seguida pela composição, por fim, pela preparação das matrizes, antes da impressão final.

A elaboração dos originais ocupava vários profissionais, desde os autores, capistas, ilustradores e copidesques. Esse método contava com o auxílio de equipamentos eletrônicos, em detrimento dos meios de produção pela técnica da linotipia. O resultado foi uma maior velocidade na produção dos livros didáticos com

[121]Na sigla CMIK, "K" significa *Key* (Chave). Durante o processo de impressão, na separação das cores, a placa que contém a cor preta (K) é responsável pela maior número de detalhes da imagem, que geralmente é feito com tinta preta.

a propulsão recebida pela tecnologia do *offset*, sobretudo na segunda metade dos anos 1970 (GATTI JR, 2004, p. 161). A técnica de impressão em linotipia partia de um maquinário que fundia blocos em metal como matrizes, sendo o método mais comum até a primeira metade dos anos 1970 para a edição também de livros escolares.

Na coleção *Educação Artística*, o uso do fotolito permitiu considerável aumento de qualidade na impressão dos textos, dos *boxes* e das imagens. Para os fotolitos e a fotocomposição, a empresa mineira *Clicheria* recebeu a incumbência de realizar o trabalho*.* Porém, sua impressão foi concretizada em São Paulo pela empresa *Impres.* José Orlando Cunha comentou que a Editora Lê criou sua gráfica própria apenas posteriormente à década de 1970 (GATTI JR, 2004, p. 176), o que justifica o envio dos fotolitos da primeira empresa em Minas Gerais, para a impressão em uma segunda firma em São Paulo.

Após as fichas técnicas, registra-se o texto de abertura do primeiro volume, que se dirige ao estudante, não propriamente pela linguagem próxima, mas pela chamada de registro dedicada “Ao aluno”. Porém, a despeito do destinatário revelado, os argumentos propostos no texto ressaltam um possível interesse de se apresentar também ao educador:

> A humanidade se transforma cada vez mais. O mundo se faz “uma aldeia global”. O conhecimento dos meios de comunicação e expressão torna-se fundamental para o homem moderno. Com acerto, a legislação brasileira introduziu na área de comunicação e expressão a cadeira de Educação Artística também na escola de primeiro grau. Não se trata de “fazer artistas”: pintores, escultores, músicos, atores – mas, de despertar a criatividade dos jovens e ajudá-los a *compreender e apreciar a arte*, introduzindo-os, ao mesmo tempo, no uso deste meio de comunicação e expressão. Para ajudar você nesta aprendizagem, fizemos esta obra, apresentando os elementos básicos de Educação Artística. São dois volumes, para as quatro ultimas séries do primeiro grau. [...] E para completar, seu professor vai orientar atividades especiais, coordenando todos estes setores e mais o teatro, em colaboração com os professores de Língua portuguesa. Você vai fazer experiências formidáveis, que jamais esquecerá e que serão de grande utilidade para você, como sinceramente desejamos. Os editores Emídio Teles e José Orlando P. Cunha (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 7, grifo nosso).

Este tipo de linguagem formal utilizada não corresponde à tendência dos livros didáticos do período ao empregar uma elocução mais íntima do vocabulário do estudante. Além disso, o texto propõe questões de fundo voltadas para o educador e não diretamente ao aluno, pois, em atitude de concordância, aborda a promulgação

da Lei 5.692/71, sinalizando para seu alinhamento com os preceitos legais, ao menos pelo discurso editorial.

Chama a atenção o fato de que, endereçado ao aluno, o texto passa a referir-se a esse em terceira pessoa, ao afirmar como finalidade da coleção: “despertar a criatividade dos jovens e ajudá-los a compreender e apreciar a arte”. É possível notar a contradição desta nota de abertura, que se declarando ao aluno, deixa transparecer seu destinatário primário, o professor, interessado próximo dos livros didáticos para o trabalho cotidiano com os jovens nas escolas dentro do novo modelo de ensino.

Michel de Certeau (1999) enfatiza que os *produtores* dos livros possuem certa imagem de seu *consumidor* ideal, desse modo, tal imagem:

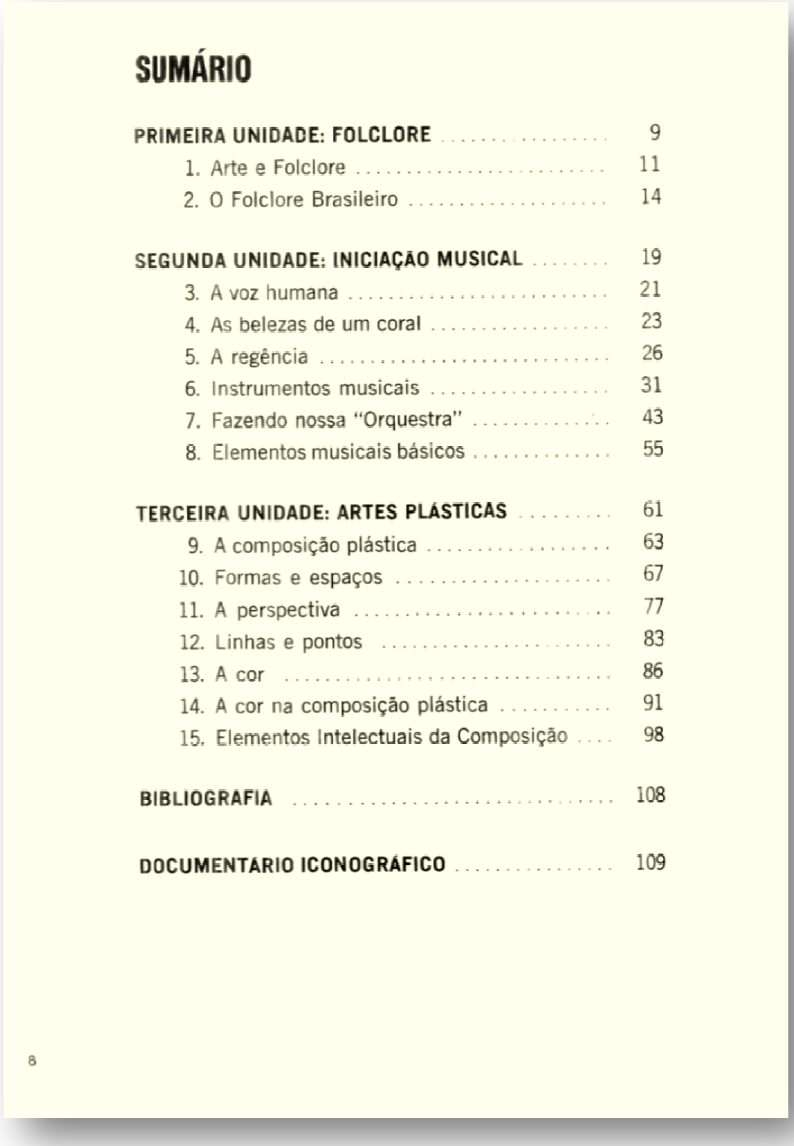
> [...] costuma estar implícita na pretensão dos “produtores” de informar uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais e levando a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações [...] (CERTEAU, 1999, p 260).

Ratificamos que os modos como são organizados os textos são comandados pelas expectativas sobre as competências específicas do público leitor. Por isso, as estruturas dos livros são também administradas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela ambicionada (CHARTIER, 1994), nesse caso, dos alunos, antes também os professores em Educação Artística. Enfim, se os consumidores finais eram os alunos, o livro demonstra também seu interesse em falar ao mediador desse consumo, o educador.

Além disso, ao assumir a pretensão não de formar artistas, mas de despertar a criatividade dos alunos, o texto remete ao discurso do Movimento Escolinhas de Arte, que além da valorização da criatividade, propunha integrar-se na educação de maneira mais ampla. (ANTONIO, 2008, p. 4). Em certa medida, os livros lançados no momento de vigência da Lei 5.692/71 também se apresentavam ao período como elementos que possibilitariam a transição do ensino livre de arte, ministrado em atividades extracurriculares, para o ensino instituído como obrigatório nas escolas. Por isso, talvez, o discurso fosse fundamentado tanto no lema do MEA, quanto no próprio texto da Lei 5.692/71.

Seguindo a lógica da análise, chegamos aos sumários. Os índices de ambos os volumes foram impressos em preto sobre papel branco. O volume I divide-se em

três unidades: *Folclore, Iniciação Musical e Artes Plásticas*, conforme a figura 26 ilustra.



SUMÁRIO

PRIMEIRA UNIDADE: FOLCLORE 9
1. Arte e Folclore 11
2. O Folclore Brasileiro 14

SEGUNDA UNIDADE: INICIAÇÃO MUSICAL 19
3. A voz humana 21
4. As belezas de um coral 23
5. A regência 26
6. Instrumentos musicais 31
7. Fazendo nossa "Orquestra" 43
8. Elementos musicais básicos 55

TERCEIRA UNIDADE: ARTES PLÁSTICAS 61
9. A composição plástica 63
10. Formas e espaços 67
11. A perspectiva 77
12. Linhas e pontos 83
13. A cor 86
14. A cor na composição plástica 91
15. Elementos Intelectuais da Composição 98

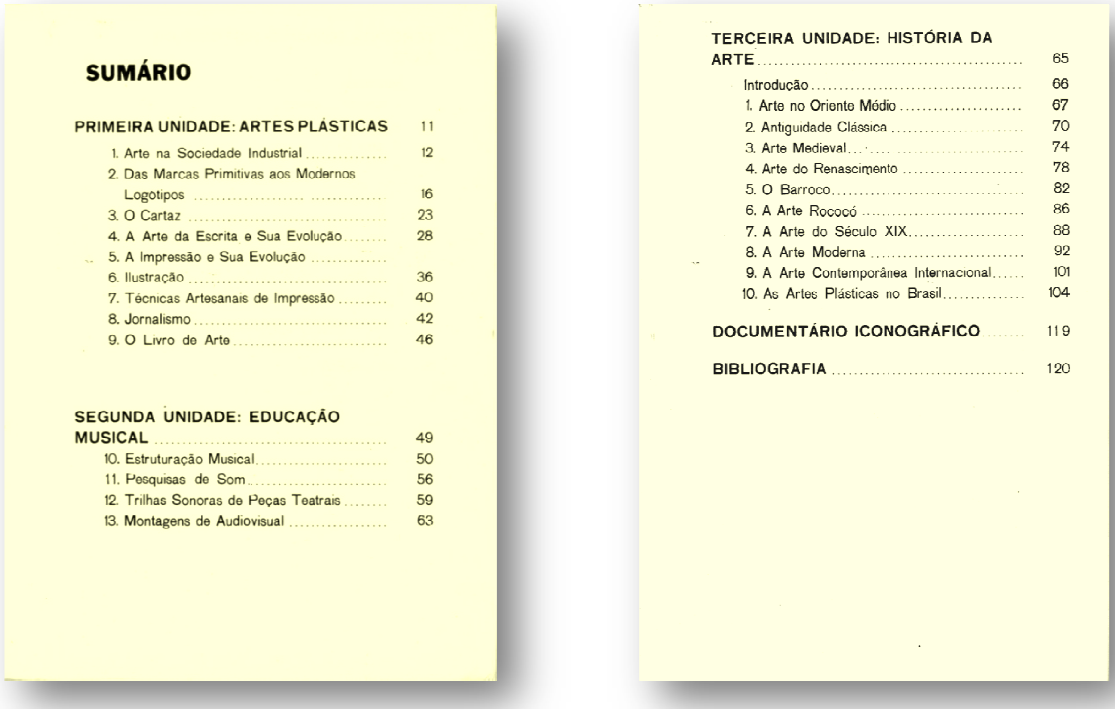
BIBLIOGRAFIA 108

DOCUMENTÁRIO ICONOGRÁFICO 109

8

FIGURA 26 - SUMÁRIO VOL. I - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1975
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, p. 8)

O índice do volume II (figura 26) é composto pelas três unidades: *Artes Plásticas, Educação Musical* e *História da Arte*, também seguidas pela *Bibliografia* e pelo *Documentário Iconográfico*. Neste ponto, é possível verificar pelos sumários quais os conteúdos propostos. Percebemos que são plausíveis as ligações entre seus conteúdos e o currículo mínimo proposto para a formação do professor de Educação Artística, sobretudo, ao tomarmos as Indicações do CFE na análise anterior.



SUMÁRIO

PRIMEIRA UNIDADE: ARTES PLÁSTICAS 11
1. Arte na Sociedade Industrial ... 12
2. Das Marcas Primitivas aos Modernos Logotipos ... 16
3. O Cartaz ... 23
4. A Arte da Escrita e Sua Evolução ... 28
5. A Impressão e Sua Evolução ...
6. Ilustração ... 36
7. Técnicas Artesanais de Impressão ... 40
8. Jornalismo ... 42
9. O Livro de Arte ... 46

SEGUNDA UNIDADE: EDUCAÇÃO MUSICAL ... 49
10. Estruturação Musical ... 50
11. Pesquisas de Som ... 56
12. Trilhas Sonoras de Peças Teatrais ... 59
13. Montagens de Audiovisual ... 63

TERCEIRA UNIDADE: HISTÓRIA DA ARTE ... 65
Introdução ... 66
1. Arte no Oriente Médio ... 67
2. Antiguidade Clássica ... 70
3. Arte Medieval ... 74
4. Arte do Renascimento ... 78
5. O Barroco ... 82
6. A Arte Rococó ... 86
7. A Arte do Século XIX ... 88
8. A Arte Moderna ... 92
9. A Arte Contemporânea Internacional ... 101
10. As Artes Plásticas no Brasil ... 104

DOCUMENTÁRIO ICONOGRÁFICO ... 119

BIBLIOGRAFIA ... 120

FIGURA 27 - SUMÁRIO VOL. II - *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)

Esses livros contam com o número preciso de 110 páginas. Possivelmente, era o limite estipulado para a coleção. Como no caso dos impressos com páginas duplas, eles apresentam as páginas em números múltiplos de dois. O papel empregado confirma boa qualidade de gramatura, cujas páginas são ricas no uso de cores e de bom corte. No processo de encadernação da coletânea, as páginas foram compostas pela combinação de duas folhas, vincadas, dobradas, sobrepostas e costuradas, que compõem finíssimos cadernos formados pelas quatro páginas. Por fim, os cadernos foram colados paralelamente na parte interna da lombada do livro, envoltos pela contracapa e pela capa, produzida em papel mais denso.

Em cada unidade, os títulos dos capítulos aparecem em fontes tipográficas com *corpo*[122] maior que os dos textos. De modo geral, textos da coleção possuem fontes de corpo aproximado de 10 a 11 pontos[123], as quais são redondas [124],

[122]Em *design* gráfico, o corpo de um *tipo* é corriqueiramente chamado de “tamanho” e refere-se às dimensões do tipo gráfico.

[123]Historicamente, os desenhos dos tipos foram alterados em suas dimensões. Desde o século XVI, com os estudos e a categorização do francês Pierre-Simon Fournier, através da obra *Manuel typographique* (1737), tem-se modificado o conceito da dimensão do corpo tipográfico. No meio digital, o termo mais comum para a definição das medidas é em Ponto (pt.). Nos anos de publicação da coleção, a atualização dos processos de impressão pela técnica de *off set* corresponde ao início do período de informatização da produção gráfica. Nesse momento, se adotou novos parâmetros

luminosas[125] e de peso regular[126], impressas sempre em cor preta. As escolhas formais na coleção denotam simplicidade gráfica, pois, além das características citadas, os tipos[127] selecionados possuem considerável definição visual. Isso facilita a leitura e confere menos obstáculos na comunicação.

Além disso, a coleção registra a preocupação com a legibilidade dos textos na produção escrita ao afirmar: “Para que um texto seja legível, além da seleção de tipos e cores, é fundamental o espacejamento correto das letras. Se estiverem muito distantes, ou demasiado juntas, tornarão a leitura confusa e difícil” (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 28). Esse foi um princípio seguido pela diagramação dos textos, o que também deve ser considerado como indicação dos modos de leitura desejados.

Tais aspectos técnicos levantados alterariam potencialmente as formas de ler, pois o leitor passaria a dominar questões relacionadas aos bastidores da produção do próprio suporte lido. Isso torna a leitura também reflexiva sobre o apoio dos conteúdos, ou seja, o livro didático, enquanto produto também das lógicas de diagramação e impressão.

Na coleção, a organização gráfica dos textos e das imagens é feita em duas ou três colunas, como explicitado pela Figura 28. Estas possuem *intertítulos*[128] que,

---

para classificar e dimensionar os tipos gráficos, sendo considerado o ponto a unidade de medida tipográfica, em que se baseia a fabricação dos tipos. Este corresponde no sistema métrico, em relação ao milímetro, na medida de 0, 3759 (LESSA, 2012). Com base nisso, considera-se que o corpo utilizado para a impressão da coleção segue dimensões comparáveis com o número 11 da fonte *arial*. Apesar de ser do início dos anos 1980, tomamos como base a *arial* da família de fontes mais recentes para que o leitor possa facilmente mensurar.

[124]Um tipo gráfico é considerado redondo ou romano quando possui uma tendência vertical e rígida, podendo ser ainda inclinado para o lado direito (itálico) (LESSA, 2012). Segundo Lessa, “Itálico – é uma criação renascentista do estudioso e editor Aldus Manutius; nasce pela necessidade de inclusão de mais caracteres no mesmo espaço de impressão, assemelha-se ao cursivo e é mais estreito que o caractere redondo; foi encomendado por Francesco Griffo em 1499 (Veneza); os primeiros itálicos são conhecidos como Aldine ou Aldino” (LESSA, 2012, p.16).

[125]Para Lessa (2012, p. 12), “A luminosidade da letra é uma característica que decorre da abertura [o tamanho do espaço interno], ou seja: no caso da letra apresentar uma abertura grande, diz-se que ela é luminosa; e, inversamente, se tiver uma abertura pequena, que é pouco luminosa.” A coleção, a luminosidade da letra torna expressiva a legibilidade dos textos.

[126]O peso de um tipo gráfico diz respeito à relação entre a altura e a espessura da fonte. Neste caso, considera-se mediana esta relação nos tipos da coleção, já que o peso classificado como mediano é o regular; e depois surgem variações no sentido de maior leveza, como meio-claro, claro ou fino e ultraclaro ou ultrafino; e no sentido de maior peso, o meio negro ou semi negro, o negro, e o ultra negro (LESSA, 2012).

[127]Referimo-nos aos caracteres tipográficos ou tipos.

[128]Em diagramação gráfica, o *intertítulo* se localiza no meio do texto e funciona como subdivisões do corpo textual.

por sua vez, são destacados em *negro*[129] e se constituem por fonte com o corpo ligeiramente maior que as dos textos.

meira obra cubista criada por PICASSO

O cubismo se divide em duas fases:

- Cubismo analítico e cubismo sintético

cubismo analítico

No cubismo analítico a forma se desestrutura, em todos os seus elementos. O artista decompõe-na em partes, registrando todos os seus elementos, em planos sucessivos e superpostos. O que eles procuram é a visão total da figura, pelo espectador, examinando-a em todos os ângulos, em um mesmo momento, através da fragmentação da figura. É como se o espectador girasse ao redor dela. A superposição das formas, criando vários planos, em movimentos simultâneos, mostrando a figura, em suas partes, coloca na pintura a representação do tempo. Eles criam, neste momento, no cubismo, a quarta dimensão, que é o tempo na obra da arte.

Repare no quadro de PICASSO. Você vê as figuras de perfil, de frente, de costas, como se elas girassem para serem contempladas em todos os ângulos. Daí as deformações intencionais e altamente intelectuais.

colagens

A partir de 1911, PICASSO e BRAQUE passam a introduzir no cubismo as colagens, colocando letras, números, tecidos, jornal, envelopes, selos, baralhos, embalagens de cigarros e outros elementos da vida diária. Eles procuram, com estes objetos, colocar os símbolos da vida, em uma obra que se afasta da figura humana. A cor é pobre e grave.

cubismo sintético

Prosseguindo em suas pesquisas, o cubismo passa para a fase sintética. As decomposições das formas são menos fragmentadas. Reunidas, formam uma síntese de elementos, embora a figura continue geometrizada, afastando-se das aparências naturais.

A figura é dividida em planos, segmentos e zonas de cor, dentro de uma escala tonal. O movimento e a simultaneidade do tempo em relação à figura perdem seus valores neste período. A figura é vista, geralmente, de uma ângulo apenas. Nesta fase, as formas se tornam mais decorativas e mais ricas em cores, em contraste com o analítico. Os principais artistas são: PICASSO, BRAQUE, JUAN GRIS, DELAUNAY, LÉGER, LHOTE, SEVERINI, PICABIA, FRESNAY, VILLON, MARCEL DUCHAMP, entre muitos outros.

ORFISMO

LÉGER

É a abstratização do cubismo. Surge a partir de 1912 e é batizado por APOLLINAIRE.

LÉGER (acima), impregna suas composições com a expressão da tecnologia, no movimento das máquinas. A velocidade, o ruído e a rapidez, na sucessão do tempo, na era moderna, estão expressos nas cores harmoniosas e quentes do orfismo de DELAUNAY. A sua composição procura acentuar o dinamismo, pelo contraste simultâneo da cor. Os principais artistas do movimento são: FRANZ MARC, AUGUSTE MACKE, MORGAN RUSSEL e MAC DONALD, além de outros.

DUCHAMP

FUTURISMO

Como vimos no início, a velocidade, conseqüência da moderna tecnologia, expressa pelo dinamismo da forma na pintura, é um dos elementos característicos deste estilo. O artista quer dar forma plástica à velocidade.

O futurismo é a concretização desta pesquisa, no espaço bidimensional.

Procura-se neste estilo expressar o movimento real, registrando a velocidade descrita pelas figuras em movimento no espaço. O artista futurista não está interessado em pintar um automóvel, mas captar em forma plástica a velocidade descrita por ele no espaço. A velocidade altera a percepção visual do homem. Espaço e figura se interligam em nova realidade visual. A velocidade modifica a forma, dando expressão nova ao corpo no espaço. BOCCIONI diz que um cavalo parado é uma coisa e em movimento, outra. O registro simultâneo do movimento da figura no espaço imprime à composição uma característica dinâmica. É exatamente este dinamismo que caracteriza a estética do futurismo. Veja o "Nu descendo a escada de Duchamp" (ao lado).

A origem do futurismo, está na Itália, criado pela teoria de MARINETTI, publicada através de um célebre manifesto. "Le Figaro" publicou em 1909. Em 1910 os artistas plásticos aderem ao movimento, assinando o manifesto. Seus principais pintores: UMBERTO BOCCIONI, GARRA, ROSSOLO, BALLA, SEVERINI, DUCHAMP.

95

FIGURA 28 - COLUNAGEMNA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, 1978
LÉGER FERNAND, (921-1992) TRÊS MULHERES. REPRODUÇÃO NA COLEÇÃO 8,1 X 11,5 CM.
DUCHAMP, MARCEL. NU DESCENDO AS ESCADAS (1912). REPRODUÇÃO NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 5,4 x 8,5 CM.
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978**,** p. 95)

O arranjo da *colunagem*, ou seja, a distribuição dos textos e das imagens em colunas para o ajuste do corpo textual poderia decorrer do empenho em se garantir

[129]Consideram-se *negros* todos os caracteres de traços bem mais grossos que o normal (LESSA, 2012).

maior espaço para os conteúdos impressos bem como maior economia do ponto de vista da impressão. Tal forma favoreceria as questões práticas de caráter logístico no que concerne ao armazenamento, ao transporte e à distribuição dos livros. Por outro lado, as escolhas gráficas também são decisões relacionadas a determinadas concepções entre a forma e o conteúdo na produção dos impressos. Por consequência, este modo de apresentação pode ainda refletir a intenção de se propor uma analogia com as formas gráficas dos jornais diários, que também se caracterizavam pelo uso de colunas, embora neles normalmente elas apareçam em número de seis a oito. Talvez, nesse caso, pretendia-se uma aproximação do leitor pela semelhança do livro com outro veículo de comunicação cotidiano, o jornal.

O tema “jornal” é tratado na própria coleção, ao sustentar-se que: “Como uma janela aberta para o mundo, o jornalismo pode ajudar o indivíduo a conhecer e participar da vida que o cerca” (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 43). Mais especificamente, no intertítulo *a linguagem do jornal*, o livro destaca o que chama de “evolução do jornalismo escrito” e afirma que “[...] antigamente, jornais e revistas apresentavam mais texto e menos imagens. Hoje, verifica-se a tendência oposta com nítida predominância do elemento ilustrativo [...]” (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 43). Por tais declarações, é possível perceber a defesa da imagem como resultado de avanços ou “evolução” dos meios de comunicação, o que constitui parte de uma concepção apoiada em sua valorização.

No caso da coleção, é notório que se tomou o problema da diagramação como responsabilidade da Educação Artística. Talvez porque o conceito de *design* gráfico, nesses livros, confunde-se com uma ideia de produto de uma arte bastante recente.

Isto é ratificado, ao se afirmar que o diagramador é um “artista contemporâneo por excelência” (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 13). Provavelmente, a despeito do fato da legislação não mencionar diretamente teores como de interesse da Educação Artística, a coleção tomou tais questões por se entender que, em *Comunicação e Expressão*, alguns conceitos derivados da publicidade, do jornalismo e das revistas em quadrinhos situavam-se como matérias pertinentes.

No miolo dos livros, o projeto gráfico foi desenvolvido para compor duas cores de fundo. Algumas páginas são marcadas por fundos brancos e em outras, eles são da cor amarelo ouro. Estes fundos se intercalam em cada mudança de unidade, contrastando na organização material, como ilustra a Figura 29:

FIGURA 29 - CONTRASTE CROMÁTICO ENTRE AS PÁGINAS DA COLEÇÃO
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978 p. 82-83)

Os fundos de cor amarela foram empregados no volume I como uma maneira de destacar o início de cada capítulo. Quando manuseado, o livro permite ao leitor localizar mais rapidamente a abertura das unidades, portanto, as páginas em cores desiguais seguem uma lógica de índice por contraste cromático.

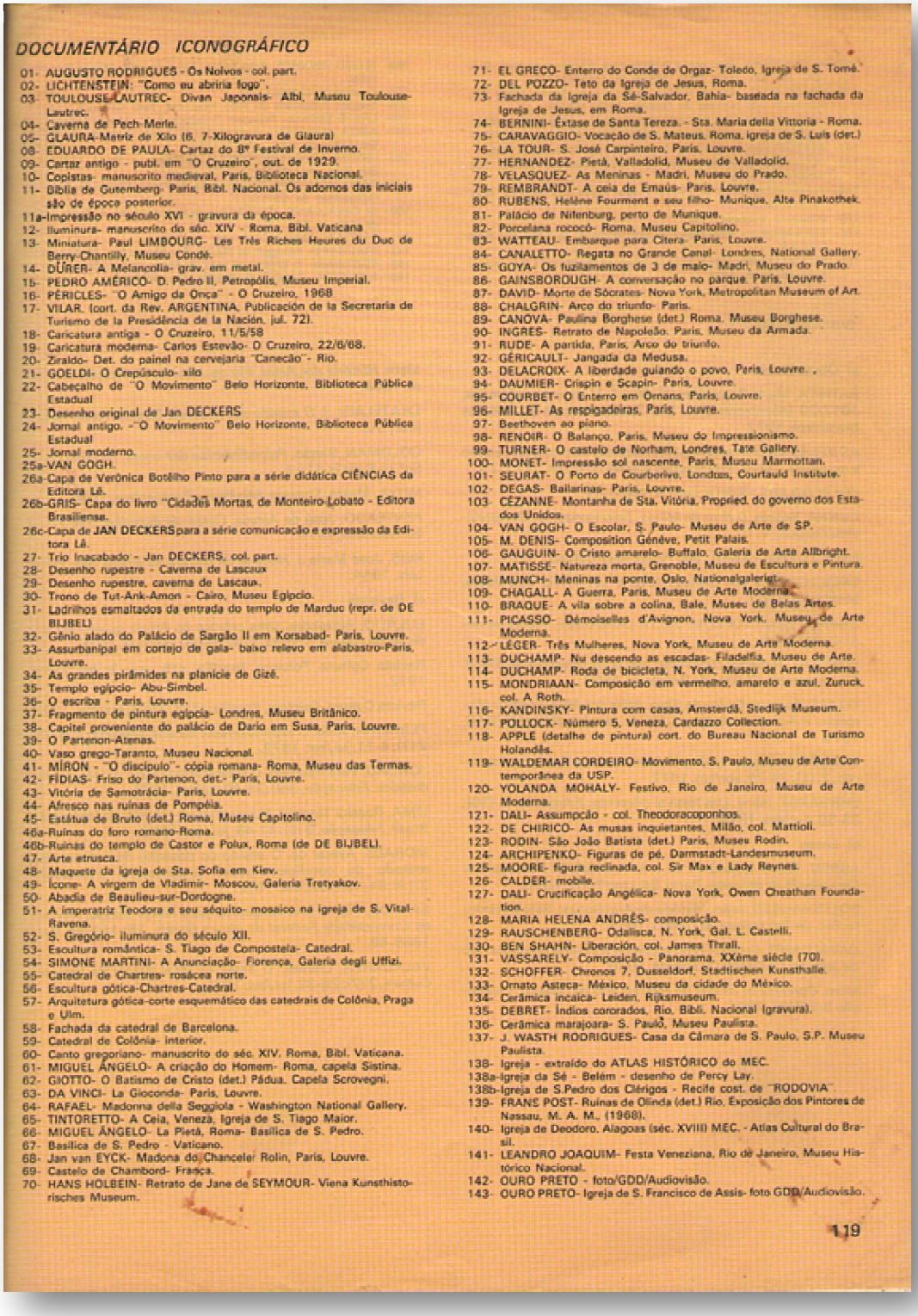
Apenas a parte *de História da Arte* no segundo volume conta integralmente com este fundo amarelo, quase dourado. Neste caso, o emprego de um plano especial pode ser interpretado como uma escolha de espaço exclusivo para o componente, pois nesta unidade há um expressivo número de imagens de arte. Tal aspecto pode ser identificado também pela figura 29, anteriormente indicada, que reproduz o afresco *A criação de Adão* (1508-1512) de Michelangelo sobre o fundo amarelo.

A exemplo da página citada, as reproduções de obras de arte impressas na coleção são trabalhos de artistas de origens brasileira e europeia, conforme será discutido. Tais imagens são destacadas nas páginas também pelo uso de uma moldura, que funciona como *passe-partout,* configurando bordas brancas que

contornam cada figura. Este artifício cria um espaço entre o fundo amarelo e as cores da imagem e, assim, minimiza a interferência entre os elementos visuais da reprodução e o fundo.

Na coleção, as imagens geralmente expostas em retangular, são enumeradas no vértice superior direito e contam com o último nome do autor no vértice superior esquerdo. Ao final do livro, cada uma delas é listada na relação do *Documentário Iconográfico* por seu número de referência. Em geral, são apresentadas reproduções de obras de arte nas linguagens da pintura, da escultura e da gravura, além de outras categorias imagéticas, como também aprofundaremos na sequência.

Diferentemente das obras de arte, as demais tipologias não são referenciadas no *Documentário Iconográfico*, com exceção para algumas caricaturas de autores famosos. Na área editorial, o termo iconografia pode significar o procedimento de pesquisa e seleção das imagens a serem publicadas em um livro. Neste caso, na seção *Documentário Iconográfico* constam os números de referência das imagens, seguidos pelos títulos das obras e novamente a identificação de seu autor, conforme ilustra a Figura 30.



DOCUMENTÁRIO ICONOGRÁFICO

01- AUGUSTO RODRIGUES - Os Noivos - col. part.
02- LICHTENSTEIN: "Como eu abriria fogo".
03- TOULOUSE-LAUTREC- Divan Japonais- Albi, Museu Toulouse-Lautrec.
04- Caverna de Pech-Merle.
05- GLAURA-Matriz de Xilo (6. 7-Xilogravura de Glaura)
06- EDUARDO DE PAULA- Cartaz do 8º Festival de Inverno.
09- Cartaz antigo - publ. em "O Cruzeiro", out. de 1929.
10- Copistas- manuscrito medieval, Paris, Biblioteca Nacional.
11- Bíblia de Gutemberg- Paris, Bibl. Nacional. Os adornos das iniciais são de época posterior.
11a-Impressão no século XVI - gravura da época.
12- Iluminura- manuscrito do séc. XIV - Roma, Bibl. Vaticana
13- Miniatura- Paul LIMBOURG- Les Très Riches Heures du Duc de Berry-Chantilly, Museu Condé.
14- DÜRER- A Melancolia- grav. em metal.
15- PEDRO AMÉRICO- D. Pedro II, Petropólis, Museu Imperial.
16- PÉRICLES- "O Amigo da Onça" - O Cruzeiro, 1968
17- VILAR. (cort. da Rev. ARGENTINA, Publicación de la Secretaría de Turismo de la Presidência de la Nación, jul. 72).
18- Caricatura antiga - O Cruzeiro, 11/5/58
19- Caricatura moderna- Carlos Estevão- O Cruzeiro, 22/6/68.
20- Ziraldo- Det. do painel na cervejaria "Canecão"- Rio.
21- GOELDI- O Crepúsculo- xilo
22- Cabeçalho de "O Movimento" Belo Horizonte, Biblioteca Pública Estadual
23- Desenho original de Jan DECKERS
24- Jornal antigo. -"O Movimento" Belo Horizonte, Biblioteca Pública Estadual
25- Jornal moderno.
25a-VAN GOGH.
26a-Capa de Verônica Botêlho Pinto para a série didática CIÊNCIAS da Editora Lê.
26b-GRIIS- Capa do livro "Cidades Mortas, de Monteiro-Lobato - Editora Brasiliense.
26c-Capa de JAN DECKERS para a série comunicação e expressão da Editora Lê.
27- Trio Inacabado - Jan DECKERS, col. part.
28- Desenho rupestre - Caverna de Lascaux
29- Desenho rupestre, caverna de Lascaux.
30- Trono de Tut-Ank-Amon - Cairo, Museu Egípcio.
31- Ladrilhos esmaltados da entrada do templo de Marduc (repr. de DE BIJBEL)
32- Gênio alado do Palácio de Sargão II em Korsabad- Paris, Louvre.
33- Assurbanipal em cortejo de gala- baixo relevo em alabastro-Paris, Louvre.
34- As grandes pirâmides na planície de Gizé.
35- Templo egípcio- Abu-Simbel.
36- O escriba - Paris, Louvre.
37- Fragmento de pintura egípcia- Londres, Museu Britânico.
38- Capitel proveniente do palácio de Dario em Susa, Paris, Louvre.
39- O Partenon-Atenas.
40- Vaso grego-Taranto, Museu Nacional.
41- MIRON - "O discípulo"- cópia romana- Roma, Museu das Termas.
42- FIDIAS- Friso do Partenon, det.- Paris, Louvre.
43- Vitória de Samotrácia- Paris, Louvre.
44- Afresco nas ruínas de Pompéia.
45- Estátua de Bruto (det.) Roma, Museu Capitolino.
46a-Ruínas do foro romano-Roma.
46b-Ruínas do templo de Castor e Polux, Roma (de DE BIJBEL).
47- Arte etrusca.
48- Maquete da igreja de Sta. Sofia em Kiev.
49- Ícone- A virgem de Vladimir- Moscou, Galeria Tretyakov.
50- Abadia de Beaulieu-sur-Dordogne.
51- A imperatriz Teodora e seu séquito- mosaico na igreja de S. Vital-Ravena.
52- S. Gregório- iluminura do século XII.
53- Escultura romântica- S. Tiago de Compostela- Catedral.
54- SIMONE MARTINI- A Anunciação- Florença, Galeria degli Uffizi.
55- Catedral de Chartres- rosácea norte.
56- Escultura gótica-Chartres-Catedral.
57- Arquitetura gótica-corte esquemático das catedrais de Colônia, Praga e Ulm.
58- Fachada da catedral de Barcelona.
59- Catedral de Colônia- interior.
60- Canto gregoriano- manuscrito do séc. XIV. Roma, Bibl. Vaticana.
61- MIGUEL ÂNGELO- A criação do Homem- Roma, capela Sistina.
62- GIOTTO- O Batismo de Cristo (det.) Pádua. Capela Scrovegni.
63- DA VINCI- La Gioconda- Paris, Louvre.
64- RAFAEL- Madonna della Seggiola - Washington National Gallery.
65- TINTORETTO- A Ceia, Veneza, Igreja de S. Tiago Maior.
66- MIGUEL ÂNGELO- La Pietá, Roma- Basílica de S. Pedro.
67- Basílica de S. Pedro - Vaticano.
68- Jan van EYCK- Madona do Chanceler Rolin, Paris, Louvre.
69- Castelo de Chambord- França.
70- HANS HOLBEIN- Retrato de Jane de SEYMOUR- Viena Kunsthistorisches Museum.
71- EL GRECO- Enterro do Conde de Orgaz- Toledo, Igreja de S. Tomé.
72- DEL POZZO- Teto da Igreja de Jesus, Roma.
73- Fachada da Igreja da Sé-Salvador, Bahia- baseada na fachada da Igreja de Jesus, em Roma.
74- BERNINI- Êxtase de Santa Tereza. - Sta. Maria della Vittoria - Roma.
75- CARAVAGGIO- Vocação de S. Mateus, Roma, igreja de S. Luís (det.)
76- LA TOUR- S. José Carpinteiro, Paris, Louvre.
77- HERNANDEZ- Pietà, Valladolid, Museu de Valladolid.
78- VELASQUEZ- As Meninas - Madri, Museu do Prado.
79- REMBRANDT- A ceia de Emaús- Paris, Louvre.
80- RUBENS, Helène Fourment e seu filho- Munique, Alte Pinakothek.
81- Palácio de Nifenburg, perto de Munique.
82- Porcelana rococó- Roma, Museu Capitolino.
83- WATTEAU- Embarque para Citera- Paris, Louvre.
84- CANALETTO- Regata no Grande Canal- Londres, National Gallery.
85- GOYA- Os fuzilamentos de 3 de maio- Madri, Museu do Prado.
86- GAINSBOROUGH- A conversação no parque. Paris, Louvre.
87- DAVID- Morte de Sócrates- Nova York, Metropolitan Museum of Art.
88- CHALGRIN- Arco do triunfo- Paris.
89- CANOVA- Paulina Borghese (det.) Roma, Museu Borghese.
90- INGRES- Retrato de Napoleão. Paris, Museu da Armada.
91- RUDE- A partida, Paris, Arco do triunfo.
92- GÉRICAULT- Jangada da Medusa.
93- DELACROIX- A liberdade guiando o povo, Paris, Louvre.
94- DAUMIER- Crispin e Scapin- Paris, Louvre.
95- COURBET- O Enterro em Ornans, Paris, Louvre.
96- MILLET- As respigadeiras, Paris, Louvre.
97- Beethoven ao piano.
98- RENOIR- O Balanço, Paris, Museu do Impressionismo.
99- TURNER- O castelo de Norham, Londres, Tate Gallery.
100- MONET- Impressão sol nascente, Paris, Musou Marmottan.
101- SEURAT- O Porto de Courbevie, Londres, Courtauld Institute.
102- DEGAS- Bailarinas- Paris, Louvre.
103- CÉZANNE- Montanha de Sta. Vitória, Propried. do governo dos Estados Unidos.
104- VAN GOGH- O Escolar, S. Paulo- Museu de Arte de SP.
105- M. DENIS- Composition Genève, Petit Palais.
106- GAUGUIN- O Cristo amarelo- Buffalo, Galeria de Arte Allbright.
107- MATISSE- Natureza morta, Grenoble, Museu de Escultura e Pintura.
108- MUNCH- Meninas na ponte, Oslo, Nationalgalerigt.
109- CHAGALL- A Guerra, Paris, Museu de Arte Moderna.
110- BRAQUE- A vila sobre a colina, Bale, Museu de Belas Artes.
111- PICASSO- Démoiselles d'Avignon, Nova York, Museu de Arte Moderna.
112- LÉGER- Três Mulheres, Nova York, Museu de Arte Moderna.
113- DUCHAMP- Nu descendo as escadas- Filadelfia, Museu de Arte.
114- DUCHAMP- Roda de bicicleta, N. York, Museu de Arte Moderna.
115- MONDRIAAN- Composição em vermelho, amarelo e azul. Zuruck, col. A Roth.
116- KANDINSKY- Pintura com casas, Amsterdã, Stedlijk Museum.
117- POLLOCK- Número 5, Veneza, Cardazzo Collection.
118- APPLE (detalhe de pintura) cort. do Bureau Nacional de Turismo Holandês.
119- WALDEMAR CORDEIRO- Movimento, S. Paulo, Museu de Arte Contemporânea da USP.
120- YOLANDA MOHALY- Festivo, Rio de Janeiro, Museu de Arte Moderna.
121- DALI- Assumpção - col. Theodoracoponhos.
122- DE CHIRICO- As musas inquietantes, Milão, col. Mattioli.
123- RODIN- São João Batista (det.) Paris, Museu Rodin.
124- ARCHIPENKO- Figuras de pé, Darmstadt-Landesmuseum.
125- MOORE- figura reclinada, col. Sir Max e Lady Reynes.
126- CALDER- mobile.
127- DALI- Crucificação Angélica- Nova York, Owen Cheathan Foundation.
128- MARIA HELENA ANDRÉS- composição.
129- RAUSCHENBERG- Odalisca, N. York, Gal. L. Castelli.
130- BEN SHAHN- Liberación, col. James Thrall.
131- VASSARELY- Composição - Panorama, XXème siécle (70).
132- SCHOFFER- Chronos 7, Dusseldorf, Stadtischen Kunsthalle.
133- Ornato Asteca- México, Museu da cidade do México.
134- Cerâmica incaica- Leiden, Rijksmuseum.
135- DEBRET- Índios cororados, Rio, Bibli. Nacional (gravura).
136- Cerâmica marajoara- S. Paulo, Museu Paulista.
137- J. WASTH RODRIGUES- Casa da Câmara de S. Paulo, S.P. Museu Paulista.
138- Igreja - extraído do ATLAS HISTÓRICO do MEC.
138a-Igreja da Sé - Belém - desenho de Percy Lay.
138b-Igreja de S.Pedro dos Clérigos - Recife cost. de "RODOVIA"
139- FRANS POST- Ruínas de Olinda (det.) Rio, Exposição dos Pintores de Nassau, M. A. M., (1968).
140- Igreja de Deodoro, Alagoas (séc. XVIII) MEC. - Atlas Cultural do Brasil.
141- LEANDRO JOAQUIM- Festa Veneziana, Rio de Janeiro, Museu Histórico Nacional.
142- OURO PRETO - foto/GDD/Audiovisão.
143- OURO PRETO- Igreja de S. Francisco de Assis- foto GDD/Audiovisão.

119

FIGURA 30 - DOCUMENTARIO ICONOGRÁFICO DA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,* 1978
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 119)

Contudo, a organização não é rigorosa nessa seção, pois, em alguns casos, são apresentadas informações incompletas. Isso pode ser percebido ainda na figura

30, a qual no item “25a”, exibe somente a expressão: “VAN GOGH”, referindo-se à pintura do artista intitulada *Jardim do Hospital de Arles* (1888-1889) reproduzida na Figura 31.

FIGURA 31 - VAN GOGH, VICENT. *JARDIM DO HOSPITAL DE ARLES* (1888-1889)
REPRODUÇÃO NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA,* 15,0 x 18,0 cm
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 77)

A figura retrata a capa de um livro. Como observado, a imagem está identificada por parte do nome do autor em caixa alta. Considerando-se que a leitura ocidental é feita da esquerda para a direita e de cima para baixo, esta identificação propõe a leitura primeiramente do nome do autor do quadro. Contudo, a fonte escolhida é bastante discreta, não fosse o nome do artista exposto novamente na própria capa do livro *Diário de Vicent* (sic) *Van Gogh*. Este modo de identificação

mais incompleta das obras é o padrão seguido pela coleção, o que, na maioria das vezes, torna a imagem objeto de interesse visual imediato de seu leitor, em detrimento das pequenas palavras situadas acima das imagens, diminuindo seu destaque.

Por um lado, se percebe que as imagens de obras de arte sobressaem visualmente em relação aos dados de suas autorias pelo uso de referências bastante sumárias. Por outro lado, o emprego de fonte em caixa alta para os nomes dos artistas provavelmente decorria da intenção de representá-los como autores especiais.

Outro aspecto da organização é o fato da identificação no D*ocumentário Iconográfico* estar distante das imagens situadas nos miolos dos livros. Assim, o leitor deve dirigir-se à parte de trás dos impressos sem que haja indicação prévia para isso. Essa disposição dificultaria o acesso imediato do aluno, sendo mais adequada para a consulta das informações pelo professor no final do livro, quando julgasse necessário.

A ordem de cada índice corresponde à das imagens no decorrer das páginas. Sobre um fundo quase dourado, a lista destaca documentos diferenciados, com identificações exclusivas, o que demonstra certa preocupação com a origem das imagens.

Antes de se adentrar propriamente às imagens de obras de arte na coleção, propomos mapear e registrar as principais categorias que estão impressas nos livros. Primeiramente, observa-se que a coleção apresenta um conjunto amplo de *fotografias*. Nesse caso, não consideramos as reproduções de obras de artes, antes destacamos aquelas imagens que registram cenas diversas.

Por exemplo, a coleção conta com imagens fotográficas de instrumentos musicais e cenas de crianças tocando instrumentos musicais ou produzindo atividades em ateliês de artes. Também exibe com frequência imagens de bandas, orquestra e cenas de manifestações artístico-culturais, tais como apresentações folclóricas e corais, conforme reproduzido na Figura 32.

CAPÍTULO IV

As Belezas de um Coral

Você, certamente, já teve oportunidade de ouvir várias pessoas falando ou cantando juntas, em coro. Esta é a maneira mais rica e elaborada de utilização da voz humana. Num coral, percebe-se facilmente a diferença entre vozes masculinas e femininas. As vozes masculinas, por sua vez, dividem-se em baixos (vozes mais graves) e tenores (vozes mais agudas); as femininas, em sopranos (agudas), e contraltos (graves). Um coro deve soar, no conjunto, como se fosse um único instrumento. Para isso, o diretor deve equilibrar bem as vozes, para que uma não sôe mais forte que as outras, a não ser nas vozes solistas.

33

FIGURA 32 - FOTOGRAFIA DE CORAL NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, p. 33)

Acima destaca-se a frase: “As belezas de um Coral”. Abaixo o texto exalta aspectos como harmonia e equilíbrio, enquanto a imagem centralizada apresenta um coro misto, formado por vozes femininas e masculinas. Como exemplifica esta figura, a coleção não contempla trabalhos fotográficos renomados. Ademais, suas autorias, datas ou origens não são identificadas. Também são comuns as composições visuais a partir de utensílios domésticos, frutas, além de flores, plantas e animais expostos em cenários naturais. Registram-se também fotografias de *outdoors,* além de mobiliários e espaços arquitetônicos. Geralmente, estas imagens

correspondem ao tema tratado pelo texto, mas não são frequentemente comentadas, como no exemplo anterior.

Além desta, a segunda tipologia presente na coleção são as *ilustrações*. A Figura 33 apresenta essa outra categoria de imagem.

O peixe, com o cesto de pães às costas, refere-se a um milagre relatado nas páginas do Evangelho.

Na Idade Média, surgiu a heráldica, criando brasões de armas e escudos para as famílias e dinastias. O costume atravessou os séculos e se perpetua até hoje, nos remanescentes brasões de nobreza, nos escudos nacionais, distintivos de sociedades, firmas, clubes, etc.

Outro importante símbolo é a bandeira, universalmente adotada para representar Nações, Estados e grupos humanos, desde tempos remotos.

no mundo atual

A linguagem dos símbolos não desapareceu; ao contrário, torna-se cada dia mais comum. Devido ao excesso de informações, há necessidade de sintetizar as mensagens, e o símbolo é o veículo ideal para isto. Hoje, ele surge como resultado de um trabalho sistemático, trazendo uma informação concentrada, rápida e sintética.

Falamos, já, dos anúncios comerciais que nos atingem, a cada instante, com suas mensagens. Vamos, agora, voltar nossa atenção para outros tipos de comunicação através de símbolos. Você já prestou atenção nas importantes mensagens que os sinais de trânsito apresentam? Repare nesses exemplos:

O primeiro destes sinais avisa que estamos nas proximidades de um Hospital. O sofrimento dos doentes não deve ser aumentado com ruídos desnecessários, que podem ser evitados, como as

17

FIGURA 33 - ILUSTRAÇÕES NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 17)

Á esquerda da página, o texto enfatiza: “[...] o peixe com o cesto de pães às costas, refere-se a um milagre relatado nas páginas do Evangelho”. Este tipo de ilustração provavelmente foi desenvolvido como recurso para tornar os textos atrativos, assim quebraria a monotonia visual, como no caso de algumas fotografias. No exemplo, apesar da imagem ser comentada, esta apresenta um papel mais

próximo ao de um adorno do texto. A figura facilita a visualização da pequena descrição textual. Contudo, pode ser considerada uma imagem relativamente dispensável, do ponto de vista da compreensão do argumento.

À direita, na mesma página, a ilustração representa um círculo composto por bandeiras de países, tendo ao centro abrasileira. Dessa vez, a imagem não foi comentada pelo texto, o que fortalece ainda mais sua posição ilustrativa. Como visto na Figura 34, esse tipo de imagem também aparece representando outros objetos, como artefatos arqueológicos, brasões, sinalizações de trânsito, além de cartazes, ideogramas e tipos gráficos.

Na mesma página o texto destaca: “A linguagem dos símbolos não desapareceu; ao contrário, torna-se cada dia mais comum: devido ao excesso de informações há a necessidade de sintetizar as mensagens, e o símbolo é o veículo ideal para isto [...]” (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 17). Dentro de tais considerações sobre a linguagem visual, a ideia de comunicação é fortalecida a partir da apresentação de ideogramas corriqueiros, definidos como essenciais à comunicação cotidiana.

A terceira categoria imagética presente nos livros são os *esquemas didáticos,* que também podem ser considerados ilustrações, na medida em que são elementos pictóricos, que interagem de alguma forma com o texto. Nesse caso, porém, sobressaem-se como elementos destinados a esclarecer os conteúdos textuais, e, por isso tornam-se imagens indispensáveis para o papel educativo do texto. Isto pode ser identificado pela Figura 34:

serigrafia

Embora o termo "serigrafia" (como seu equivalente inglês "silk-screen") significasse, originalmente, "impressão sobre seda", este nome indica hoje a arte de reproduzir, por meio de moldes especiais, desenhos e textos sobre diversos materiais desde a seda ao metal. Há duas modalidades de "silk-screen," o "plastifoto", em que o molde é processado fotograficamente e o "filme de corte", de processamento inteiramente artesanal. Trataremos aqui deste último, lembrando que a diferença entre ambos está basicamente na confecção do molde, sendo a impressão idêntica para os dois casos.

O filme de corte ou "plastigraf" consiste numa base de plástico revestida de laca. Trata-se de confeccionar o molde, transferindo a laca do filme para uma tela especial, com ajuda de ferramentas apropriadas e produtos químicos (solvente Thinner).

as etapas do trabalho

1 - Preparado o desenho, ele é fixado sobre a laca do filme. Com ajuda da "faca de corte" recorta-se e raspa-se o filme, transportando o desenho para sua superfície. Com ajuda de uma estopa embebida em Thinner, a laca é transferida para a tela de nylon, sobre a armação de madeira. Após alguns minutos de secagem, a base plástica do filme é removida, ficando pronto o molde.

2 - Depois de convenientemente seco, o molde é usado para a impressão. Coloca-se o tecido ou material sobre o qual se vai imprimir debaixo da tela e, com a ajuda de um puxador, espalha-se sobre ela a tinta especial. Ao levantar-se o molde, fica na base a impressão.

impressos artesanais

Servindo-se de xilografia ou serigrafia:

1 - fazer cartões de Natal, Páscoa, Aniversário e datas comemorativas;

2 - confeccionar álbuns de gravuras ilustrando poesias, foto-novelas, estórias em quadrinhos, etc.;

3 - fazer um álbum com textos e imagens escolhendo um tema. Sugestão: "O artista e sua cidade";

4 - uma exposição com trabalhos de xilografia e serigrafia feitos pela turma.

41

FURA 34 - IMAGEM DE ESQUEMAS DIDÁTICOS NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, p. 41)

A partir de seu caráter esquemático, essas imagens têm como fim as orientações práticas, tais como esboços de desenhos e de técnicas de impressão, como as etapas da serigrafia ilustrada pela Figura 34. A princípio coloridos, os esquemas revelam ainda imagens de instrumentos musicais e de escalas tonais.

A Figura 35 também representa esta categoria na coleção e propõe a visão de uma estrutura organizacional em uma orquestra.

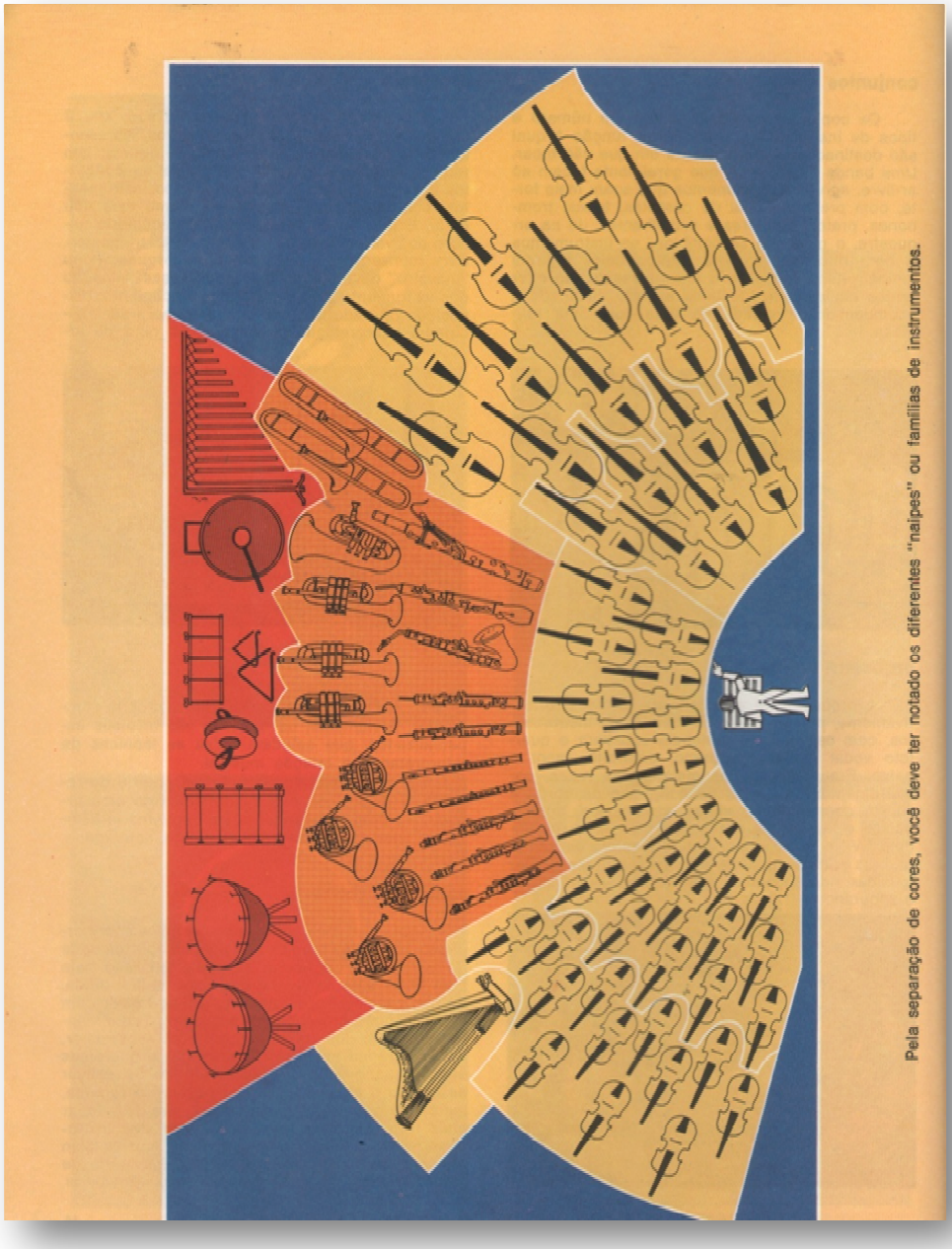


FIGURA 35 - ESQUEMA DIDÁTICO DE ORQUESTRA *NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, p. 42)

Conforme a imagem ilustra, as cores, foram utilizadas para dar destaque à divisão espacial entre os grupos instrumentais. Ela não somente ornamenta, mas é capaz de tornar mais assimiláveis alguns princípios teóricos e práticos tratados na área de música.

Além destas, a categoria imagética dos *logotipos* faz-se presente na coleção, como pode ser verificado na Figura 36.

buzinas, etc. E tudo isto é lembrado apenas por uma imagem convencional. O outro sinal diz: "Cuidado! aí na frente há uma curva perigosa, à direita. Diminua a velocidade em tempo, para evitar um acidente".

os logotipos e sua origem

Outro setor onde o homem utiliza, cada vez mais, a comunicação visual, é no comércio, onde são comuns os logotipos. **Logotipo** é a marca que caracteriza determinada empresa. Seu uso começou no final do século passado. Com o aperfeiçoamento das artes gráficas, especialmente, da litografia, difundiu-se o uso de marcas de fábricas bem desenhadas; também no comércio surgiram desenhos complicados, cheios de formas sinuosas e assimétricas, motivos florais, como este, do início do século atual.

Ele reflete o gosto artístico dominante na época, o "art-nouveau", que você terá oportunidade de conhecer melhor na História da Arte.

Atualmente, a marca é a sintetização abstrata de uma mensagem, transmitida de forma visual e caracterizada pela simplicidade da forma. Um ótimo exemplo é o logotipo das empresas do grupo Nacional. Partiu-se do símbolo do guarda-chuva, com o qual se representava a cobertura financeira oferecida pelo Banco a seus clientes; e do guarda-chuva aberto, visto de cima, chegou-se à forma estilizada que hoje comunica a mensagem comercial do Banco, na linguagem abstrata e simbólica de um logotipo. Isto é, procurou-se a sua forma correspondente na geometria, o círculo, colocando-o numa linguagem universal.

o uso dos logotipos

Uma vez identificada a firma pelo logotipo, ele passa a ser empregado comercialmente, segundo os interesses e o campo de atuação da empresa. Na figura ao lado, você tem o logotipo da Livraria Lê Editora. O mesmo símbolo é colocado nos papéis de carta, envelopes, faturas, duplicatas e outros documentos da empresa. Para efeitos de publicidade, será usado em cartazes, placas, "displays", flâmulas, "out-doors", anúncios e artigos para a imprensa, cinema e televisão. Acompanha, igualmente, os produtos da Editora, nas embalagens, etiquetas e rótulos.

FIGURA 36 - LOGOTIPO NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 18)

Nesta imagem, é possível observar o logotipo da própria editora Lê, abaixo, em cor azul. Houve a preocupação em demonstrar parte do processo de criação do conceito visual da marca. Além disso, a coleção elege como conteúdo algumas informações sobre o emprego comercial da categoria de imagem. Desta forma, destaca assuntos de interesse profissional a partir das figuras. A coleção também traz como categorias os *cartuns e* as *caricaturas.* A Figura 37 reproduz um exemplo.

A página carrega alguns cartuns, que correspondem à atuação de personagens em uma cena irônica. Marcadas pelo humor ou pela sátira, as narrativas em cartum tratam de teores políticos, aparecendo em veículos como os jornais e as revistas.

FIGURA 37 - CARICATURA E CARTUM NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA, (1978, p. 38)

A imagem à direita, na parte superior da Figura 37, representa um homem lendo um jornal. Ao mesmo tempo, revela a manchete na primeira página: “De

Gaulle caiu!”. Enquanto isso, o pequeno homem se desprendendo da capa, indo ao chão. Esta imagem brinca com as possibilidades interpretativas do verbo “cair”, pois, ao mesmo tempo, se refere ao fim do governo do presidente francês Charles de Gaulle (1890-1972), à frente do país de 1959 a 1969, e também carrega o sentido literal de queda, quando a caricatura do presidente desmorona do jornal. Este exemplo é um trabalho do cartunista pernambucano Carlos Estevão (1921-1960).

A imagem à esquerda, também assinada por Estevão, apresenta o famoso personagem *Amigo da Onça* do jornal mineiro *O Cruzeiro*, anteriormente desenhado pelo também pernambucano Péricles (1943-1961) até o ano de sua morte*.* É possível perceber que o nome de Péricles está situado no topo da figura, enquanto, na própria imagem, aparece o nome de Estevão. Isso, provavelmente, escapou à edição, o que acarreta certa confusão na identificação do trabalho.

A *caricatura,* enquanto categoria também presente na coleção, distingui-se pelo exagero nas características físicas de um personagem, seja este existente ou imaginário. Como a própria coleção ressalta: “A caricatura pode se basear no retrato físico de uma pessoa ou em certas características da personalidade” (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 37). Dessa forma, o mesmo exemplo traz a caricatura de De Gaulle, além do desenho de outros personagens.

Em divergência às outras imagens, como os *logotipos* na coleção*,* a c*aricatura* carrega sua autoria, o que denota cuidado especial para com esse tipo de imagem. Além disso, referindo-se a um grupo de cartunistas brasileiros, Estevão aparece na coleção como aquele que está “Entre muitos nomes, dignos de igual consideração [...]” (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 38).

Dentre estas categorias, a coleção apresenta ainda imagens de *cartazes,* conforme a Figura 38 apresenta:

FIGURA 38 - CARTAZ NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRAE MOURA, (1978, p. 25)

Na página os cartazes são utilizados para discutir princípios de composição visual, pois apresentam possibilidades consideradas convenientes e inconvenientes para a formatação dos anúncios. Deste modo, estão relacionados às questões de design gráfico na divulgação publicitária.

Além dos *cartazes* e das *capas de livros*, anteriormente exemplificadas (FIGURA 31), a categoria *jornais* também aparece no sentido de explicar aspectos referentes à diagramação e também à impressão, conforme destaca a figura 39:

FIGURA 39 - JORNAIS NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRAE MOURA, (1978, p. 45)

Como no caso anterior, alguns pontos referentes à organização gráfica são tratados nessa página, embora os jornais mostrados, *O movimento* e o *Estado de São Paulo,* não sejam diretamente comentados. Porém, o texto explana sobre a atividade do programador visual na criação de “uma composição estética e

funcional” (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 45). Nesse sentido, percebe-se que os meios de comunicação cotidianos compõem também o imaginário desses livros.

Abaixo, o Gráfico1 representa a proporção no que tange às cinco categorias imagéticas presentes no primeiro volume da coleção *Educação Artística*.

GRÁFICO 1 - CATEGORIAS DE IMAGENS DA COLEÇÃO (VOLUME I)
FONTE: VIEIRA E MOURA, 1975.
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Pode-se observar pelos dados, que a tipologia mais frequente é a de *esquemas* didáticos destinados a expor conteúdos práticos e teóricos, que somam 33%. Em seguida, juntam-se a elas as fotografias, em geral de composições visuais e cenas de manifestações culturais, com 28%. As ilustrações aparecem com 21 % e, por fim, as obras de arte perfazem 18% das imagens na coleção. Estas terão discussão especial na sequência da análise.

No volume II, os tipos de imagens impressas são representados no Gráfico 2.

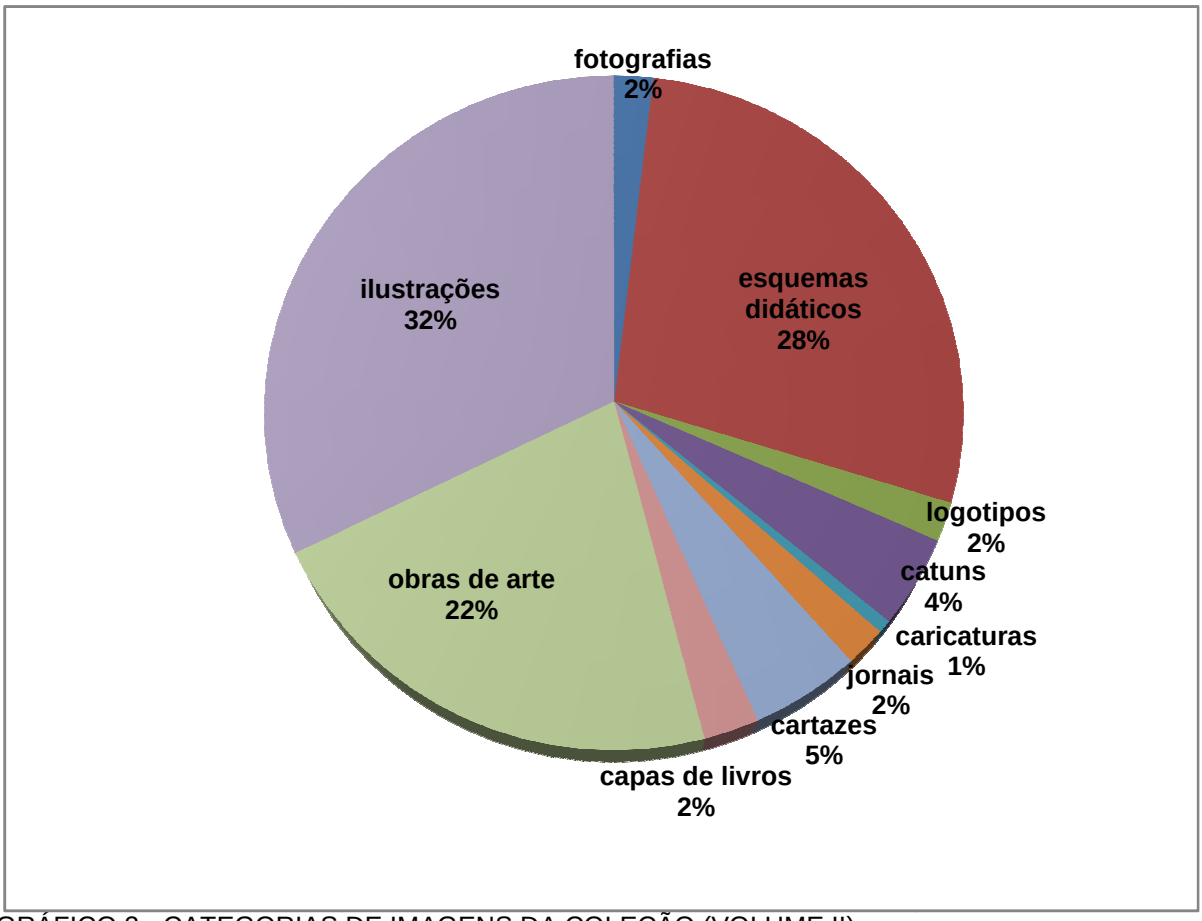


GRÁFICO 2 - CATEGORIAS DE IMAGENS DA COLEÇÃO (VOLUME II)
FONTE: VIEIRA E MOURA, 1978
NOTA: gráfico elabora pela autora.

As categorias presentes no segundo livro são mais variadas que no primeiro. Aqui, as *ilustrações* são a parte majoritária, com 32% de frequência. Em segundo lugar, aparecem os *esquemas didáticos* com 28% e, em terceiro lugar, ocorrem as imagens de obras de arte, com 22%. Em menor número, aparecem os demais tipos imagéticos, como os *cartazes* (5%), *os cartuns* (4%), *os logotipos* (2 %), *os jornais* (2%), *as capas de livros* (2%) e as *caricaturas* (1%).

Por fim, o Gráfico 3 demonstra a frequência das categorias de imagens na coleção inteira.

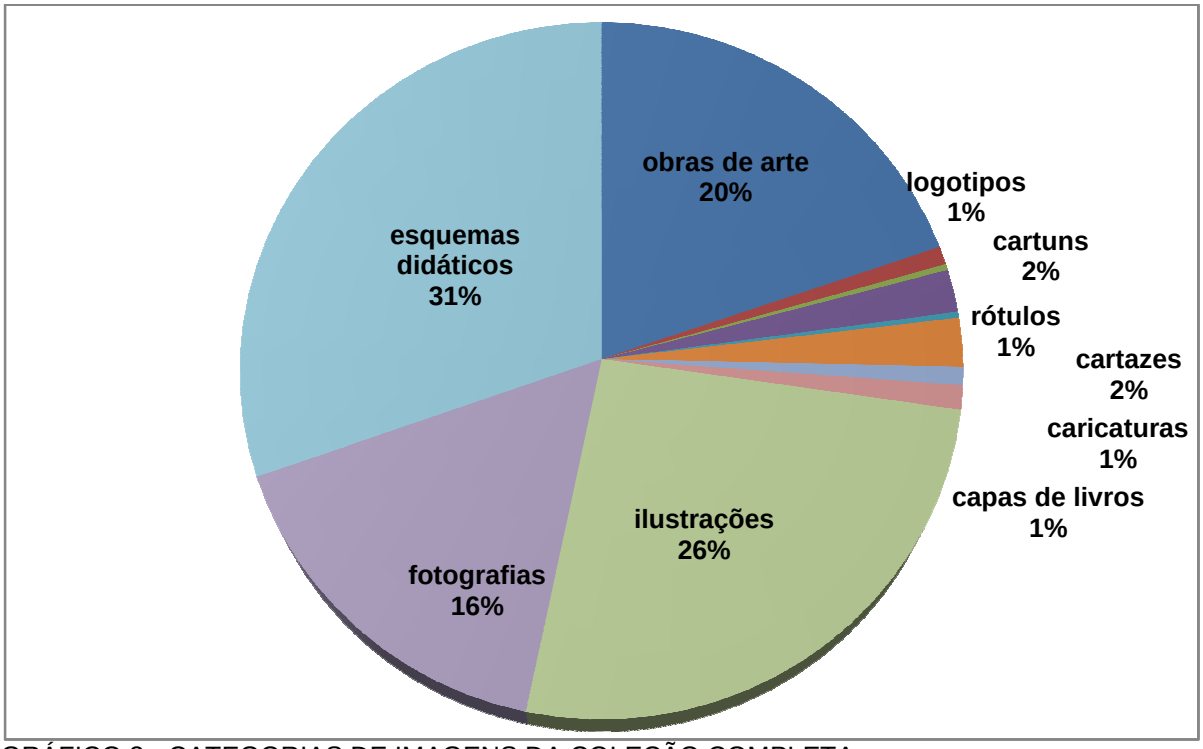


GRÁFICO 3 - CATEGORIAS DE IMAGENS DA COLEÇÃO COMPLETA
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)
NOTA: gráfico elaborado pela autora.

Diante do exposto, em primeiro lugar, percebemos que a coleção é permeada fortemente pelos de *esquemas didáticos* (31%). Na sequência, aparecem 26% de *ilustrações*. Em terceiro lugar, as obras de arte somam 20% da frequência, seguidas pelos demais tipos imagéticos. Inicialmente tais dados denotam a valorização de um imaginário destinado a expor certos teores por meio de esquemas visuais nos livros da coleção. Contudo, as imagens de obras de arte ganham espaço importante na coleção.

Além disso, as cenas de manifestações culturais e de composições de objetos comuns, representadas pela linguagem fotográfica, também ganham destaque. Por fim, as imagens consideradas artísticas possuem espaço privilegiado na coleção. A elas somam-se condições como os cuidados de identificação no *Documentário Iconográfico* e seu realce gráfico na seção especial *História da Arte*.

Além dessas imagens, no miolo da coleção estão registrados certos exercícios de caráter mais propositivo, como se nota pelos seguintes exemplos: “Citar quatro pintores impressionistas e algumas de suas obras”, “Explicitar as características cubistas, na pintura e na escultura [...]” “Criar e executar trabalhos de pintores com colagens, selecionando materiais de uso comum e de sucatas” ou

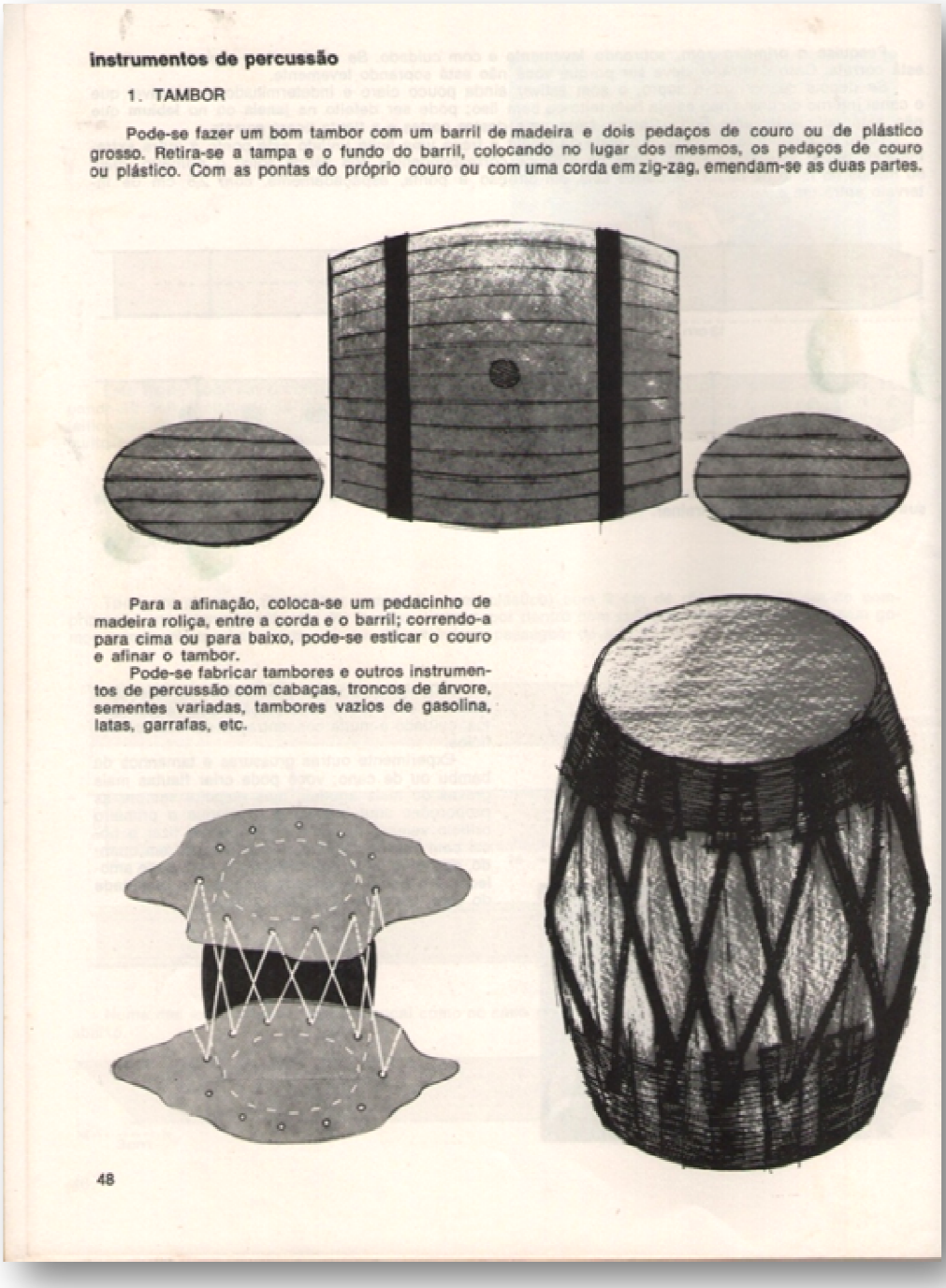
“Seminário: discutir os valores estéticos da arte moderna. Ilustrar a apresentação” (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 100).

Tais enunciados são caracterizados pelo modo verbal no infinitivo. Assim, nem sempre se assume uma posição imperativa na transmissão da mensagem ao leitor. Pelos trechos, é possível também observar que o tom assumido não necessariamente é compatível com o discurso dirigido ao aluno, mas assemelha-se a exercícios previstos por um plano de aula na organização do trabalho docente, que pode ser enunciado no infinitivo.

Compete também aos exercícios a arguição sobre os conhecimentos lidos nos textos. Em um dos questionários, por exemplo, é perguntado: “Qual o escultor moderno que cria as primeiras esculturas vazadas?”, ou “O dadaísmo é a própria negação da arte. Quais os motivos que levaram os artistas à idealização daquelas obras?” (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 100).

Desta forma, os livros da coleção Educação Artística põem-se, mais uma vez, como compêndios que parecem dirigir-se ao aluno como o consumidor, mas também e primeiramente ao educador como o mediador desta relação. Neste caso, tendem a servir como auxílio aos docentes no preparo das aulas. Tais aspectos confirmam a interpretação de que o público almejado pela coleção correspondia tanto aos alunos, assumindo-se uma postura pessoal dirigida ao estudante enquanto leitor, quanto aos professores de Educação Artística, em trechos impessoais que se caracterizam como propostas docentes para a execução de trabalhos escolares.

As atividades da coleção também apresentam um marcado interesse na promoção de exercícios práticos, que resultem em produtos concretos. Por exemplo, há uma proposta de projetos para a decoração de xícaras e *abatjours* (sic), além de confecção de flautas e marimbas de bambu, berimbaus e tambores, como se pode notar pela Figura 40, a seguir.



instrumentos de percussão

1. TAMBOR

Pode-se fazer um bom tambor com um barril de madeira e dois pedaços de couro ou de plástico grosso. Retira-se a tampa e o fundo do barril, colocando no lugar dos mesmos, os pedaços de couro ou plástico. Com as pontas do próprio couro ou com uma corda em zig-zag, emendam-se as duas partes.

Para a afinação, coloca-se um pedacinho de madeira roliça, entre a corda e o barril; correndo-a para cima ou para baixo, pode-se esticar o couro e afinar o tambor.

Pode-se fabricar tambores e outros instrumentos de percussão com cabaças, troncos de árvore, sementes variadas, tambores vazios de gasolina, latas, garrafas, etc.

48

FIGURA 40 - IMAGEM DE INSTRUMENTOS MUSICAL *NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, p. 48)

Na parte central da página, é possível notar que o texto esclarece aspectos técnicos para o exercício profissional na fabricação e afinação de instrumentos musicais. Neste sentido, constata-se que, além da abordagem de conceitos teóricos, se prevê uma formação associada a procedimentos técnicos ou profissionais, como alguns princípios das artes industriais. Portanto, a coleção se alinha com o ideal do

Art. 5º da Lei 5.692/71, que aponta para um estudo geral, seguido de um direcionamento mais específico nos últimos anos de estudo, sobretudo, na formação especial, prevista para o 2º grau. Tal modelo possuía os objetivos: "[...] de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau" (BRASIL, MEC, 1971). Talvez, por esta razão, o texto de abertura da coleção indicava o segundo volume como auxílio também para os alunos do 2º grau.

Por outro lado, tal ideário relaciona-se com a perspectiva de alguns educadores. Como exemplo pode-se citar a concepção defendida por Pestalozzi[130] (1746-1827) no século XIX, ao assumir que a educação precisaria ser iniciada pela percepção de objetos concretos, a partir das experimentações práticas. Além das ideias de Dewey, que defendia a articulação entre prática e teoria, em seu livro *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action* (1929), que pode ser traduzido como *"A busca pela certeza: um estudo sobre a relação entre conhecimento e ação".* Deste modo, "a velha marcha do concreto para o abstrato" se daria por meio de experiências palpáveis, tal como previa o conselheiro Valnir Chagas para a Reforma pela Lei 5.692 (BRASIL, MEC, 1971). Assim, a ideia de formação especial no currículo também estaria de acordo com experiências mais concretas.

Os exercícios da coleção sugerem também a produção de objetos utilitários, como na parte que versa sobre a Arte Rococó, com a seguinte proposta: "Vamos criar objetos para decoração de interiores, lustres e 'abatjours' (sic), adaptando-os à funcionalidade e à estética de hoje. São para quartos de crianças e jovens". Além desses, outro exemplo convida: "Crie uma composição para pintura de canecas, copos, xícaras, pratos e porta-jóias de porcelanas" ou ainda "Crie projetos para a decoração de objetos pessoais: escova de roupa, lenços, porta-níqueis, carteiras e outros" (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 87). O conceito de Educação Artística na acepção da coleção aponta para uma forma de preparação, a partir do conceito de artes decorativas, enquanto resquícios desta disciplina na educação. Confirmam-se assim as associações desse tipo de atividade aos *trabalhos manuais*.

[130]Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746, em Zurique, e faleceu em 1827 na cidade de Brugg. Foi um dos educadores da pedagogia moderna, reconhecido por seu método, que parte do *simples* para o *concreto* e do *concreto* para o *abstrato,* com o objetivo de uma formação integral.

O ensino de trabalhos manuais no Brasil faz referência ao século XIX, durante o período Imperial. Na primeira metade do século XX, a disciplina ganhou maior espaço como matéria voltada à educação feminina, a partir da criação dos grupos escolares, na primeira República. Como exemplo disto, Oliveira (2012) resgata o texto do Relatório Intendencial de 1927, do intendente municipal da cidade de Pelotas (1924-1928) Augusto Simões Lopes[131], que caracteriza o ensino de trabalho manual e de desenho como "[...] uma phase embryonaria da instrucção profissional, por cuja disseminação tanto anseiam os povos modernos", (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1927, p. 219 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 701). Ainda dentro da ideia de formação profissional, Lopes reitera que elas são "[...] disciplinas da mais relevante magnitude [que] vão influir, sobremaneira, na formação do espírito infantil, educando-lhe o senso artístico, disciplinando-o para os longos esforços pacientes" (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1927, p. 219 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 701).

O artesanato, prática associada às aulas de trabalhos manuais, também está destacado no pensamento de Cecília Meireles[132], na década de 1930. Em uma de suas *Crônicas de Educação* (2001) [133], é defendida a manipulação de materiais diversos na escola. Como exemplo disto, para as festas escolares, a cronista propõe a participação das crianças da seguinte forma:

> O vestuário poderá ser confeccionado em pano ou em papel crepom, pelas meninas, e os meninos podem adorná-lo pintando-o com essas deliciosas tintas de cola, que tão belo efeito reproduzem, e tão fáceis são de aplicar e secar. Os ornatos, máscaras, peças decorativas serão executados com grande alegria por meninos e meninas, conjuntamente. E também nos cenários o seu concurso será precioso (MEIRELES, 2001, p. 13).

Como em Cecília Meireles, que sugere a produção artesanal na escola, este ideário de união entre prática e teoria no fazer manual está ligado ao pensamento

[131]Augusto Simões Lopes foi intendente da cidade de Pelotas pelo Partido Republicano Rio-Grandense, entre 1924 e 1928. Em seu pensamento: "Organizar a educação, é para o mundo hodierno o problema central em torno do qual gravitam os demais nos países de vida regular pelos interesses sociaes mais relevantes", (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1927, *apud* OLIVEIRA, *et al.,* 2005).

[132]Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro em 1901 e faleceu na mesma cidade em 1964. Foi escritora, poetisa, professora, jornalista e pintora. Envolvida com educação e poesia para crianças, em 1934, fundou a primeira biblioteca infantil brasileira.

[133]Esta obra é produto da compilação das crônicas de Cecília Meireles, publicadas nos anos de 1930 a 1933 no jornal carioca Diário de Notícias, em *Página da Educação,* sua coluna diária.

escolanovista. Na ocasião da *Oficina Internacional das Escolas Novas*[134], em 1919, o educador brasileiro e diretor de Instrução Pública de São Paulo, Lourenço Filho[135], reforçou algumas características da concepção:

> [...] A Escola Nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos, durante uma hora e meia, ao menos, por dia; de duas a quatro, trabalhos obrigatórios que tenham um fim educativo e de utilidade individual ou coletiva, *mais que profissional*. [...]. O ensino será baseado sobre os fatos e a experiência. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais, visita a fábricas, prática de trabalho manual etc. e só em sua falta de observação de outros é recolhida através dos livros. A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede. A Escola Nova está, pois, baseada na atividade pessoal da criança. Isto supõe a mais estreita associação possível do estudo intelectual com o desenho e os trabalhos manuais mais diversos (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 164, grifo nosso).

Como destacado anteriormente, para Lourenço Filho a ideia de trabalhos manuais estaria para além do desenvolvimento profissional. Para ele, tal concepção antes se voltaria à experiência prática da criança. Assim, a partir da solução de problemas objetivos ocorreria a assimilação do conteúdo pelo aluno. Afinal, como criticamente expressa também Cecília Meireles (2001, p. 32-33), sobre os trabalhos manuais expostos habitualmente nas exposições escolares: “Ora, a escola primária, como o nome está declarado, não é e nem pode ser profissional... (sic) Os trabalhos infantis das escolas não podem, por sua vez, pretender ser coisa especializada”.

Além disso, a autora recrimina a competição entre as escolas, que, por mera ‘vaidade’, sufocaria os objetivos ideados de experimentação infantil. Deste modo, deixa clara a necessidade de se tratar de experiências próprias da infância, em amparo da autonomia do estudante. A autora condena algumas ideias dos adultos consideradas como verdadeiros desserviços à “educação artística” da criança:

> [...] com esses arremedos de arte, com essas tolices enfeitadas, com essas aberrações da fantasia, com esse delírio mórbido da imaginação que costumam ser as almofadas e os paninhos decorativos apresentados nas exposições escolares! Mas o veneno, que por meio disso se inocula, do apreço às coisas ínfimas, do amor à quinquilharia, à coisa dourada, à coisa supérflua! Se me dissessem que para um trabalho desses se estimulavam as faculdades criadoras da criança, animando-lhe a imaginação sugerindo-lhe a harmonia das cores, das formas... Mas, se assim fosse, as exposições não seriam essas que andam por aí [...] (MEIRELES, 2001, p. 32-33).

---

[134]A *Oficina Internacional das Escolas Novas* foi criada pelo suíço Adolphe Ferrière em 1889 com o intuito de se propagar ainda mais os ideais escolanovista.

[135]O educador Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira, em 1897, e veio a falecer em 1970. Foi um dos participantes do Movimento Escola Nova. Empreendeu Reformas na Educação Cearense, (1922-1923). Além disso, foi Diretor da Instrução Pública e lecionou na Escola Normal de Fortaleza.

No discurso de Meireles, a prática de trabalhos manuais não possuiria fins diretamente profissionalizantes dos alunos. O uso dos materiais (papel crepom, tinta de cola, etc.), propostos pela cronista, também sugere a ideia de um processo didático do ponto de vista da experimentação do estudante, com o objetivo de desenvolver a criatividade da criança, ou seja, livre das mãos adultas. Além disso, a autora reprova o estímulo à produção de objetos funcionais ou decorativos de gosto considerado duvidoso, destinados à apresentação nas exposições escolares:

> [...] almofadas e abajures, uma infinidade de paninhos de renda, seda, de linho, etc., recortados, bordados, pintados, perfurados – para a mesa, para a cadeira, para a penteadeira, paras as cadeiras, para mil lugares absurdos que a gente não é capaz de adivinhar... Chamam isso – arte... (MEIRELES, 2001, p. 32).

As práticas que remetem aos trabalhos manuais também estão pontuadas na coleção *Educação Artística*, como exemplo na proposta de produzir abajures funcionais, estando, nesse caso, mais de acordo com a Lei 5.692/71, que previa promoção da iniciação para o trabalho no ensino de 1º Grau, distanciando-se da ideia de experimentação e da educação estética dentro do ideário escolanovista. Tal noção se destaca, sobretudo, pela relação proposta com as artes industriais, conforme a própria coleção menciona.

Por fim, na análise material dos livros, após as referências bibliográficas, ao fechá-los, observa-se que ambas as contracapas também seguem o mesmo padrão do projeto gráfico. A partir deste estudo, consideramos que estes livros destoam dos compêndios descartáveis. Também, diferente do que foram os livros coeditados, a coleção Educação Artística é marcada pela riqueza em recursos gráficos. Isso nos leva a concluir que provavelmente esses livros não foram projetados para distribuição gratuita aos estudantes de escolas públicas, já que, tanto o Governo, como os Estados da Federação, estavam empenhados no regime de coedição, justamente para reduzir os custos na produção dos livros didáticos. Considerando que setor privado do livro investia em técnicas de produção,

> [...] o mercado criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso ao mesmo, principalmente se comparado ao expressivo contingente da população escolarizada (OLIVEIRA, 1984, p. 11).

Assim, os livros da coleção, por serem entendidos como mais complexos do que aqueles coeditados pela Fename, provavelmente, não tinham modestos valores de compra, destinando-se consequentemente, a um público mais abastado. Estes livros estão de acordo, em parte, com o modelo de implantação da Educação Artística pela legislação, sobretudo, a partir das medidas direcionadas à formação do professor da área. Tais medidas são referidas pelas indicações do CFE, que já apontavam para alguns princípios de valorização da História da Arte, em convergência com a Estética. Pelo espaço dado às imagens de obras de arte, identifica-se também que a coleção possui características diversas das experiências de livre expressão ou do ensino centrado no desenho geométrico.

Diante destes aspectos, cabe ainda aprofundarmos o estudo das concepções de arte e de seu ensino nos livros. Por isso, exploraremos mais este universo a partir das obras de arte da coleção.

2.3 ARTE EM *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:* AS OBRAS DA COLEÇÃO

Consideramos que a imagem é um elemento provocador da visão. Apresenta-se como *forma* e também como *conteúdo* em seu potencial interpretativo (PANOFSKY, 1976). Por isso, no caso das imagens de obras de arte, enfatizamos as análises derivadas da história da arte, as quais são sustentadas por Panofsky (1976): a *iconografia* e a *iconologia,* formas complementares de abordagem das imagens, que apresentam distinções claras.

Em iconografia, o sufixo “grafia”, que vem do grego *graphein*, significa o ato da escrita. Por esse motivo, implica um método fundamentado na descrição das obras de arte (PANOFSKY, 1976, p.53). Sobretudo, é uma compreensão do tema de um objeto ou de uma imagem pautada na sua classificação. Tal noção nos auxilia no levantamento de dados preliminares, ao coletarmos e apresentarmos informações gerais sobre as imagens de arte divulgadas na coleção, bem como nos fornece as bases iniciais para interpretações secundárias acerca das concepções implícitas. As imagens, como evidências visuais, têm na iconografia uma parte ainda restrita de suas análises. Isso porque ela não se obriga ou não se considera capacitada:

> [...] a investigar a gênese e a significação dessas evidências: a interação entre os diversos “tipos”; as influências filosóficas, teológicas e políticas; os

> propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico (PANOFSKY, 1976 p. 53).

Porém, é precisamente sobre tal terreno que se dedica a *iconologia*[136]*.* Nos termos de Panofsky, o sufixo "logia"*,* derivado de *logus,* significa pensamento, razão. Desta forma, denota a interpretação dos indícios sobre uma obra de arte (PANOFSKY, 1976). Portanto, a iconologia diz respeito a um estudo mais profundo dos significados de um objeto artístico, pois não se limita aos dados puramente classificatórios ou estatísticos, antes, os interpreta. Consequentemente, esta operação reside em um exame que depende de informações anteriores para que se possa refletir sobre os *significados intrínsecos ou conteúdo*[137] de uma dada imagem, sendo esta a busca fundamental de uma análise iconológica.

Segundo o historiador, o conteúdo diz respeito às informações contextuais de uma obra de arte, como as tendências políticas, poéticas, religiosas, filosóficas e sociais, ou seja, todo tipo de informação contextual possível sobre o objeto em investigação (PANOFSKY, 1976). Em suma, Panofsky destaca: "Assim concebo a *Iconologia* como uma *Iconografia* que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte [...]" (PANOFSKY, 1976, p.54, grifos do autor).

O teórico concebe ainda em seu método três níveis no processo de análise de uma obra de arte. O primário, também denominado como *aparente* ou *natural*, corresponde à percepção restrita ao tema de uma imagem, a partir de suas formas visivelmente identificáveis. Assim, tal operação não incide no contexto histórico da obra, mas paira sobre as aparências imediatas ou apenas formais da imagem. Neste caso, depende simplesmente de uma sensibilidade ligada à prática do observador para a identificação da temática da imagem.

Este aspecto possui relevância também do ponto de vista da análise da imagem, porém, é possível extrair consequências secundárias. Nesse nível de

---

[136]Panofsky (1976, p. 54) esclarece que toma o termo *iconologia* por entender que a palavra *iconografia* impõe algumas restrições por seu uso corriqueiro, em especial, nos Estados Unidos, país do qual fala. A partir de 1955, Panofsky propõe a expressão "iconografia stricto sensu", sendo esta entendida como um meio para alcançar a interpretação iconológica e, assim mais profunda (PUGLIESE, 2012).

[137]Para Panofsky, o conteúdo intrínseco corresponde aos "sintomas" de algo que se manifesta através de composições formais. O teórico apresenta três camadas de compreensão de uma imagem ou obra de arte: A *primária*, *secundária* e, finalmente, o *conteúdo* ou *significado intrínseco*, como serão tratados ainda na dissertação a seguir.

análise, como exemplifica o próprio Panofsky, o observador não depende de domínios mais substanciais sobre arte para interpretar que o afresco *A Última Ceia* (1405-1408), de Leonardo Da Vinci (FIGURA41), representa treze homens sentados em volta de uma mesa em uma ocasião de ceia.

FIGURA 41 - DA VINCI, LEONARDO. *A ÚLTIMA CEIA* (1405-1408)
AFRESCO, 460 x 880 cm REFEITÓRIO DO MOSTEIRO DE SANTA MARIA DELLE GRAZZIE, MILÃO
FONTE: GROMBRICH (1995)

Em um segundo nível de observação, denominado pelo teórico como *secundário* ou *convencional*, a percepção da mesma obra supera noções estritamente reguladas pela vivência ou pela sensibilidade prática, subordinando-se à familiarização com as tradições do período da obra em questão. Por isso, a imagem é tomada em uma perspectiva mais *inteligível* do que puramente *sensível.*

Neste segundo momento, *A última ceia* não se refere apenas a uma cena cotidiana. Um observador comum educado no Oriente possuiria a competência de pressupor que o quadro aborda a cena da última ceia de Cristo em companhia de seus apóstolos. Para além de uma identificação pura das formas, este nível depende da percepção mais geral da intenção do artista em representar determinado tema e de sua noção geral dos pressupostos da cultura em que a representação se insere (PANOFSKY, 1989, p. 52).

Enfim, o terceiro nível provém de um olhar que não dispensa as particularidades do objeto. Por isso, é consciente de que a interpretação da obra de arte precisa estar intimamente vinculada ao contexto histórico no qual se insere. Isto demanda uma operação que depende de conhecimentos prévios, sobretudo, originados da história da arte, para se atingir o que Panofsky define como *conteúdo*

intrínseco da obra. A análise supera aquelas apoiadas no estudo restrito dos signos visuais, em favor da apreensão de sua significação. Assim, pode ser entendida como um estudo que considera o binômio *forma/conteúdo* da obra. No caso de *A última ceia,* Panofsky considera:

> Enquanto nos limitarmos a afirmar que o famoso afresco de Leonardo Da Vinci mostra um grupo de treze homens em volta a uma mesa de jantar e que esse grupo de homens representa a Última Ceia, tratamos a obra de arte como tal e interpretamos suas características composicionais e iconográficas como qualificações e propriedades a ela inerentes (PANOFSKY, 1989, p. 52).

Por outro lado, o autor ressalta:

> Mas, quando tentamos compreendê-la como um documento da personalidade de Leonardo, ou da civilização da Alta Renascença italiana, ou de uma atitude religiosa particular, tratamos a obra de arte como um sintoma de algo, mas que se expressa numa variedade incontável de outros sintomas e interpretamos suas características composicionais e iconográficas como uma evidência desse “algo mais” (PANOFSKY, 1989, p. 52).

Portanto, a interpretação iconológica recai sobre a análise da obra enquanto artefato histórico e cultural, que depende da familiaridade do observador com aspectos muito particulares. Entende-se que a coleção *Educação Artística*, de algum modo, torna-se análoga a uma exposição de certos objetos de arte. Assim, tais imagens são passíveis de um exame que atenda aos princípios da iconografia e da iconologia.

Entretanto, há uma circunstância a ser considerada, neste caso: as obras de arte expostas estão situadas como reproduções em livros didáticos. Diante disso, estão cercadas por textos e por outros conceitos oriundos da linguagem escrita. Também estas se inserem em um contexto educacional, por isso, agregando preocupações e intenções específicas da área. Desta forma, tomamos as imagens de obras de arte primeiramente a partir de dados classificatórios para finalmente, serem problematizados os conteúdos a elas intrínsecos.

A Tabela 5, a seguir, corresponde ao arrolamento ainda quantitativo das imagens de obras de arte inseridas em cada uma das subunidades da coleção *Educação Artística*:

TABELA 5 - NÚMERO DE IMAGENS DE OBRAS NA COLEÇÃO (VOLUME I)

UNIDADES	CAPÍTULOS	Nº DE IMAGENS
FOLCLORE	I. ARTE E FOLCLORE	6
	II. O FOLCLORE BRASILEIRO	4
INICIAÇÃO MUSICAL	III. A VOZ HUMANA	3
	IV. AS BELEZAS DE UM CORAL	1
	V. A REGÊNCIA	0
	VI. INSTRUMENTOS MUSICAIS	1
	VII. FAZENDO NOSSA “ORQUESTRA”	0
	VIII. ELEMENTOS MUSICAIS BÁSICOS	2
ARTES PLÁSTICAS	IX. A COMPOSIÇÃO PLÁSTICA	11
	X. FORMAS E ESPAÇO	7
	XI. A PERSPECTIVA	3
	XII. LINHAS E PONTOS	2
	XIII. A COR	0
	XIV. A COR NA COMPOSIÇÃO PLÁSTICA	5
	XV. ELEMENTOS INTELECTUAIS DA COMPOSIÇÃO	4

FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: tabela elaborada pela autora

Para melhor visualização, os dados acima são representados pelo Gráfico 4.

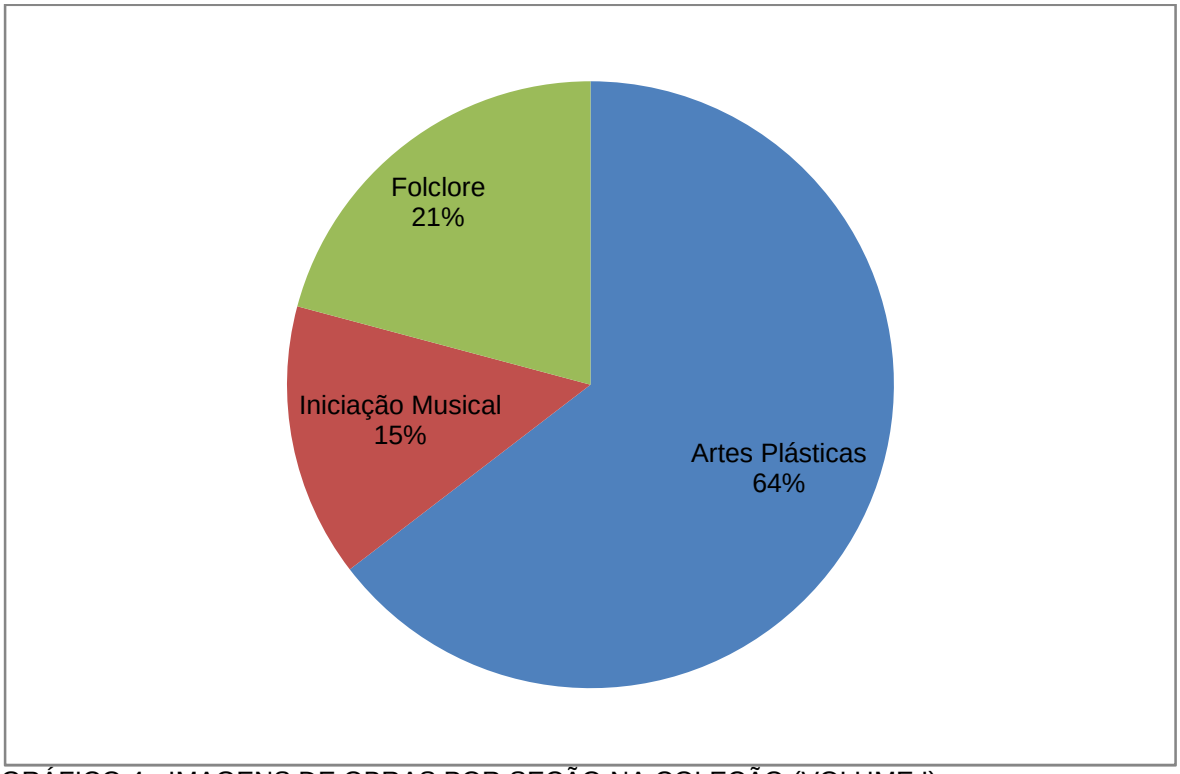


GRÁFICO 4 - IMAGENS DE OBRAS POR SEÇÃO NA COLEÇÃO (VOLUME I)
FONTE: VIEIRA E MOURA, 1975.
NOTA: gráfico elaborado pela autora.

A Tabela 6 também representa a divisão das obras de arte por subunidades no segundo volume da coleção.

TABELA 6 - NÚMERO DE IMAGENS DE OBRAS NA COLEÇÃO (VOLUME II)

UNIDADES	CAPÍTULOS	Nº DE IMAGENS
ARTES PLÁSTICAS	I. ARTE NA SOCIEDADE INDUSTRIAL	4
	II. DAS MARCAS PRIMITIVAS AOS MODERNOS LOGOTIPOS	0
	III. O CARTAZ	0
	IV. A ARTE DA ESCRITA E SUA EVOLUÇÃO	0
	V. A IMPRESSÃO E SUA EVOLUÇÃO	5
	VI. ILUSTRAÇÃO	0
	VII. TÉCNICAS ARTESANAIS E IMPRESSÃO	1
	VIII. JORNALISMO	0
	IX. O LIVRO DE ARTE	0
EDUCAÇÃO MUSICAL	X. ESTRUTURA MUSICAL	1
	XI. PESQUISA DE SOM	0
	XII. TRILHAS SONORAS E PEÇAS TEATRAIS	0
	XIII. MONTAGEM DE AUDIOVISUAL	0
HISTÓRIA DA ARTE	I. INTRODUÇÃO	2
	II. ARTE NO ORIENTE MÉDIO	9
	III. ANTIGUIDADE CLÁSSICA	8
	IV. ARTE MEDIEVAL	8
	V. ARTE DO RENASCIMENTO	11
	VI. O BARROCO	8
	VII. A ARTE ROCOCÓ	6
	VIII. A ARTE DO SÉCULO XIX	10
	IX. A ARTE MODERNA	31
	IX. ARTE CONTEMPORÂNEA INTERNACIONAL	4
	X. AS ARTES PLÁSTICAS NO BRASIL	23

FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)
NOTA: tabela elaborada pela autora

Por sua vez, a seguir, o Gráfico 5 demonstra esta proporção.

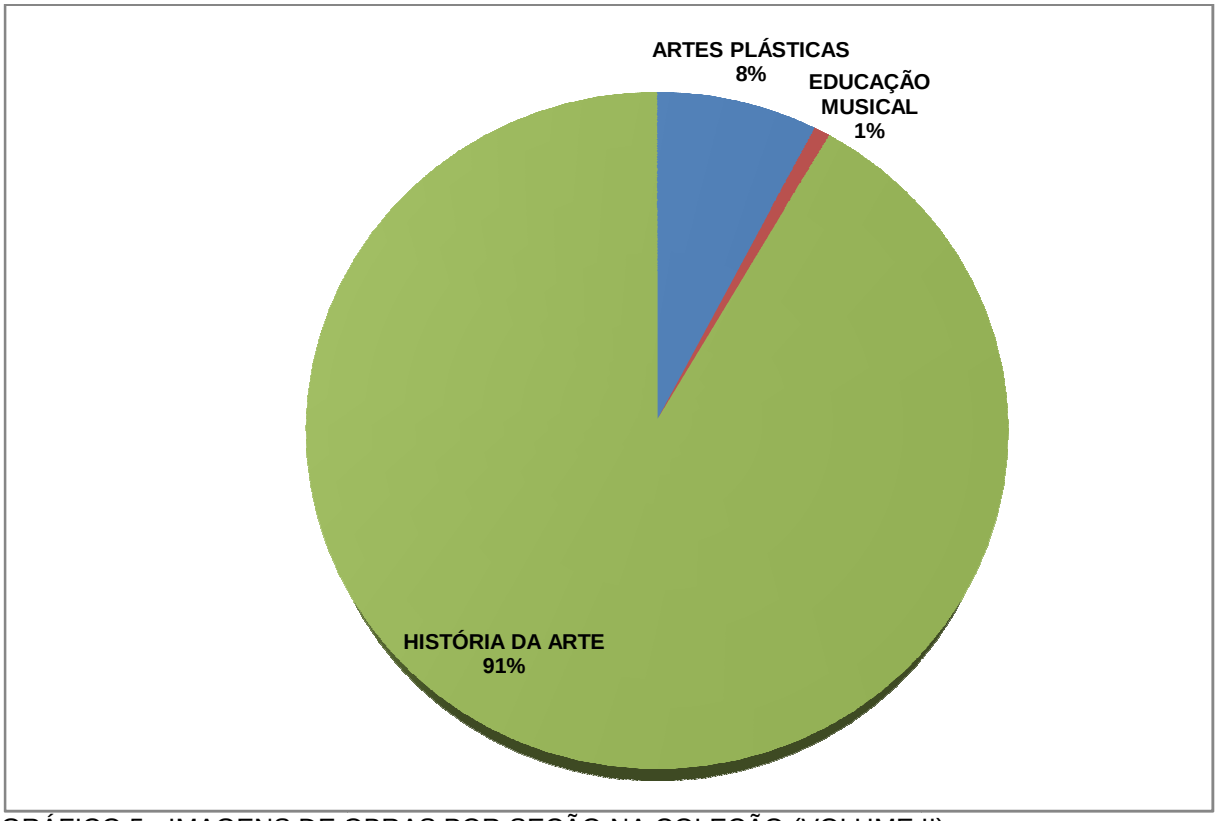


GRÁFICO 5 - IMAGENS DE OBRAS POR SEÇÃO NA COLEÇÃO (VOLUME II)
FONTE: VIEIRA E MOURA, 1978
NOTA: gráfico elaborado pela autora.

Seria plausível que os conteúdos referentes às artes plásticas pudessem estar na seção *História da Arte.* No entanto, na divisão proposta, a história da arte aparece como algo mais abrangente, unindo alguns aspectos sobre música e artes plásticas. Neste setor é possível identificar pequenos textos sobre música de origens grega, latina, renascentista, barroca, neoclássica, romântica e do período moderno e contemporâneo.

O maior número de imagens de obras de arte pertence ao setor destinado às *Artes Plásticas* e ao *Folclore* no primeiro volume. Isso evidencia a separação das tipologias de imagens por subunidades afins, ou seja, competia ao ensino de artes plásticas apresentar número mais significativo de obras de arte. Assim, na seção de música, são apresentados principalmente *esquemas didáticos*, tais como instrumentos musicais, procedimentos técnicos para construções de instrumentos artesanais e de leitura de partituras, como a Figura 42 exemplifica:

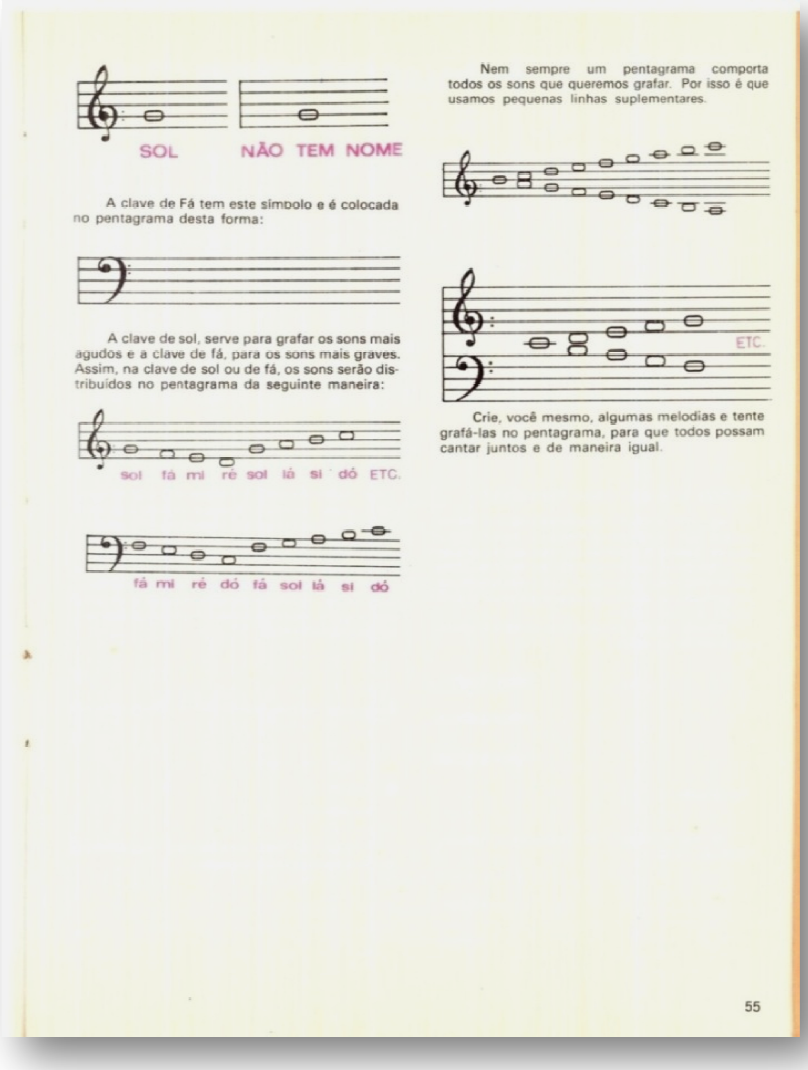


FIGURA 42 - ESTUDO DE PARTITURA NA *COLEÇÃOEDUCAÇÃO ARTÍSTICA*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, p. 55)

Aproximando-nos um pouco mais das imagens de obras de arte na coleção, verificamos quais tipos são privilegiados. Por isso, procedemos à identificação dos trabalhos artísticos, os quais não foram identificados com rigor na coletânea, nem mesmo na seção destinada aos mesmos (Documentário Iconográfico). Contemplamos além do título, o nome do autor, a data da produção, a linguagem artística adotada para a obra, bem como a localização e a dimensão das reproduções na coletânea. Quando possível, também apresentamos a localização atual dos trabalhos, as técnicas empregadas e os dados sobre as dimensões físicas dos originais. Destacamos essas informações gerais das imagens do primeiro volume da coleção nas Tabelas7.

TABELA 7 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME I)

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Cristo carregando a cruz	Jerônimo Boch (Países Baixos)	[14--?]	Museu de Belas Artes de Ghent, Bélgic.	Pintura, óleo s/ madeira, 74 x 81 cm	p. 11	6,6 x 7,1 cm
Inconfidência Mineira	Candido Portinari (Brasil)	[1949]	Salão de Atos Tiradentes (Minas Gerais)	Pintura, têmpera, 17,70 x 3,09m	p. 11	6,1 x 7,0 cm
Roda de Samba	Heitor dos Prazeres (Brasil)	[1952]	Coleção Hero e Alberto Ortenblad (Rio de Janeiro)	Pintura, óleo s/ tela	p.12	6,5 x 9,0 cm
A última ceia	Salvador Dali (Espanha)	[1955]	Galeria Nacional de Arte (Washington)	Pintura, óleo s/ tela, 167 cm × 268 cm	p.12	7,0 x 10,0 cm
Êxtase de Santa Teresa (detalhe)	Gian Lourenço Bernini (Itália)	[1598]	Igreja de Santa Maria della Vittoria (Roma)	Escultura, mármore Branco.	p.17	4,1 x 6,1 cm
Festa Junina	Djanira da Motta Silva (Brasil)	[1968]	(?)	Pintura	p. 17	4,2 x 6,0 cm
Flautista	Torii Kiyohiro (Japão)	[17--]	(?)	Pintura	p. 22	6,2 x 8,6 cm
Coral	Lucca della Robbia (Itália)	[1431-1437]	Museu da Opera de Duomo, (Florença)	Escultura, mármore	p. 24	8,7 x 13,0 cm
Sinfonia de Verão	Chapelain-Midy (França)	[----?]	(?)	Pintura	p. 25	12,5 x 18 cm
O Concerto	Nicolas Tournier (França)	[1630-1635]	Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela	p.41	6,8 X 8,7 cm
O tocador de pífano	Eduardo Manet (França)	[1866]	Museu d'Orsay (Paris)	Pintura, 160,5x 97 cm	p.46	5,6 x 8,5 cm
Trio	Jan Deckers (Holanda)	[19--]	(?)	Desenho	p.55	13,5 x 18, 5 cm
Auto-retrato com sete dedos	MarchChagall (França)	1912	*Stedelijk Museum*, (Amsterdã)	Pintura	p. 61	4,0 x 6,0 cm
Montanha de Santa Vitória	Paul Cézzane (Itália)	1904	Museu de Arte da Filadélfia	Pintura, óleo s/ tela	p. 64	6,0 x 8,5 cm
O escravo "Atlante"	Michel Ângelo (Itália)	[14--?]	(?)	Escultura	p. 64	8,7 x 15, 5 cm
Inconfidência Mineira	Yara Tupynambá (Brasil)	1969	Reitoria da UFMG (Minas Gerais)	Pintura, 40mx4m	p. 65	5,4 x 8,5 cm
Paisagens de um sonho	Paul Nash (Inglaterra)	[19--?]	Tate Galery, (Londres)	Pintura	p. 66	9,0 x 14,0 cm
Santo Antônio S. Paulo	Vicente do Rego Monteiro (Brasil)	[19--?]	(?)	Pintura	p. 66	6,5 x 13,0 cm
Movimento	Waldemar Cordeiro (Brasil)	1951	MAC-USP (São Paulo)	Pintura, têmpera sobre tela 90,1 x 95,3 cm.	p. 70	8,5 x 9,0 cm
A jovem e o Bandolim	Pablo Picasso (Espanha)	[1910]	Museu de Arte Moderna (Nova York)	Pintura, óleo s/ tela, 100,3 x 73,6 cm	p. 70	13,0 x 8,5 cm

continua

TABELA 7 - SEGUNDA PARTE DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME I)

continuação

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Maternidade	Jarbas Juarez (Brasil)	[1973]	Jardins da EBA-UFMG	Escultura, Bronze	p. 70	8,5 x 8,6 cm
Escultura	Wilde Lacerda (Brasil)	[1972]	(?)	Escultura	p. 71	5,8 x 8,6 cm
Trono do Imperador chinês Chieng-lung	[?]	[17--?]	(?)	Escultura	p. 73	8,7 x 10,0 cm
Composição	René Magritte (Bélgica)	[19--?]	(?)	Pintura	p. 74	7,8 x 11,0 cm
Cabeça de Jovem Turim (estudo)	Leonardo Da Vinci (Itália)	[1483]	Biblioteca Real de Turin	Desenho, ponta de Prata, 181 x 159 cm	p. 76	7,5 x 11,0 cm
Ruedu Villefranche	Maurice Utrillo (França)	[1921]	(?)	Pintura	p. 77	5,9 x 11,0 cm
O café do Alcáçar	Vincent Van Gogh (Holanda)	[18--]	Holanda	Pintura, óleo s/ tela, 72,4 x 92,1 cm	p. 77	15,0 x 18,0 cm
O quarto de Dormir/Quarto em Arles	Vincent Van Gogh (Holanda)	[1889]	Museu d`Orsay, (Paris)	Pintura, 57,5x74 cm	p. 82	10,5 x 15,0 cm
L'art e l'uomo	Emílio Greco (Grécia)	[1958]	(?)	Desenho, Bico de pena	p. 83	10,0 x 13,0 cm
O modelo	Georges Seurat (França)	[1886]	Museu d`Orsay, (Paris)	Pintura, óleo s/painel de madeira, 25,0 x 16,0 cm	p. 84	8, 6 x 13,0 cm
Natureza Morta	Henri Matisse (França)	[19--?]	(?)	Pintura	p. 91	8,7 x 8, 7 cm
Banda de Chopp.	Jan Deckers (Holanda)	[19--?]	(Tilburg, Holanda)	Pintura	p. 92	5,0 x 8,5 cm
Movimento	Waldemar Cordeiro (Brasil)	[1951]	MAC-USP (SP)	Pintura, têmpera sobre tela 90,1x95, 3 cm.	p. 70	8,5 x 9,0 cm
A jovem e o Bandolim	Pablo Picasso (Espanha)	[1910]	Museu de Arte Moderna (Nova York)	Pintura, óleo s/ tela, 100,3 x 73,6 cm	p. 70	13,0 x 8,5 cm
Maternidade	Jarbas Juarez (Brasil)	[1973]	Jardins da EBA-UFMG	Escultura, Bronze	p. 70	8,5 x 8,6 cm
Tríptico sobre temas mineiros do século XVIII	Álvaro Apocalypse (Brasil)	[19--?]	(?)	Pintura	p. 92	6,0 x 8, 6 cm
Composição	Kurt Schwitters (Alemanha)	[19--?]	(?)	Colagem	p. 96	5,5 x 8,5 cm
A vila sobre a colina	Georges Braque (França)	[1909]	(?)	Pintura, óleo s/ tela, 81 x 65 cm	p. 98	8,5 x 13,0 cm

FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: tabela elaborada pela autora

A incidência das imagens no primeiro volume é representada pelo Gráfico 6.

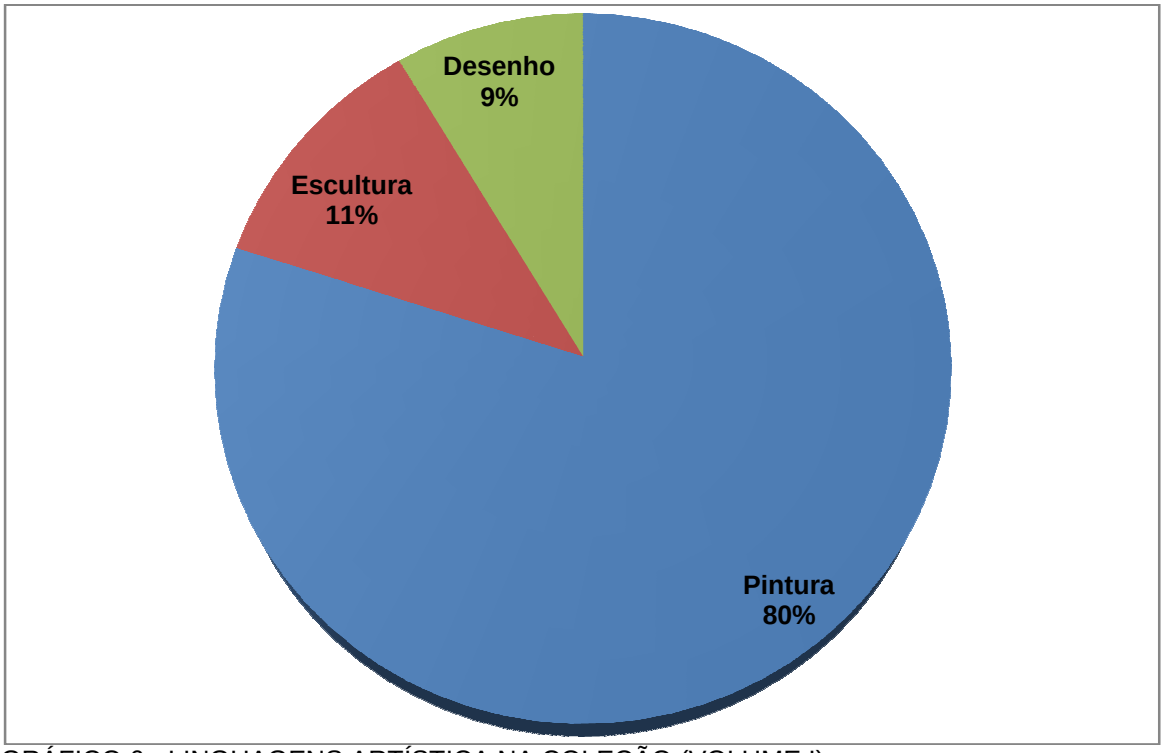


GRÁFICO 6 - LINGUAGENS ARTÍSTICA NA COLEÇÃO (VOLUME I)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: Gráfico elaborado pela autora

O gráfico demonstra valores que expressam 80% das imagens como pinturas. Na sequência, apresentam-se 11% de esculturas e apenas 9% das imagens são de desenhos. A partir desse levantamento, é possível compreender que o espaço dado ao desenho como obra de arte é restrito ao primeiro volume. Por sua vez, a pintura desponta como linguagem artística preferencial, ficando em segundo lugar as imagens de escultura.

Já o segundo volume da coleção apresenta número consideravelmente maior de imagens de obras de arte, sobretudo, na parte reservada à *História da Arte*. Os dados a elas referentes estão ordenadas em seis campos distintos na Tabela 8:

TABELA 8 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Os Noivos	Augusto Rodrigues (Brasil)	[1971]	(?)	Pintura, aguado de nanquim	p. 11	13,0 x 17,5 cm
Como eu abriria fogo	Roy Lichteinstein (EUA)	[1966]	Stedelijk Museum (Amsterdam, Holanda)	Gravura, litografia em offset 25,0 x 20,75	p. 12	4,0 x 5,0 cm

continua

TABELA 9 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

continuação

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Divan Japonais	Toulouse-Lautrec (França)	[1893]	MoMA (Nova York)	Gravura, litografia, 1,2 x 62,2 cm	p. 12	4,0 x 5,0 cm
Les Très Riches Heures du Du de Berry-Chantilly	Paul Limbourg (Bélgica)	[1413]	Museu Conde, (Chantilly)	Pintura, guache s/ pergaminho	p. 34	8,5 x 11,5 cm
A melancolia	Albrecht Dürer (Alemanha)	[1513-1514]	Metropolitan Museu (Nova York)	Gravura em metal, 24 x 18.5 cm	p. 37	8,0 x 12,0 cm
D. Pedro II	Pedro Américo (Brasil)	[1872]	Museu Imperial (Petrópolis)	Pintura, óleo s/ tela, 258 x 205 cm	p. 37	8,6 x 12,0 cm
O crepúsculo	Oswaldo Goeldi (Brasil)	[1957]	Coleção Ary Ferreira de Macedo	Xilogravura, 22,2 x 30 cm	p. 40	13,0 x 18,0 cm
Jardim do Hospital de Arles	Van Gogh (Holanda)	[1888-1889]	Museu Oscar Reinhart (Winterthur)	Pintura, óleo s/ tela, 73 cm × 92 cm	p. 46	8,5 x 10,3 cm
Trio Inacabado	Jan Deckers (Holanda)	[19--?]	(?)	Desenho	p. 49	11,5 x 15,5 cm
Desenho Rupestre - Caverna de Lascaux	Autor desconhecido (França)	[1770 a. C.]	Caverna de Lascaux	Desenho	p. 65	9,0 x 14,1 cm
Desenho Rupestre -	Autor desconhecido (França)	[1770 a. C.]	Caverna de Lascaux	Desenho	p. 66	5,4 x 8,0 cm
Entrada do Templo de Marduc (detalhe)	(Babilônia/ Iraque)	[575 a.C.]	Iraque	Ladrilho esmaltado	p.67	5,3 x 11,6 cm
Assurbanipal em cortejo de gala	Assurbanipal (Iraque)	668-. 631 a.C.	(?)	Baixo relevo em alabastro	p. 67	5,5 x 8,0 cm
Gênio alado do palácio de Sargão II	Khorsabad (Iraque)	[----?]	Museu do Louvre (Paris)	Alto relevo em gesso e alabastro, 4,20 x 4,36 x 0,97cm.	p. 67	5,5 x 8,0 cm
Esculturas do templo Abul-Simbel	(Egito)	300 a. C.	Núbia, Egito	Escultura	p. 68	5,5 x 8,0 cm
Fragmento de pintura egípcia	(Egito)	[----?]	(?)	Pintura	p. 69	7,7 x 11,5 cm
Vaso grego	(Grécia)	[1100 a. C.]	(?)	Escultura, barro cozido	p. 70	5,5 x 7,8 cm
O discípulo	Miron (Grécia)	[500 a. C]	Museu das Termas Romanas (Bath)	Escultura	p. 71	5,5 x 8,0 cm
Friso do Partenon (detalhe)	Fídias/Phídeas (Grécia)	[300 a. C.]	Atenas, Grécia	Escultura, 438 a. C., 1.400 cm	p. 71	8,0 x 11,5 cm
O discípulo	Miron (Grécia)	[500 a. C]	Museu das Termas Romanas (Bath)	Escultura	p. 71	5,5 x 8,0 cm
Vitória de Samotrácia	(Grécia)	[200 a. C.]	Louvre (Paris)	Escultura, 190 a. C.,	p. 72	5,5 x 8,0 cm

continua

TABELA 10 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

continuação

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Ícone - A virgem de Vladimir	Artista anônimo do século XII	[12--?]	(?)	Pintura	p. 74	5,3 x 7,7 cm
A imperatriz Teodora e seu séquito	(Itália)	[547]	(?)	Mosaico	p. 74	7,7 x 11,5 cm
A Anunciação	Simone Martini (Itália)	[1333]	Galeria Uffizi (Florença)	Pintura, têmpera, 184 x 210 cm	p. 76	5,4 x 7,8 cm
São Gregório	(?)	[14--?]	(?)	Iluminura	p. 75	5,3 x 7,7 cm
A criação do homem	Michel Ângelo Buonarotti (Itália)	[1508-1512]	Teto da Capela Sistina (Roma)	Afresco, 280 x 570 cm	p. 78	8,0 x 17, 5 cm
O Batismo de Cristo (detalhes)	Giotto de Bondone (Itália)	[1303-1306]	Igreja da Arena (Pádua)	Afresco	p. 79	5,5 x 5,3 cm
La Gioconda	Leonardo Da Vinci (Itália)	[1503-1517]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 77 x 53 cm	p. 79	5,3 x 7,8 cm
La Pietá	Michel Ângelo (Itália)	[1499]	Basílica de São Pedro (Vaticano)	Escultura, mármore, 174 x 195 cm	p. 80	5,3 x 5,3 cm
Madona de Chanceler Rolin	Jan Van Eyck (Holanda)	[1435]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 66 x 62 cm	p. 80	5,3 x 5,7 cm
Retrato de Jane de Seymour	Hans Holbein (Alemanha)	[1537]	Museu Kunsthistorisc hes (Viena)	Pintura, óleo s/ tela,	p. 81	5,5 x 8,4 cm
Enterro do Conde de Orgaz	El Greco (Grécia)	[1587]	Igreja de São Tomé (Toledo)	Pintura, óleo s/ tela, 480 x 360 cm	p. 81	5,5 x 7,0 cm
Teto da Igreja de Santo Inácio de Loyola	Andrea Del Pozzo (Itália)	[1685]	Fachada Igreja de Santo Inácio de Loyola (Roma)	Afresco	p. 82	5,5 x 8,4 cm
Vocação de são Mateus	Michelangelo Merisi da Caravaggio (Itália)	[1600]	Capela Contarelli (Rome)	Pintura, óleo s/ tela, 332 x 340 cm	p. 83	5,5 x 7,0 cm
São José Carpinteiro	George de La tour (França)	[1645]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 130 x 100 cm	p. 83	5,5 x 8,4 cm
Pietá	Gregorio Hernandez (Venezuela)	[1617]	Museu Nacional de Esculturas (Valladolid)	Escultura	p. 83	5,5 x 8,0 cm
As meninas	Diego Velasquez (Espanha)	[1659]	Museu do Prado (Madrid)	Pintura, óleo s/ tela, 318 × 276 cm	p. 84	5,5 x 8,0 cm
A ceia de Emaús	Rembrandt van Rijn (Holanda)	[1648]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 68x 65 cm	p. 84	5,5 x 8,0 cm
Helène Fourment	Peter Paul Rubens (Alemanha)	[1630-1631]	Museu do Ermitage, em São Petersburgo.	Pintura, óleo s/ tela, 186× 85 cm	p. 84	11,5 x 8,0 cm

continua

TABELA 11 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

continuação

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Embarque para Cítera	Jean-Antoine Watteau (França)	[1717]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 129 × 194.1 cm	p. 86	8,0 x 11,5 cm
A conversação no parque	Thomas Gainsborough (Reino Unido)	[1752]	Yale Center for British Art (New Haven)	Pintura, óleo s/ tela, 90.1 x 90.1 cm	p. 87	5,5 x 7,7 cm
Regata no grande Canal A conversação no parque	Canaletto (Itália) Thomas Gainsborough (Reino Unido)	[1740] [1752]	National Gallery (Londres) Yale Center for British Art (New Haven)	Pintura, óleo s/ tela, 149,8 x 218,4 cm Pintura, óleo s/ tela, 90.1 x 90.1 cm	p. 87 p. 87	7,7 x 11,5 cm 5,5 x 7,7 cm
Os fuzilamentos dos 3 de maio	Francisco Goya (Espanha)	[1808]	Museu do Prado (Madrid)	Pintura, óleo s/ tela, 268 x 347 cm	p. 87	7,7 x 11,5 cm
Morte de Sócrates	Jacque Louis David (França)	[1787]	Metropolitan Museu de Arte (Nova Iorque)	Pintura, óleo s/ tela, 129,5 x 196, 2 cm	p. 88	7,7 x 11,5 cm
Arco do Triunfo	Jean Chalgrin (França)	[1836]	Praça Charles de Gaulle (Paris)	Escultura	p. 88	7,7 x 11,5 cm
Retrato de Napoleão	Auguste Domingues Ingres (França)	[1806]	Museu da Armada (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 270 x 163 cm	p. 89	5,4 x 8,0 cm
Paulina Borghese (detalhe)	Antonio Canova (Itália)	[1805-1808]	Galeria Borghese (Roma)	Escultura, mármore Branco, 92 x 200 cm	p. 89	5,4 x 8,0 cm
Pietá	Gregorio Hernandez (Venezuela)	[1617]	Museu Nacional de Esculturas (Valladolid)	Escultura	p. 83	5,5 x 8,0 cm
As meninas	Diego Velasquez (Espanha)	[1659]	Museu do Prado (Madrid)	Pintura, óleo s/ tela, 318 × 276 cm	p. 84	5,5 x 8,0 cm
A ceia de Emaús	Rembrandt van Rijn (Holanda)	[1648]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 68x 65 cm	p. 84	5,5 x 8,0 cm
A partida dos Voluntários de 1972	François Rude (França)	[1883-1836]	Arco do Triunfo (Paris)	Escultura	p. 89	5,4 x 8,0 cm
Jangada de Medusa	Théodore Géricault (França)	[1818]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 260 x 325 cm	p. 90	3,5 x 5,4 cm
Crispin e Scapin	Honore Daumier (França)	[1863-65]	Museu D'Orsay (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 60 x 82,5 cm	p. 90	3,5 x 5,4 cm
O Enterro em Ornans	Gustave Coubert (França)	[1849]	Museu D'Orsay (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 3,5 x 110 cm	p. 90	8,0 x 17,5 cm
As respigadeiras	Jean-François Millet (França)	[1857]	Museu D'Orsay (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 83,5 x 110 cm	p. 91	8,0 x 11,5 cm
O balanço	Pierre-Auguste Renoir (França)	[1876]	Museu D'Orsay (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 92 x 73 cm	p. 92	5,5 x 6,7 cm

continua

TABELA 12 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

continuação

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
O Castelo de Norham	Willian Turner (Reino Unido)	[1835-1940]	Tate Galery (Londres)	Pintura, óleo s/ tela, 90,8 x 1, 219 cm	p. 92	3,5 x 5,5 cm
Impressão sol nascente	Claude Monet (França)	[1872]	Museu Marmottan Monet (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 48 x 63 com	p. 92	3,5 x 5,5cm
Os fuzilamentos dos 3demaio	Francisco Goya (Espanha)	[1808]	Museu do Prado (Madrid)	Pintura, óleo s/ tela, 268 x 347 cm	p. 87	7,7 x 11,5 cm
Morte de Sócrates	Jacque Louis David (França)	[1787]	Metropolitan Museu de Arte (Nova Iorque)	Pintura, óleo s/ tela, 129,5 x 196, 2 cm	p. 88	7,7 x 11,5 cm
Arco do Triunfo	Jean Chalgrin (França)	[1836]	Praça Charles de Gaulle (Paris)	Escultura	p. 88	7,7 x 11,5 cm
O porto de Couberive	Georges-Pierre Seurat (França)	[18--?]	(?)	Pintura, óleos/ tela.	p. 93	3,7 x 5,4 cm
Bailarinas	Edgar Degas (França)	[1874]	(?)	Pintura, óleo s/ tela, 65 x 65 cm	p. 93	5,3 x 8,0 cm
O escolar	Van Gogh (Holanda)	[1888]	Museu de Arte de São Paulo	Pintura, óleo s/ tela, 63 × 54 cm	p. 93	5,3 x 8,0 cm
Composition Génève	M. Denis	[----?]	Petit Palais - (Paris)	Pintura	p. 93	3,7 x 5,4 cm
O Cristo Amarelo	Paul Gaugin (França)	[1889]	Museu de Arte de Basel (Suíça)	Pintura, óleo s/ tela, 91.1 cm × 73.4 cm	p. 93	5,3 x 8,0 cm
Natureza Morta	Henri Matisse (França)	[19--?]	(?)	Pintura	p. 94	4,7 x 5,2 cm
Meninas na ponte	Edvard Munch (Noruega)	[1900]	(?)	Pintura, óleo s/tela	p. 94	5,4 x 7,7 cm
Jangada de Medusa/ A balsa da Medusa	Théodore Géricault (França)	[1818]	Museu do Louvre (Paris)	Pintura, óleo s/ tela, 260 x 325 cm	p. 90	3,5 x 5,4 cm
A guerra	Marc Chagal (Bielorrússia)	[1966]	Sociedade dos Amigos da Arte (Zurique)	Pintura, óleo sobre tela, 63 x 231 cm	p. 94	5,4 x 7,7 cm
A vila sobre a colina	George Braque (França)	[1908]	O Museu de Belas Artes de Berna	Pintura, óleo s/ tela, 73 x 59.5 cm	p. 94	5,3 x 6,0 cm
Démoiselles d'Avignon	Pablo Picasso (Espanha)	[1907]	MoMa (Nova York)	Pintura, óleo s/tela, 243.9 cm × 233.7 cm	p. 94	5,4 x 7,7 cm
Três mulheres	Fernand Léger (França)	[1921-1922]	MoMa Nova York	Pintura, óleo s/ tela 183,5 x 251,5 cm	p. 95	8,1 x 11,5 cm
Nu descendo as escadas	Marcel Duchamp (França)	[1912]	Museu de Arte da Filadélfia (EUA)	Pintura, óleo s/tela, 147 x 89,2 cm	p. 95	5,4 x 8,5 cm
Roda de bicicleta	Marcel Duchamp (França)	[1912]	(?)	Ready-made	p. 96	5,3 x 7,2 cm
Pintura com casas	Wassily Kandisky (Russia)	[1909]	(?)	Pintura, óleo s/tela,	p. 98	7,7 x 11,5 cm

continua

TABELA 13 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

continuação

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Número 5	Jackson Pollock (EUA)	[1948]	(?)	Pintura, óleo s/ papelão,	p. 97	5,4 x 8,5 cm
Detalhe de pintura	Apple (?)	[19??]	(?)	Pintura	p. 97	5,4 x 5,4 cm
Movimento	Waldemar Cordeiro (Itália-Brasil)	[1951]	Museu de Arte Contemporâne a da USP	Pintura, têmpera sobre tela, 90,1 x 95,3 cm.	p. 97	5,5 x 5,7 cm
Festivo	Yolanda Mohaly (Hungria/Brasil)	[1965]	Museu de Arte Moderna (RJ)	Pintura, óleo s/tela	p. 98	5,5 x 7,7 cm
Assupção	Salvador Dali (Espanha)	[1952]	(?)	Pintura, óleo s/tela,	p. 98	5,5 x 7,7 cm
As musas inquietantes	Giorgio Chirico (Grécia)	[1925]	(?)	Pintura	p. 98	5,5 x 7,7 cm
São João Batista	Augoust Rodin (França)	[1878]	Museu Rodin (Meudon)	Escultura em bronze, 71,5 X 40 X 58 cm	p. 98	5,5 x 7,7 cm
Figuras de pé	Alexander Archipenko (Ucrânia)	[19--?]	Darmstadt landes	Escultura	p. 99	5,5 x 7,7 cm
Figura reclinada	Moore (?)	[1935-1936]	(?)	(?)	p. 99	3, 2 x 5,5 cm
Móbile	Alexander Calder (EUA)	[19--?]	(?)	Móbile	p. 99	3,5 x 5,5 cm
Crucificação Angélica	Salvador Dali (Espanha)	[19--?]	Metropolitan Museu (Nova York)	Óleo s/ tela, 194,30 x 123,80 cm	p.100	5,5 x 8,0 cm
Odalisca	Robert Rauschenberg (EUA)	[1955-1958]	(?)	(?)	p. 101	5,5 x 12,9 cm
Démoiselles d'Avignon	Pablo Picasso (Espanha)	[1907]	MoMa (Nova York)	Pintura, óleo s/tela, 243.9 cm × 233.7 cm	p. 94	5,4 x 7,7 cm
Três mulheres	Fernand Léger (França)	[1921-1922]	MoMa Nova York	Pintura, óleo s/ tela 183,5 x 251,5 cm	p. 95	8,1 x 11,5 cm
Composição/ Plataforma espacial	Maria Helena Andrés (Brasil)	[1967]	Museu de Arte Moderna de São Paulo	Técnica mista 80 x 100 cm	p. 100	6,7 x 10,5 cm
Liberación	Ben Shahn (Lituânia)	[1947]	(?)	(?)	p. 101	3,5 x 5,5 cm
Chronos7	Nicolas Schoffer (Hungria)	[19--?]	(?)	Pintura	p. 102	7,5 x 11,5 cm
Composição	Victor Vassarely (Hungria)	[19--?]	(?)	Pintura, acrílica s/ tela	p. 102	5,5 x 10,3 cm
Ornato Asteca	Autor desconhecido (México)	[----?]	Museu da Cidade do México	Escultura	p. 104	9,3 x 13,5 cm
Índios coroados	Jean Baptiste Debret (França)	[1834-1839]	(?)	Gravura, litografia e pintura	p. 105	10,0 x 11,5 cm
Cerâmica Marajoara	Autor desconhecido (Brasil)	[----?]	(?)	Cerâmica	p. 105	5,5 x 8,0 cm
Casa da Câmara de São Paulo	J. Wasth Rodrigues (Brasil)	[1920]	Museu Paulista	Pintura, óleo s/tela	p. 105	5,5 x 8,0 cm
Igreja da Sé em Belém	Percy Lay (?)	[19--?]	(?)	Desenho	p. 106	5,5 x 8,0 cm
São Francisco de Assis	Aleijadinho	[1774]	Ouro Preto, Minas Gerais	Escultura	p. 108	5,3 x 8,0 cm

continua

TABELA 14 - OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)

conclusão

TÍTULO	AUTOR	DATA	LOCAL	DETALHES	COLEÇÃO	REPRODUÇÃO
Teto da Igreja São Francisco de Assis	Atayde Manuel da Costa (Brasil)	[18--?]	Ouro Preto, (MG)	Pintura	p. 108	5,5 x 7,7 cm
Vista da cidade Maurícia e do Recife/Ruínas de Sé de Olinda	Frans Post (Países Baixos)	[17--?]	[?]	Pintura, óleo s/tela	p. 108	5,5 x 5,6 cm
Teto da Igreja da Conceição da praia em Salvador	José Joaquim da Rocha (Brasil)	[1772]	Salvador, (BA)	Pintura	p. 109	5,5 x 7,7 cm
Profeta Jeremias	Aleijadinho (Brasil)	[1802]	Santuário Bom Jesus de Matosinhos (MG)	Escultura Pedra Sab	p. 110	5,5 x 7,7 cm
Monumento ao descobrimento do Brasil/Pedro Álvares Cabral	Rodolfo Bernardelli (México/Brasil)	[1940]	Lisboa	Escultura em bronze	p. 112	8,5 x 8,0 cm
A primeira missa no Brasil	Victor Meirelles (Brasil)	[1860]	Museu Nacional de Belas Artes, (RJ)	Pintura, óleo sobre tela, 270,0 x 357,0	p. 112	5,5 x 8,0 cm
Autorretrato	Eliseu Visconti (Brasil)	[1943]	Museu Nacional de Belas Artes, (RJ)	Pintura, óleo sobre tela, 81,0 x 59,5 cm	p. 112	5,5 x 8,0 cm
Paisagem brasileira	Lasar Segall (Brasil)	[1925]	Museu Lasar Segall	Pintura, óleo sobre tela, 64 x 54	p. 113	5,5 x 7,0 cm
O japonês	Anita Malfatti (Brasil)	[1915-1916]	Instituto de Estudos Brasileiros (USP)	Pintura, óleo sobre tela, 61 x 51	p. 113	5,5 x 8,0 cm
Cabeça de Cristo	Victor Brecheret (Brasil)	[1920]	Instituto de Estudos Brasileiros (USP)	Escultura, bronze, 32 x 14 x 24,2 cm	p. 114	5,5 x 9,5 cm
A Deposição	Vicente do Rego Monteiro (Brasil)	[1966]	[?]	Pintura, óleo sobre tela, 109 x 134 cm	p. 114	9,0 x 11,5 cm
Cinco Moças de Guaratinguetá	Di Cavalcanti (Brasil)	[1930]	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand	Pintura, óleo sobre tela, 92 x 70 cm	p. 114	5,5 x 7,4 cm
Abopuru	Tarsila do Amaral (Brasil)	[1928]	Museu de Arte Latino Americano (Buenos Aires)	Pintura, óleo sobre tela, 85 x72 cm	p. 115	5,5 x 6,5 cm
Paisagem de Sabará	Alberto da Veiga Guignard (Brasil)	[1950]	Museu Assis Chateaubriand (SP)	Pintura, óleo sobre madeira, 33x48 cm	p. 115	8,0 x 11,5 cm
O enterro na rede	Candido Portinari (Brasil)	[1944]	Museu Assis Chateaubriand (SP)	Pintura, óleo sobre tela, 180 x220 cm	p. 115	4,4 x 5,5 cm

FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)
NOTA: tabela elaborada pela autora

Como se pode constatar pelas tabelas, no segundo livro há maior diversidade de linguagens artísticas, cujas proporções estão expressas no gráfico 7*:*

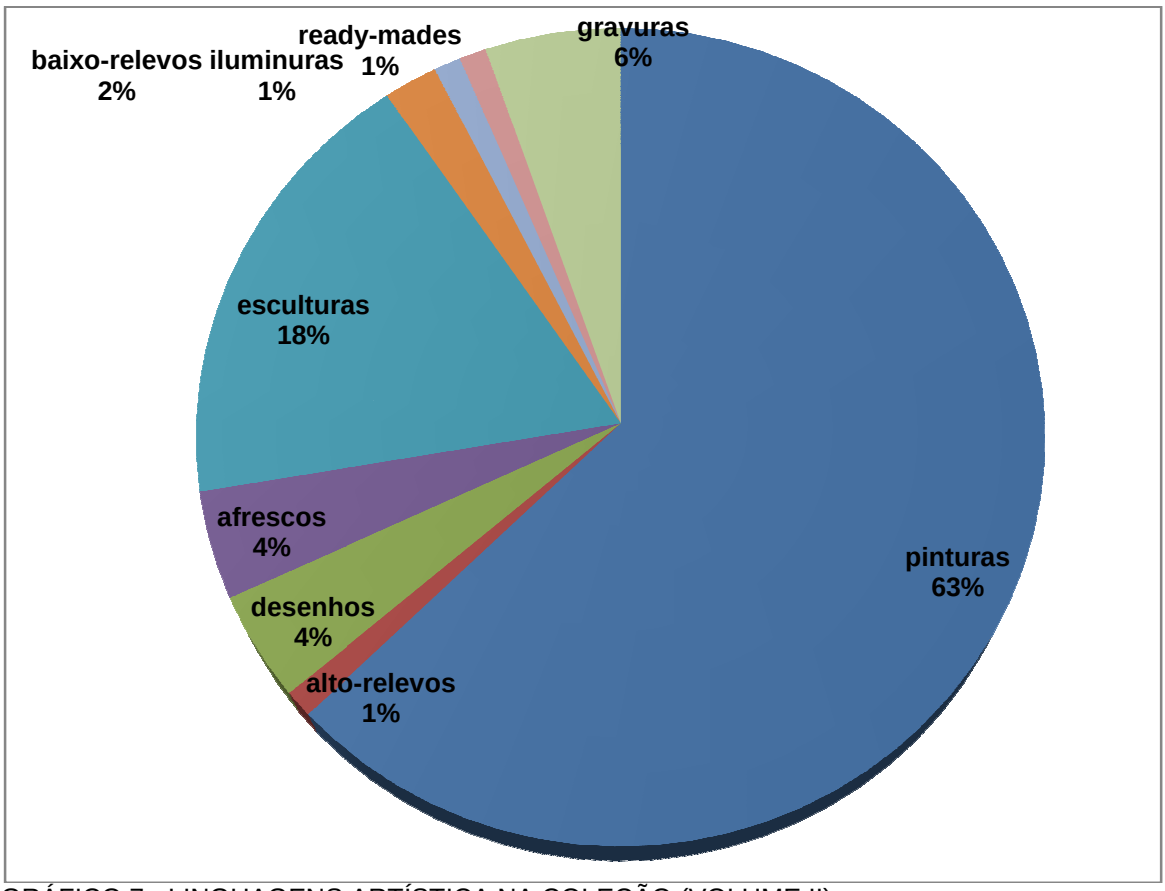


GRÁFICO 7 - LINGUAGENS ARTÍSTICA NA COLEÇÃO (VOLUME II)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

A partir dele, confirma-se também que a linguagem artística mais frequente na coleção é a da pintura, que compõe uma presença de 63%. Secundariamente, acham-se as imagens de esculturas, que somam 18%, seguidas pelas imagens de gravuras com 6% de presença. Por fim, 4% destas imagens representam desenhos. No segundo livro também são divulgadas, em menor medida, as imagens de afrescos, que aparecem em 4%, além de iluminuras, de altos e baixos relevos e de *Ready-Mades*[138] com frequência de 1% cada uma.

[138]*Ready-Mades*, expressão cunhada por Marcel Duchamp (1887-1968), designa objetos do cotidiano por ele apropriados e ressignificados pelo espaço artístico de exposição como os museus ou galerias. O primeiro destes objetos foi *Roda de bicicleta,* de 1912, além do famoso trabalho *Fonte,* de 1917, concebido a partir de um urinol assinado por R. Mutt.

Além disso, destacamos os períodos históricos das obras na coleção, considerando como referência os séculos. O gráficos abaixo (Gráfico 8) representa tais dados no volume I.

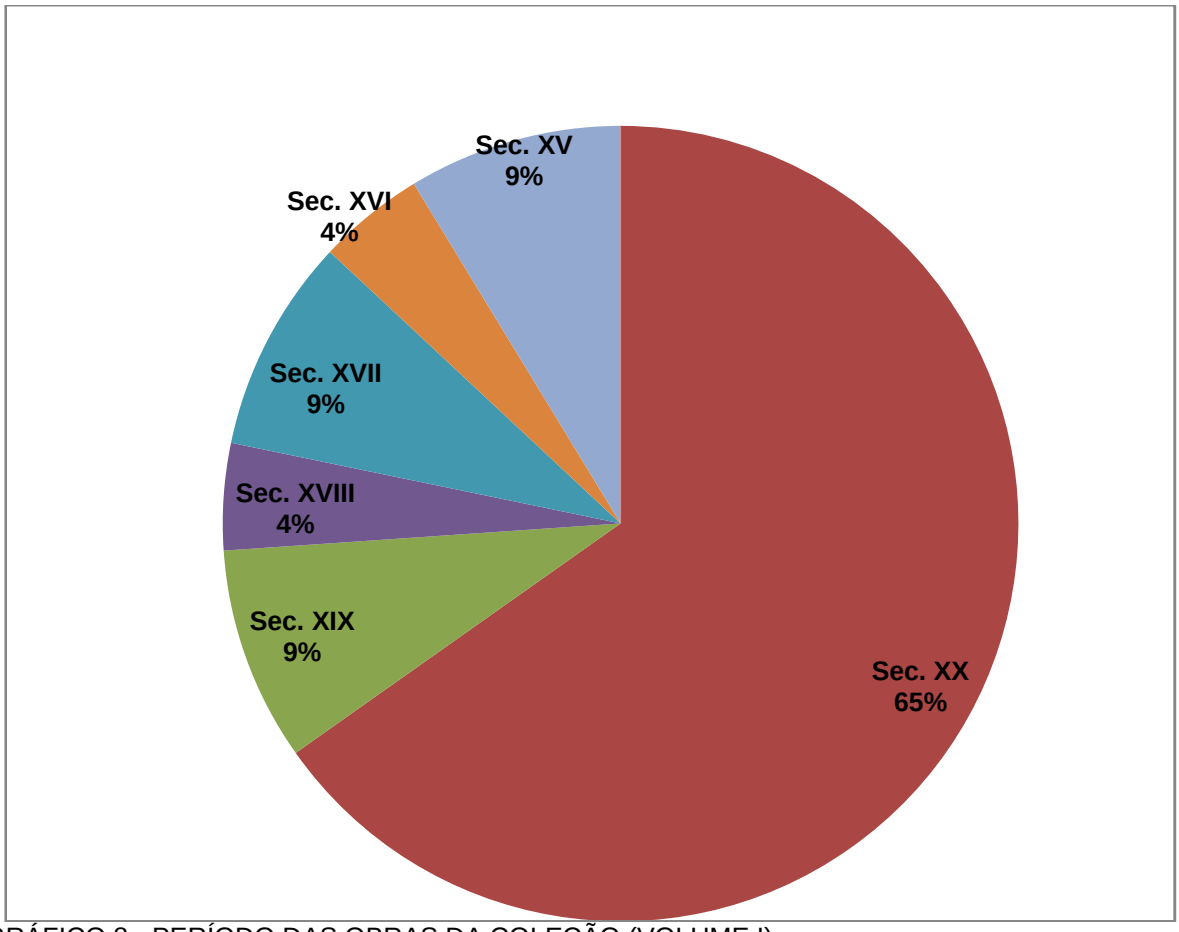


GRÁFICO 8 - PERÍODO DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME I)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Como visto, a presença de obras de arte do século XX é predominante, acompanhada pelas obras referentes aos séculos XIX, XVII e XV, em igual medida. Ainda, em quantidade menos expressiva, apresentam-se as imagens de obras dos séculos XVIII e XVI. Isso implica a presença de obras mais recentes ao período de publicação da coleção em detrimento das demais.

A seguir, o gráfico 9 apresenta a incidência dos períodos históricos das obras no segundo volume da coleção:

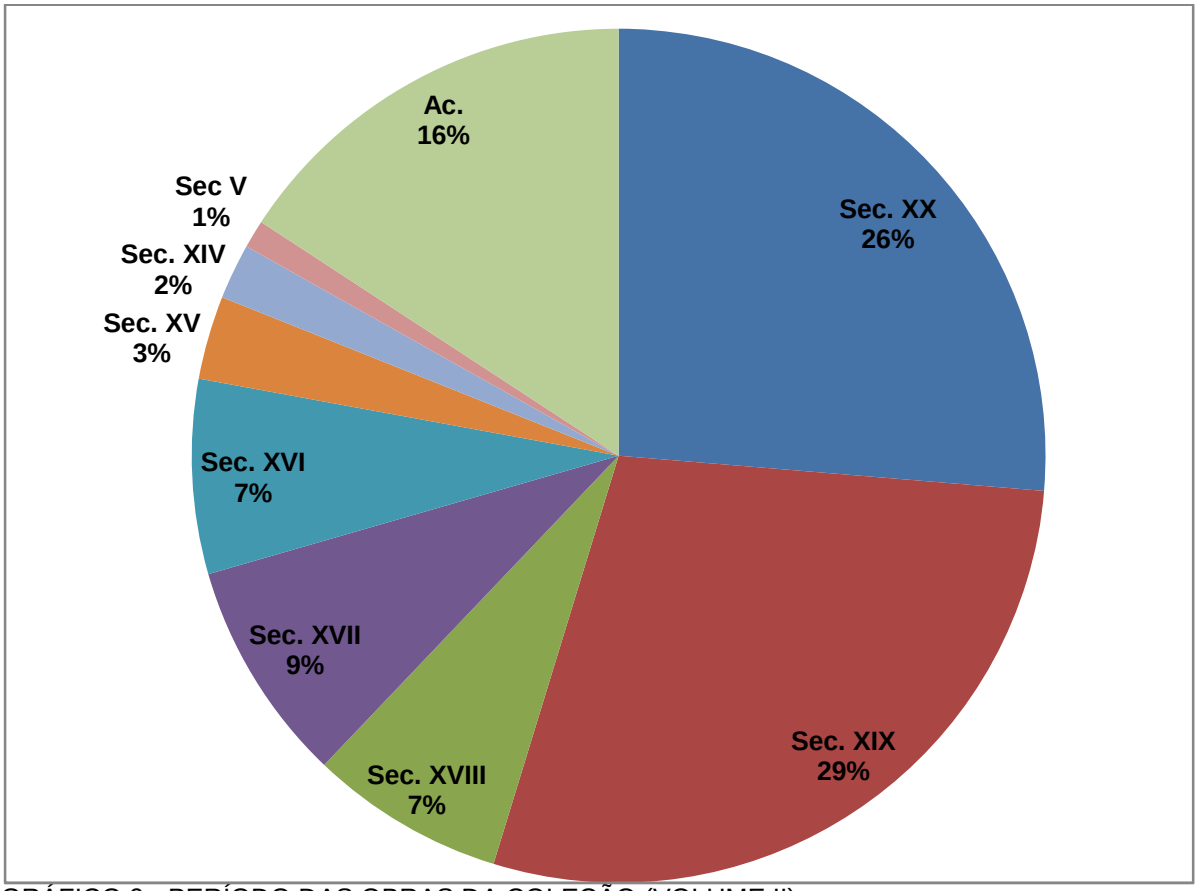


GRÁFICO 9 - PERÍODO DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)
FONTE: (VIEIRA E MOURA (1978)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Portanto, no volume II, os trabalhos decorrentes do século XIX são os mais assíduos, seguidos pelas obras do século XX e também por artefatos de períodos anteriores a Cristo (a. C.). Na análise, identificamos também dados a respeito da procedência das obras, questionando se estas são de origem nacional ou estrangeira. A referida proporção no primeiro volume da coleção está apresentada no Gráfico 11, a seguir.

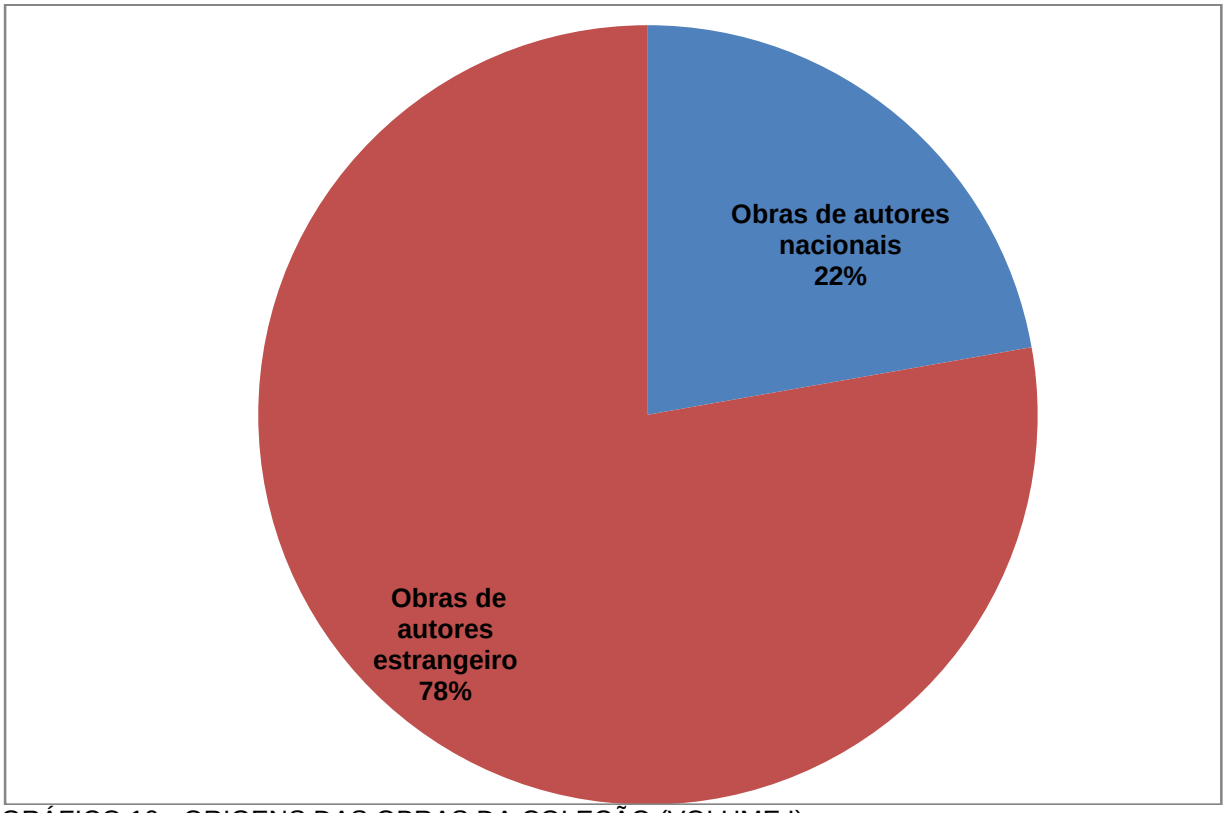


GRÁFICO 10 - ORIGENS DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME I)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

As obras estrangeiras são majoritárias no volume I, como se observa. Pelo gráfico seguinte, pode-se verificar que as imagens do segundo volume não fogem a esta lógica, uma vez que também privilegiam obras de arte de origem estrangeira.

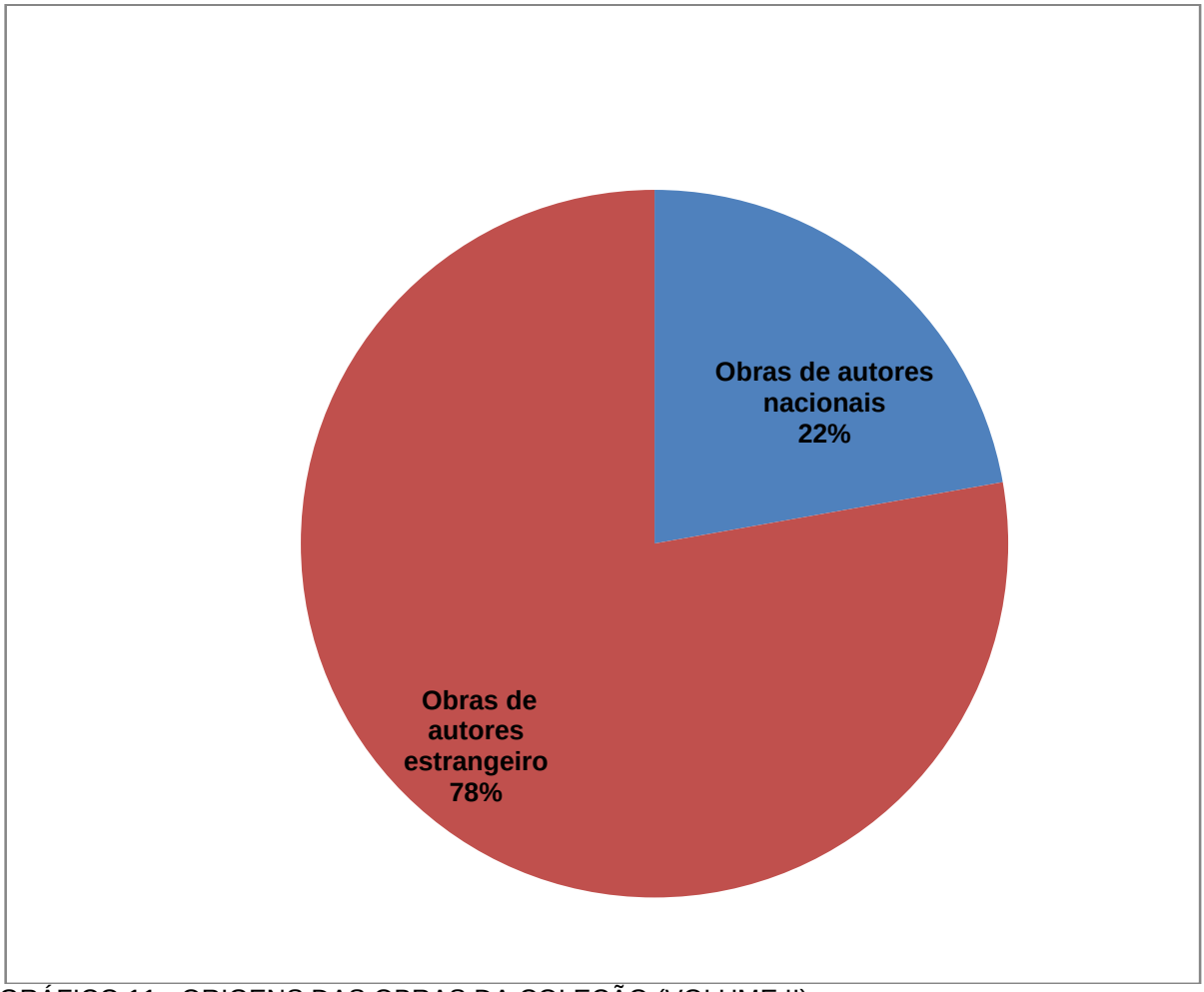


GRÁFICO 11 - ORIGENS DAS OBRAS DA COLEÇÃO (VOLUME II)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Desse universo, é possível destacar a origem geográfica dos autores das obras reproduzidas no primeiro e no segundo volumes da coleção. Assim, no Gráfico 12 estão expressos os dados levantados do volume I:

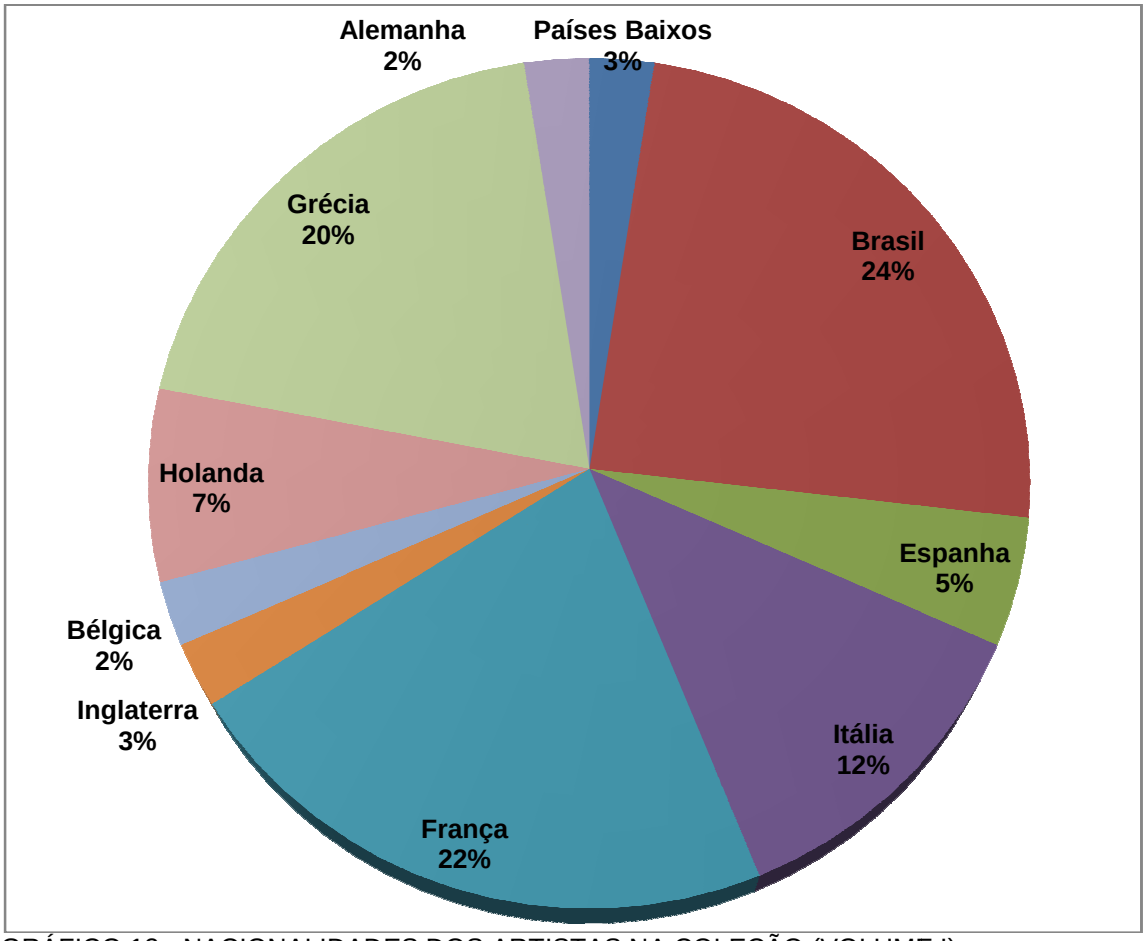


GRÁFICO 12 - NACIONALIDADES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO (VOLUME I)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Inicialmente, os artistas franceses despontam como os preferidos neste livro, seguidos pelos italianos e pelos brasileiros. No Gráfico 13, é possível também observar a proporção das origens dos artistas no segundo volume da coleção.

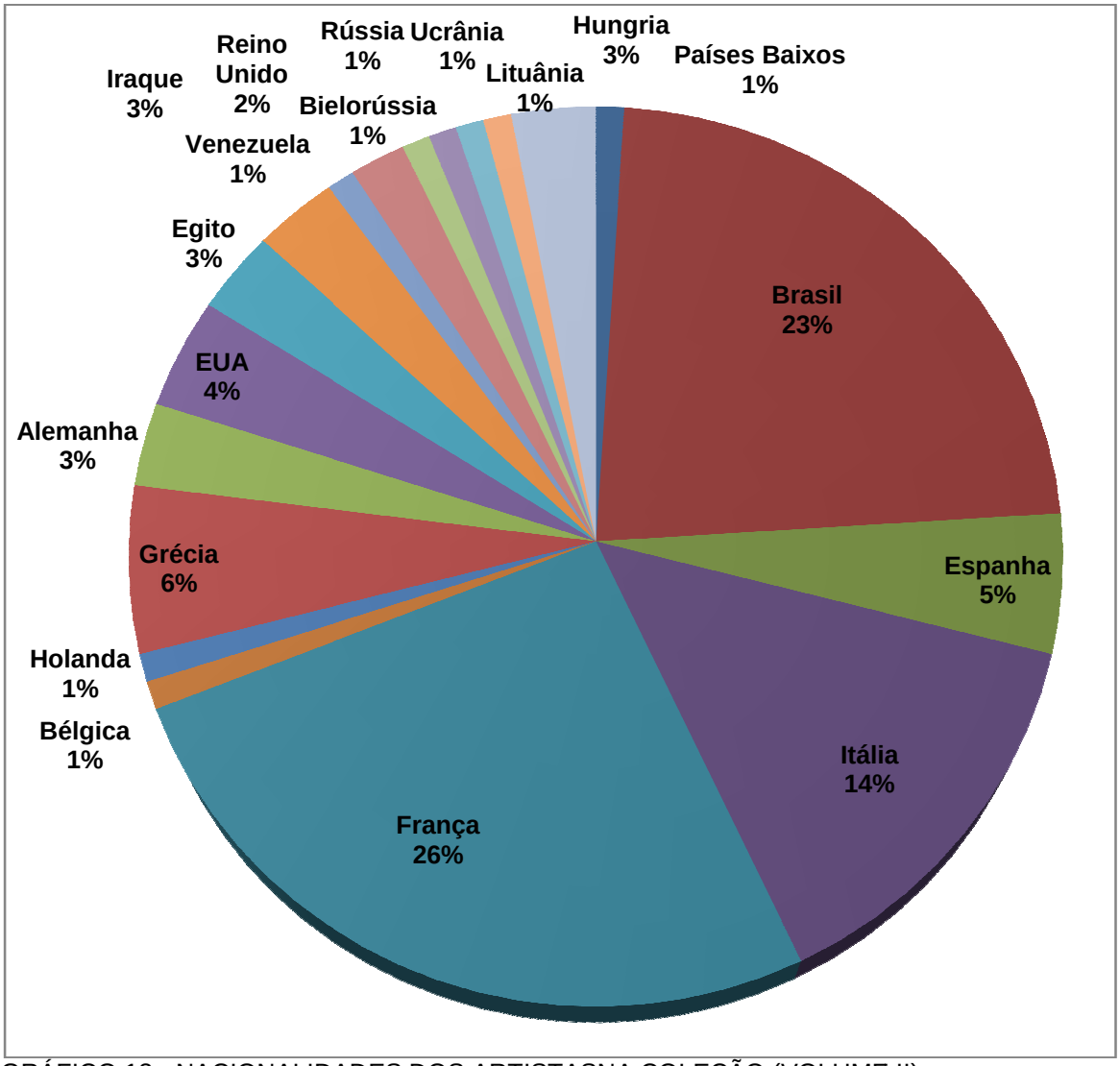


GRÁFICO 13 - NACIONALIDADES DOS ARTISTASNA COLEÇÃO (VOLUME II)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Este livro segue a mesma ideia do primeiro com relação às origens dos artistas expostos pelas imagens, na maioria, franceses, italianos e brasileiros. Enfim, procede-se a este levantamento considerando a coleção por inteiro, o que pode ser visto pelo Gráfico 14, a seguir.

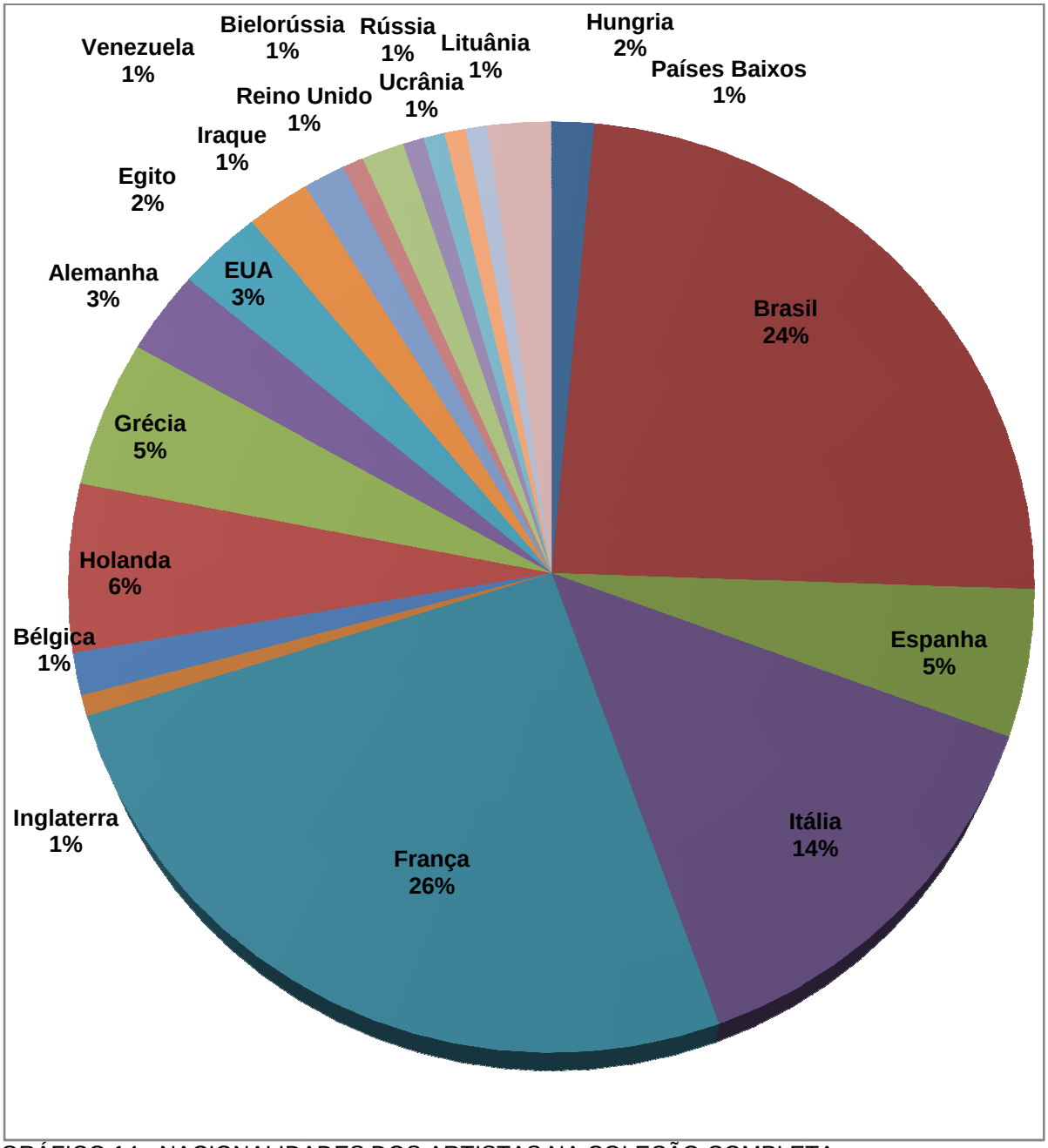


GRÁFICO 14 - NACIONALIDADES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO COMPLETA
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Pela somatória dos dados, compreendemos que há uma tendência da coleção em apresentar obras de origem, primeiramente, francesa (26%), em segundo lugar, brasileira (24%) e em terceiro de origem italiana (14%).

Observa-se ainda a origem continental dos artistas e de suas obras, a qual pode ser visualizada a partir do Gráfico 15, que representa o primeiro volume da coleção *Educação Artística.*

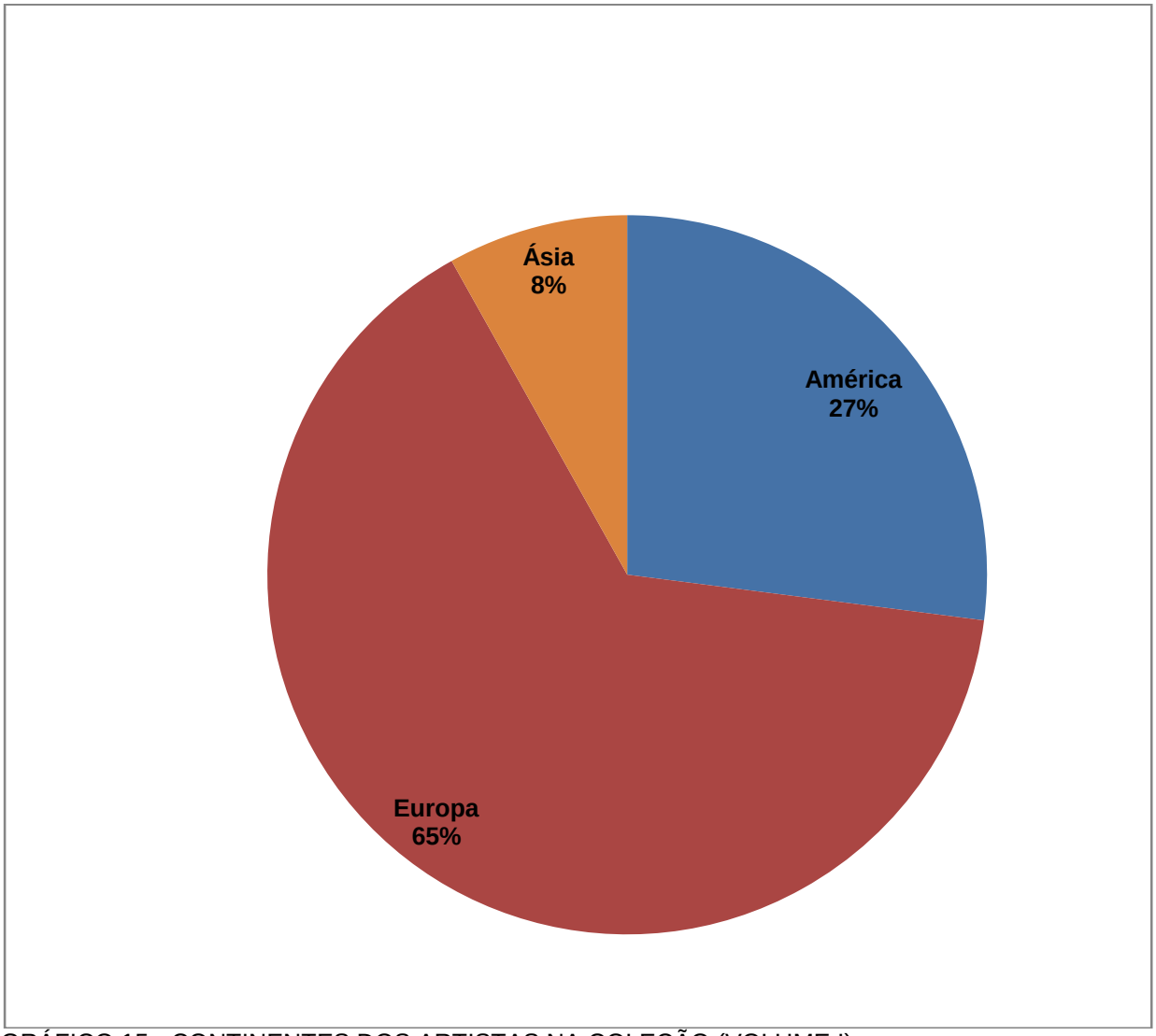


GRÁFICO 15 - CONTINENTES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO (VOLUME I)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Pela imagem, é possível verificar que há a predominância da origem de artistas europeus (65%) e americanos (27%) no primeiro volume da coleção. No segundo volume, a frequência das origens continentais é representada pelo Gráfico 16.

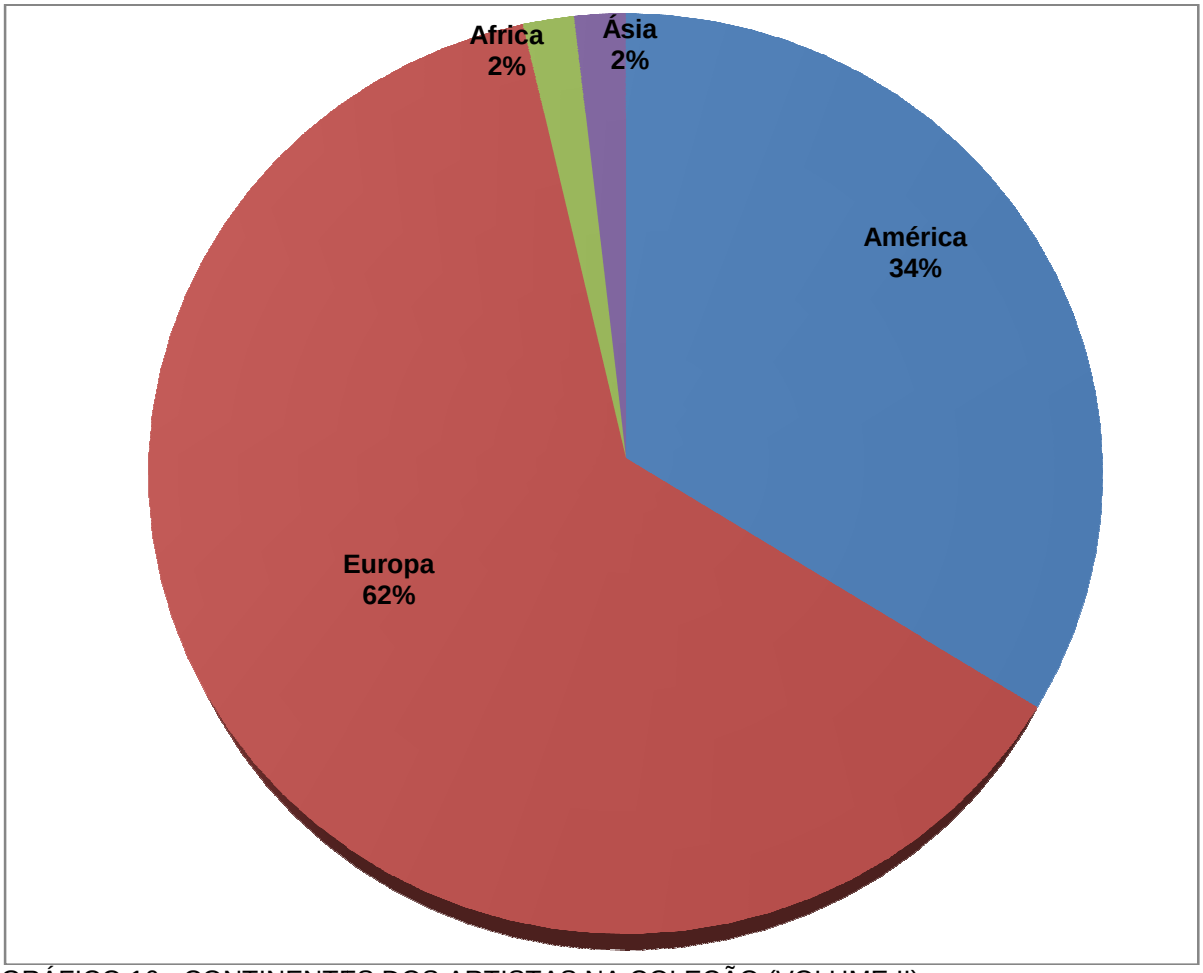


GRÁFICO 16 - CONTINENTES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO (VOLUME II)
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

O gráfico apresenta o predomínio da Europa (62%) como continente de origem dos artistas, acompanhada pela América (34%), pela África (2%) e pela Ásia (2%) no volume II.

Por fim, o Gráfico 17 representa a origem desses artistas na totalidade da coleção.

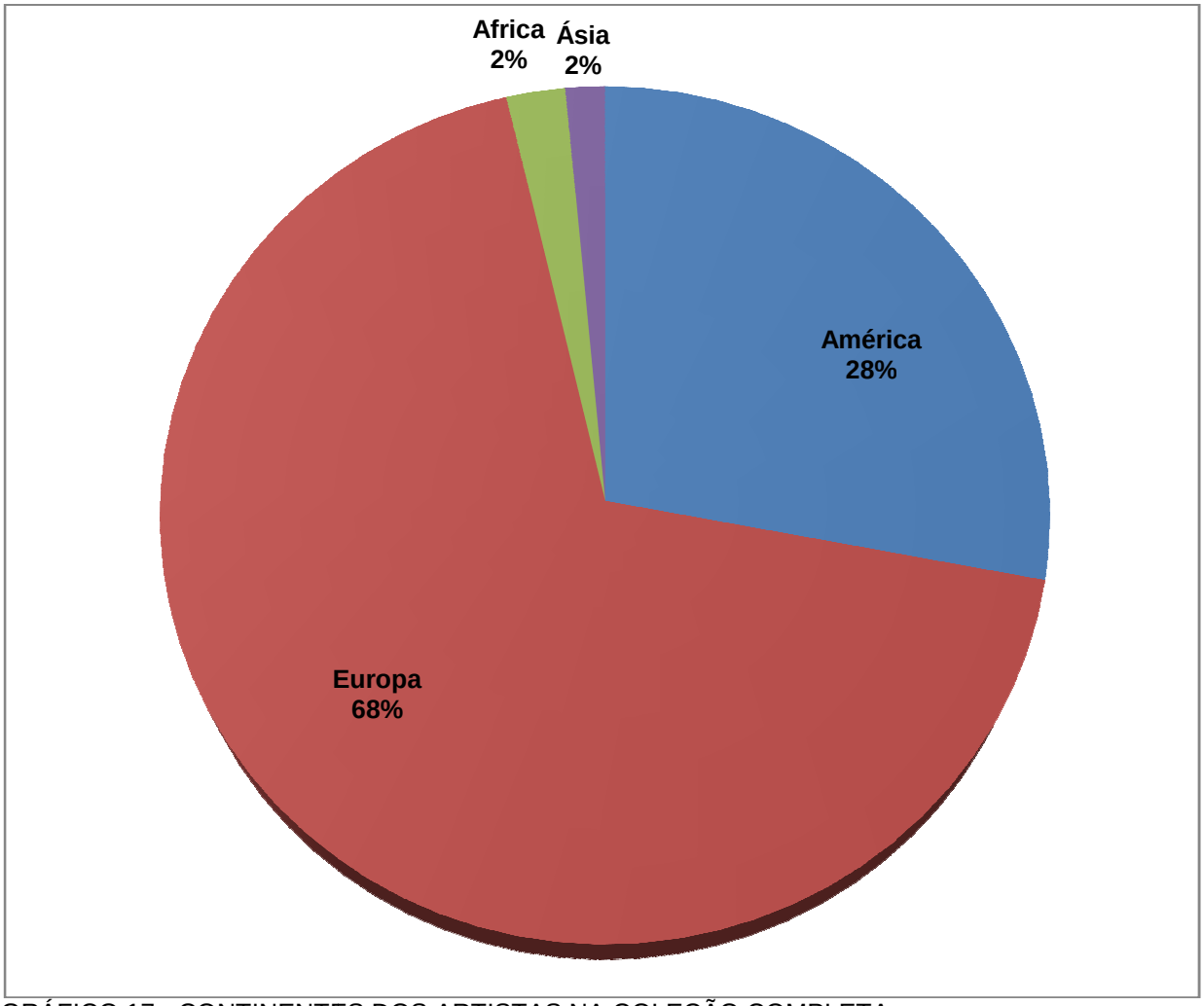


GRÁFICO 17 - CONTINENTES DOS ARTISTAS NA COLEÇÃO COMPLETA
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

A partir desses dados, na seleção das imagens para a coleção, é possível concluir que a maior quantidade corresponde às obras de arte de origem europeia, que contam com a proporção majoritária de 68% da frequência, especialmente aquelas referentes aos séculos XIX e XX.

Pode-se interpretar ainda que há um desencontro das seleções feitas para a coleção *Educação Artística* com os preceitos legais voltados à formação do professor da área. Se, de um lado, a legislação privilegia a produção cultural nacional, tendo, por exemplo, as manifestações do folclore brasileiro como uma expressão por excelência da cultura do povo, como expressou Valnir Chagas (1971), de outro lado, estes livros não parecem assumir tal posição pela ênfase em obras de arte de origem internacional, sobretudo, de países europeus.

O folclore brasileiro certamente não é o foco da coleção, como discutido anteriormente. Contudo, é possível notar que se sugere relevância com relação à

produção nacional desses livros. A arte referente ao século XIX ganha proeminência na coleção, uma vez que o segundo livro dedicou-se visivelmente às relações entre a arte europeia e a arte brasileira. Isto foi possível detectar pelo destaque dado ao século XIX no Brasil, enquanto recente sede da corte portuguesa. Um dos textos menciona certo conflito neste momento para a arte nacional e assim enfatiza aspectos da inserção do neoclassicismo europeu no Brasil colônia:

> O neoclassicismo difunde-se por todo o mundo oriental, sobretudo nos inícios do século XIX. Entretanto, a sujeição às regras imutáveis impede um maior desenvolvimento dos valores individuais e limita a expansão da criatividade de muitos artistas (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 88).

Mais adiante, outro trecho do livro refere-se ao que considera perdas na arte brasileira, causadas pela chegada da Missão Artística Francesa[139] ao Brasil:

> Com um determinismo absoluto, impõe-se o academicismo da arte "neo-clássica" européia como ideal do gosto e da arte erudita. O barroco e as primeiras tendências nativas de artes são abafadas pelo novo estilo [...] (VIEIRA e MOURA, 1978, p.111).

Na tensão entre os estilos barroco e o neoclássico, os autores supõem que o último se apresenta como limitação do trabalho criador, contribuindo para a desvalorização de uma arte considerada efetivamente nacional, criativa e, portanto, pensada como específica em suas manifestações. Desta forma, a coleção se refere ao barroco brasileiro do final do século XVIII e início do século XIX.

O historiador Jaelson Trindade (1998) questiona tal teoria, propondo uma justificação contrária à mencionada na coleção. Para ele, já se processava no Brasil o hibridismo da arte barroca com um estilo mais simples, "menos agitado do que o período anterior", próprio das tendências barroco-rococó[140]. Neste caso, o autor assume que já se abria o espaço para uma postura estética mais acadêmica, a exemplo do neoclassicismo, antes mesmo da chegada da corte portuguesa.

---

[139] A Missão Artística Francesa desembarcou no Brasil em 1816. Composta pelo grupo de artistas e artífices franceses, que vieram a convite da coroa portuguesa. Esta chegada era necessária pela reestruturação não apenas administrativa, mas artístico-cultural da Colônia. A esse grupo foi dada a tarefa da criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, pelo decreto de 12 de agosto, de 1816 (SCHLICHTA, 2006). Dos participantes, destacam-se o escritor Joachim Lebreton (1760-1819) líder da missão, além dos pintores e professores Jean Baptiste Debret (1769-1821) e Nicolas Taunay (1755-1830), entre outros.

[140] O termo Barroco, pejorativamente denominado por sua contraposição ao ideário clássico, refere-se a uma concepção estética desenvolvida, sobretudo, a partir da segunda metade do século XVII. O estilo Rococó corresponde a uma derivação do Barroco no século XVIII, na qual o gosto pelo decorativo e pela leveza na utilização das corres são algumas características formais deste estilo.

Para fortalecer seu argumento, Trindade (1998) ainda atribui ao mestre mineiro Manoel Dias de Oliveira (1735-1813)[141], pintor e professor régio de desenho, a implantação dos primórdios do ensino acadêmico no país. Oliveira teria sido nomeado ainda no ano de 1800, como professor da disciplina na primeira Escola de figuras de caráter público que existiu naquele momento anteriormente à vinda da Missão Artística Francesa e à disseminação concreta do ideário neoclássico no contexto artístico e cultural da nova sede do reino português.

No caso da coleção *Educação Artística*, talvez, a inclinação em defesa do estilo barroco no Brasil se deva à descrença nas teorias que seguem a linha de Trindade (1998). Porém, estes aspectos estão também relacionados com o pensamento de intelectuais como Mário de Andrade (1993) no início do século XX. Para o autor, o contato com as obras barrocas brasileiras denuncia aspectos como virgindade, pureza e inocência. Desta forma, Andrade expõe uma visão em torno da autenticidade da arte barroca nacional.

A coleção pode estar de acordo com a tese em defesa da tradição barroca nacional na história da arte e em especial na arte mineira, afinal, Minas Gerais é também o lugar de concepção da coleção *Educação Artística*, e possivelmente por isso, os livros assumam uma interpretação em favor das manifestações locais no intento de se afirmar a personalidade do estilo barroco mineiro. Além disso, a coleção busca explicar a desvantagem do ideário neoclássico subjugando este processo. Como afiança um dos trechos da coleção, corroborando para este destaque regional, Minas Gerais é "[...] considerado um dos mais importantes centros de arte barroca no país, pela originalidade de suas obras" (VIEIRA e MOURA, 1978, p.107).

Dentro deste ideário de originalidade local, a coleção propõe obras de artistas mineiros entre os de origens diversas, como o fluminense Candido Portinari (1903-1062), os cariocas Di Cavalcanti (1897-1976) e Heitor dos Prazeres (1898-1966), os paulistanos Anita Malfatti (1889-1964) e Roberto Burle Marx (1909-1994), além dos pernambucanos Augusto Rodrigues (1913-1993) e Vicente do Rego Monteiro (1899-1970). Também aparecem obras do catarinense Victor Meirelles (1832-1903) e da paulista Tarsila do Amaral (1886-1973).

[141]Manoel Dias de Oliveira, conhecido também como *O Brasiliense ou O Romano,* viveu entre os anos de 1764 e 1831. Segundo Nair Batista (1939), o professor, natural de Santana de Macacú, atual estado do Rio de Janeiro, teria realizado seus estudos em artes na Academia de San Luca (Roma).

De Minas Gerais, o destaque é dado para as artistas Yara Tupynambá (1936-1954), José Joaquim da Rocha (1777-1868), Ataíde Manuel da Costa (1762-1830), Alberto da Veiga Guignard (1896-1962), Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho, Maria Helena Andrés (1922), Álvaro Apocalypse (1937-2003), Wilde Lacerda (1929-1996), Jarbas Juarez (1936) e José Joaquim da Rocha (1777-1868). Na coleção *Educação Artística*, igualmente estão presentes as obras dos artistas radicados no Brasil, como o, o suíço Oswaldo Goeldi (1884-1968), o diagramador e desenhista norueguês Jan Deckers (1932) e os italianos Victor Brecheret (1894-1955) e Waldemar Cordeiro (1925-1973).

Das mais de 150 obras de arte expostas na coleção *Educação Artística,* apenas 19 são referenciadas como de artistas nacionais e cinco de imigrantes naturalizados como brasileiros. A partir disto, as origens de tais artistas são enfatizadas por Estados brasileiros no Gráfico 18.

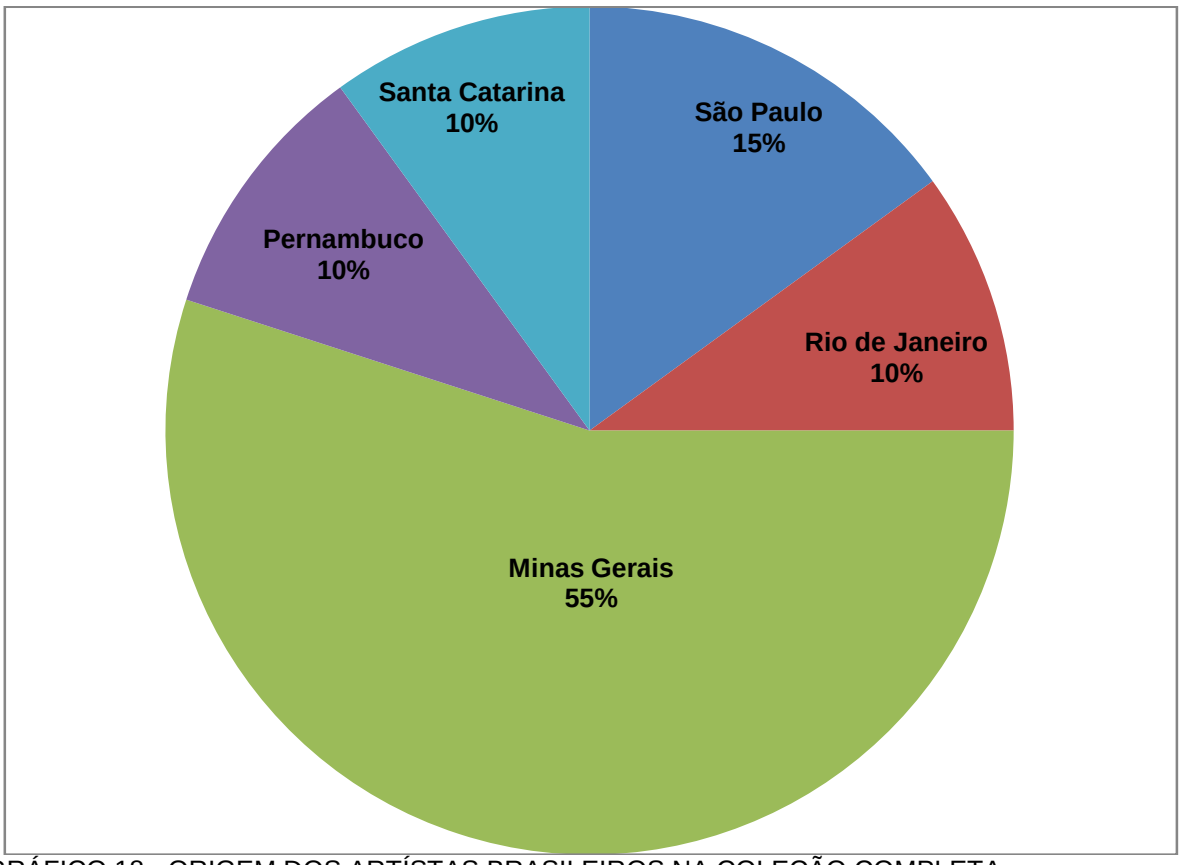


GRÁFICO 18 - ORIGEM DOS ARTÍSTAS BRASILEIROS NA COLEÇÃO COMPLETA
FONTE: VIERIA E MOURA, 1978

Enfim, como pode ser comprovado, é sólida a participação de artistas mineiros, autores de mais da metade das obras expostas na coleção *Educação*

Artística, seguidos pelos autores de São Paulo e em mesma medida por artistas do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Pernambuco. Ao mesmo tempo em que a seleção parece ignorar as obra de arte da região Norte do País, estão ressaltados três Estados do Sudeste, com exceção do Espírito Santo. Isso demonstra sua inclinação regionalista, sobretudo, pela ênfase em Minas Gerais, lugar de elaboração da coleção.

Com relação ao grande número de obras internacionais apresentadas, provavelmente as escolhas estejam vinculadas ao interesse de se permear uma história da arte mais geral, em que o contexto europeu responderia pela maior parte de movimentos artísticos estudados na literatura específica. Além disso, tais imagens possivelmente foram pesquisadas em enciclopédias, além dos dicionários de artes e dos atlas, entre as outras obras de consulta confirmadas pelas referências da coleção. Estes livros representavam importante acesso às imagens de várias origens e períodos.

A pintura europeia foi objeto de referência principal na coleção, e em menor medida a arte brasileira aparece quando são defendidos aspectos como a originalidade do movimento barroco no Brasil, com ênfase em Minas Gerais.

Na coleção, essas são tendências observadas no universo de trabalhos nacionais e internacionais, recentes ou mais remotos. Cabe-nos conferir destaque não apenas ao que tange às primeiras características das obras reproduzidas, mas compete-nos também verificar as relações entre as obras de arte e os elementos textuais na coleção. A partir deste momento, convidamos nosso leitor para transitar entre imagem de arte e texto em *Educação Artística*, desvelando as principais interações entre estes elementos no corpo dos impressos.

2.4 IMAGEM E PALAVRA EM *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*

Consideramos que tratar das especificidades do texto e da imagem na recepção do leitor permite entender possibilidades e limitações desses elementos e, assim, problematizar suas relações nos livros didáticos. Nesta etapa, é proposto o diálogo entre Wolff (2005) e Santaella (2012), por entender-se que, a despeito de seus possíveis distanciamentos teóricos, as considerações sobre as relações entre

imagem e texto são recorrentes nestes estudiosos, o que, neste caso, fortalece a análise.

Primeiro, destaca-se a capacidade de representação das imagens como sua faceta fundamental (WOLFF, 2005). O reconhecimento de uma imagem pelo observador parte de relações com algo fisicamente ausente, que a ela importa representar ou simular. Assim, as imagens figurativas representam os objetos pelas relações formais com os mesmos. Desta característica central, desdobram-se outros aspectos para a recepção da imagem.

Em segundo lugar, as imagens tendem a ser mais universais em sua recepção, se comparadas aos textos, que, de forma arbitrária, supõem um vocabulário e uma sintaxe específicos para sua comunicação. Por exemplo, quando nos referirmos ao animal gato, em algum grau, a imagem de um gato remete às formas de seu corpo. Contudo, a palavra “gato” graficamente em nada lembra a composição física do animal. Deste modo, as palavras tendem a serem mais arbitrárias em suas formas de representação que as imagens (WOLFF, 2005).

Como o autor, Santaella (2012) também enfatiza esta característica das imagens, as quais possuem em seu princípio de representação “[...] a semelhança entre a aparência da imagem e aquilo a que ela designa”. A autora acrescenta: “As palavras, por sua vez, mantêm uma relação arbitrária com aquilo que elas querem significar. Não há nenhuma semelhança entre as palavras e aquilo que elas querem fazer referência” (SANTAELLA, 2012, p. 108).

Em terceiro lugar, as imagens não possuem a capacidade de negar uma informação, ao contrário dos textos escritos ou do discurso, que podem fazê-lo. A obra do artista belga René Magritte (1898-1967), *La trahison des images* (1929) (A traição das imagens), reproduzida pela Figura 43, é exemplo expressivo desta relação entre texto e imagem na história da arte.

FIGURA 43 - RENNÈ MAGRITTE - *LA TRAHISON DES IMAGES* (*1929*),
ÓLEO SOBRE TELA, 54.2 cm X 73 cm, LOS ANGELES COUNTY MUSEUM OF ART, CALIFORNIA (EUA)
FONTE: SANTOS (2006)

Nesta pintura, é possível observar a representação de um cachimbo sobre um fundo neutro claro, com a inscrição do texto abaixo em francês: *Ceci n'est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo). Desse modo, percebe-se que a escrita busca negar esta primeira impressão da imagem. A *traição* deriva do fato de que, ao mesmo tempo em que a imagem afirma tratar-se de um cachimbo, ao enunciado foi possível negar sua principal aparência, apesar de ambos estarem dividindo o mesmo campo visual. Portanto, compreende-se que a imagem é um objeto que sempre afirma na transmissão de uma mensagem, por meio de sua aparência reconhecida.

No exemplo citado, o texto propõe a negação da coisa concreta e destaca a força de sua representação. Uma vez que não se trata de fato do objeto cachimbo, o escrito alerta para o que pode ser negligenciado acercado que seja uma pintura. Este texto pode lembrar ao observador que o objeto visto não se trata de um cachimbo real, mas de uma imagem de cachimbo. Esta possui sua materialidade própria, enquanto produto de trabalho de um artista em um determinado período histórico, a partir de certa linguagem e técnica artística. Neste sentido, trata-se de uma representação a partir da linguagem da pintura e da técnica óleo sobre tela e

não de um cachimbo efetivamente. Assim, percebe-se que a imagem representa algo e não pode negar essa informação.

Também a imagem não possui a capacidade de conceituar genericamente um objeto, ou seja, trazer informações que sejam mais universais sobre ele, tal como é possível para os textos ou para a linguagem. Contudo:

> [...] por outro lado, a linguagem, por si, tem dificuldade para descrever o indivíduo naquilo que ele tem de *único*, tal pessoa, tal paisagem, tal ato, tal acontecimento; são necessárias longas descrições incompletas e inexatas, ela é impotente para descrever tal cor, tal luz, tal impressão de conjunto. A imagem pode mostrar tudo isso em um simples olhar (WOLFF, 2005, p.25-26, grifo nosso).

Por isso, como Wolff (2005), Santaella (2012, p. 108) assume enfaticamente que: “Sem a língua, as imagens não podem negar nada”. A autora observa que “Além disso, atos linguísticos, como perguntas, interpelações ou promessas, não podem ser substituídos por imagens”. Deste modo, enquanto o texto tem uma tendência à imprecisão quanto à recepção visual de um dado objeto descrito, a imagem possui esta habilidade de torná-lo visível rapidamente, por sua capacidade de síntese. Santaella (2012) ainda observa:

> Percebemos os elementos das imagens de forma simultânea, tudo ao mesmo tempo, mesmo que nossa atenção não se dirija diretamente a todos os detalhes com igual intensidade. O texto escrito, por outro lado, é produzido de maneira linear, uma palavra depois da outra, e recebido de forma sucessiva, como a língua falada (SANTAELLA, 2012, p. 107).

Nos livros didáticos, texto e imagem compõem um jogo de benefícios e limitações no possível processo de recepção do leitor. Em suas essências, a palavra e a imagem não se colocam em grau imediato de hierarquia no que diz respeito a seus potenciais comunicativos. Porém, enfatiza-se que na relativa fragilidade comunicativa de uma, encontra-se a relativa solidez da outra. Neste sentido, é possível a compreensão de que tanto os textos quanto as imagens são elementos gráficos passíveis de um processo de transmissão de informações em suas leituras e interpretações específicas. Afinal, além do processo usual de decodificação da linguagem, também:

> [...] ler é compreender a imagem naquilo que pretende exprimir, é indagar-se sobre os sentidos dessa construção, é apreender as configurações

> históricas e culturais, ideológicas e políticas desvelando o funcionamento refletido da representação (SCHLICHTA, 2006, p. 11).

Por consequência disso, avalia-se que a interpretação de uma imagem é sempre mediada pela linguagem, assim, torna-se possível o acesso aos pressupostos mentais necessários para sua leitura. Por isso, existe uma tendência de complementaridade entre esses elementos da comunicação visual. Tais relações basilares entre texto e imagem também podem ser identificáveis nos impressos, enquanto suportes materiais de enunciados verbais e imagéticos, que se relacionam de várias formas e níveis possíveis, inclusive, em um contexto de educação.

Este é o caso da coleção *Educação Artística*, entre outros muitos livros didáticos que, a partir dos anos 1970, tornam tal interação mais corriqueira, pelo aumento do número de imagens impressas ao lado dos textos escolares. Contudo, a coleção decorre da obrigatoriedade do ensino da arte na escola e, por isso, as imagens de obra de arte e os textos têm força particular nesta análise, sendo observados a partir desse contexto específico.

Pode-se refletir sobre as relações entre texto e imagem a partir de diversas abordagens e matrizes teóricas igualmente relevantes para o estudo dos impressos. A princípio identificamos algumas possibilidades interpretativas ancoradas nas discussões de Santaella (2012) sobre os livros ilustrados como aspecto interessante ao estudo das formas de leitura pretendidas no projeto diagramático. A autora sublinha três tipos de relações identificáveis nesses livros: *sintáticas, semânticas* e *pragmáticas*[142] (SANTAELLA, 2012).

As *relações sintáticas* são aquelas que se referem à organização espacial entre as imagens e os textos nos impressos, que podem ser por *contiguidade*, por sua vez, englobando a *interferência* e *inclusão*. De modo geral, em *interferência*, entende-se que a palavra e a imagem estão na mesma página, embora separadas espacialmente. Em *inclusão,* não há delimitação clara entre imagem e texto, pois, esses se confundem por sua junção no espaço visual (SANTAELLA, 2012).

As *relações semânticas* dizem respeito às tendências no sentido de dominância comunicativa no projeto gráfico dos livros. Delas partem quatro

[142]Lúcia Santaella destaca estas relações pautando-se nos estudos de Roland Barthes, sobretudo em seu ensaio crítico *Retorique de l'image* (1964). Contudo, a autora ressalta outros aspectos possíveis para a investigação sobre a relação imagem e texto, o que se tornou elemento de contribuição para esta análise. Martine Joly (1993) também enfatiza as considerações de Barthes (1964) no que tange às relações de complementaridade entre palavra e imagem em *L'introduction à l'analyse de l'image* (1993).

principais possibilidades: *dominância, redundância, complementaridade e discrepância ou contradição.* A *dominância da imagem* trata dos casos em que esta é sobrevalorizada com relação ao texto e, portanto, domina como objeto informativo em destaque. Assim, sem a imagem, o texto se torna de difícil compreensão. No caso, a *dominância textual* incide quando a imagem desempenha funções apenas ilustrativas ou decorativas.

Em segundo lugar, a relação de *redundância* ocorre quando o texto trata do que está visível na imagem, ou a imagem pouco acrescenta ao conteúdo textual.

Em terceiro lugar, no caso da *complementaridade,* imagem e texto tornam-se igualmente objetos de relevância comunicativa. Assim, nesse caso, as palavras comentam a imagem e a imagem apresenta o que o texto declara. Tais elementos comunicativos, imagem e texto, promovem potencialmente uma visão mais global de uma determinada mensagem.

Por sua vez, em quarto lugar, a relação por *discrepância* e *contradição* entre texto e imagem se revelam nos casos em que as formas de combinação acabam por parecer equivocadas. A *discrepância* ocorre quando é visivelmente não intencional, mas sobressai como fruto de um erro, ou seja, o leitor não poderia relacionar texto e imagem da maneira pretendida pelo editor, como pode ser observado pela figura da ficha técnica da coleção anteriormente discutida (FIGURA 25).

No caso da *contradição,* apresenta-se certa incoerência entre os elementos comunicativos, mas esta provém do intento de gerar um conflito desejado. Isso se torna comum em textos marcados pela ironia, como pôde ser observado pela referida pintura de Magritte (FIGURA 40) ou na própria Coleção com as caricaturas anteriormente comentada (FIGURA 38).

As relações pragmáticas ocorrem quando o texto dirige a atenção do leitor para a imagem e, ainda, quando a imagem assume a função de direcionar o olhar para o texto, tratando-se de relações predominantemente de direção. Podem ser por *contigüidade* em seus subtipos*: interferência* (quando a palavra e a imagem estão separadas espacialmente, mas estão na mesma página*), correferência* (imagem e palavra na mesma página e unidas fisicamente) e por *ilustração* (a imagem é precedida pela palavra ou quando *o texto segue a imagem)*.

As imagens em suas relações com os textos ainda podem ser classificadas por *inclusão* em suas subformas: *representação de texto em imagem* (uma imagem que inclui a foto de uma pagina textual) como nos jornais reproduzidos na coleção

(FIGURA 39), além da *pictorialização das palavras* (as palavras ganham também um marcado caráter de imagem), *inscrição* (a palavra está escrita na imagem) e *inscrição indicial* (palavras escritas na imagem como indicação do que esta descreve).

Buscaremos perceber tais relações entre as imagens de obras de arte e os textos na coleção. Contudo, ressaltamos outros modos de interação que configurariam efeitos mais específicos para o estudo dos conteúdos de Educação Artística. Não nos restringimos apenas ao estudo da organização entre os elementos gráficos de um modo mais abrangente, mas buscamos aprofundar tais constatações verificando relações percebidas entre texto e imagem como indícios das concepções de arte e de seu ensino em seus *conteúdos intrínsecos* (PANOFSKY, 1976) na coleção *Educação Artística.* Assim, essas percepções se entrecruzam no decorrer da análise.

Tomamos como exemplo nesses livros, o caso reproduzido pela Figura 44, a seguir, que demonstra uma imagem na parte superior.

CAPÍTULO V - A IMPRENSA E SUA EVOLUÇÃO

10

Os primeiros livros, todos sabem, eram manuscritos. Nas antigas civilizações, escribas e copistas escreviam seus textos em plaquetas de argila, tabuinhas enceradas ou materiais semelhantes. Mais tarde, introduziu-se o papiro, depois o pergaminho e, finalmente, o papel. Durante a Idade Média, os copistas e amanuenses tiveram seus trabalhos enriquecidos pela arte dos miniaturistas, que contribuiram para o embelezamento artístico dos livros. Este trabalho artesanal encarecia tanto os livros, que só as pessoas mais ricas podiam adquirí-los. A situação começou a mudar com o advento da xilogravura.

a impressão em madeira

Este processo de impressão, que adiante estudaremos mais detalhadamente, consistia em gravar em relevo, numa prancha de madeira, o texto ou ilustração a ser reproduzido. É fácil imaginar o trabalho que dava escrever toda a página ao inverso, como se fosse um carimbo, e depois recortar letra por letra, em relevo, sem errar nem estragar a prancha. Apesar disso, a xilogravura tinha já uma grande vantagem: de uma prancha, podiam ser feitas várias cópias, diminuindo o custo de cada uma.

Essa técnica aparece na Europa, desde inícios do século XV, na impressão de cartas de baralho e imagens populares de santos. Mais tarde, foram impressas páginas de textos, as quais, encadernadas, transformavam-se em livros, mais baratos que os manuscritos dos copistas.

o advento do papel

É sabido que, desde o século I a.C., os chineses descobriram como fabricar papel, usando cascas de certas plantas e retalhos de seda. A técnica rudimentar foi aperfeiçoada e mantida em segredo até que os árabes, no século VIII da nossa era, conseguiram apoderar-se dela. Foram estes que, no século XII, instalaram na Espanha a primeira fábrica de papel do mundo ocidental. A novidade se espalhou pela Europa, onde o papel já era artigo comum por ocasião do Renascimento.

A substituição do papiro e do pergaminho pelo papel barateou muito o livro. Entretanto, a indústria do livro só adquiriu maiores proporções com as inovações introduzidas por Gutemberg e Coster, na metade do século XV.

finalmente, a imprensa

Desde o século XI, os chineses imprimiam livros com tipos móveis feitos de argila cosida e, mais tarde, de cobre e chumbo. Na Coréia, foram impressas algumas obras com tipos móveis de cobre, no início do século XV. Tais invenções, entretanto, não eram conhecidas na Europa.

34

FIGURA 44 - MAGEM ILUSTRA TEXTO NA COLEÇÃO
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978)

Embora localizada próxima do escrito em uma condição de *interferência,* a imagem no alto não é mencionada pelo texto. Nessa ocorrência, o texto abaixo trata da história da imprensa, enquanto que a obra reproduzida alude ao assunto tratado por representar um grupo de copistas medievais em seu ofício de escrita. Trata-se de uma interação na qual se pode concluir que, precedendo o escrito, a *imagem*

ilustra o texto. Seu papel restringe-se ao de um artefato ornamental. Além disso, corresponde uma relação por *dominância textual,* na qual o texto parece predominar sobre a imagem na intenção comunicativa do livro. Ou seja, nessa maneira de inclusão, a figura é situada próxima ao escrito, mas apresenta-se de modo a relacionar-se apenas por uma afinidade temática com o texto.

Neste tipo de arranjo, o esforço para uma percepção da imagem na condição de conteúdo de arte dependeria, exclusivamente, da superação deste livro como fonte de estudo. Para tanto, se confiaria no interesse por parte do leitor em pesquisar o título no final do volume e, na sequência, consultar uma segunda fonte a ela referente. Desta, forma, pela dificuldade de aproximação do leitor com o contexto da imagem, essa se encontra em certa desvantagem com relação ao conteúdo textual. Para extrapolar o conjunto de informações trazidas apenas pela imagem enquanto modo específico de comunicação competiria ao leitor à busca por informações textuais suplementares sobre a obra. Além disso, seria necessário pesquisar acerca de seu contexto histórico e de outros conhecimentos específicos sobre a técnica da gravura, ou, até mesmo, sobre o ofício dos copistas nela ilustrados, a fim de se adentrar em um nível de análise iconológica mais profunda (PANOFSKY, 1976).

Exemplificamos também outro caso da imagem situada como elemento secundário no processo comunicativo, representada pela Figura 45, na sequência:

as civilizações pré-cabralinas

134

Chegando ao Brasil, os portugueses não encontram nenhuma civilização que possa, ao menos, ser comparada às dos Incas, Astecas e Maias. Nossos índios encontram-se ainda na Idade da Pedra, desconhecendo inteiramente os metais.

• **na arquitetura** - usam material perecível (madeira, barro, palha) sendo suas construções por demais primitivas.

136

• **na pintura** - serve como elemento decorativo, para enfeitar armas, utensílios e cerâmicas e até o próprio corpo. Usam motivos abstratos, zoomórficos e antropomórficos. A pintura geometrizada típica dos marajoaras, torna-se símbolo da pintura indígena brasileira.

• **a escultura** – trabalham, sobretudo, em cerâmica. A mais notável é dos Marajoaras (civilização atualmente extinta) que combina relevo e cores de forma admirável. Santarém, Marajó e Cunany são os lugares onde mais se encontram os restos desta civilização.

influência negra e indígena na arte brasileira

A cultura primitiva dos indígenas é sufocada pela cultura erudita dos colonizadores. O mesmo acontece, um pouco mais tarde, com os africanos: na condição de escravos, não podem expandir e desenvolver livremente sua cultura. Hoje, na arte popular, as influências indígenas e africanas podem ser percebidas com muita expressividade. Entretanto, na arte erudita, sofremos total formação européia.

inícios da arte erudita no Brasil

Você já conhece, pelas aulas de História, as dificuldades enfrentadas pelos portugueses nas primeiras décadas após o descobrimento.

Com o primeiro governador-geral, em 1549, chegam ao Brasil os primeiros jesuítas. Com eles, vêm os arquitetos, pintores e escultores - os primeiros

DEBRET 135

Sua arte reflete esta situação. Na cerâmica, tecelagem, arte plumária e na decoração de armas e adornos, exibem suas criações.

RODRIGUES 137

FIGURA 45 - IMAGEM ILUSTRA TEXTO NA COLEÇÃO
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 105)

A imagem à esquerda e abaixo na página do livro (FIGURA 45) é detalhada pela Figura 46, que mostra um indígena em posição de retirada.

FIGURA 46 - DEBRET, JEAN-BAPTISTE. *ÍNDIOS COROADOS EM RETIRADA* (1839)
ÓLEO E LITOGRAFIA. REPRODUÇÃO NA COLEÇÃO 10, 0 X 11,5 CM. VIAGEM PITORESCA AO BRASIL.
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 105)

O texto que circunda essa imagem ressalta:

> Chegando ao Brasil, os portugueses não encontram nenhuma civilização que possa, ao menos, ser comparada às dos Incas, Astecas e Maias. Nossos índios encontram-se ainda na Idade da Pedra, desconhecendo inteiramente os metais. Sua arte reflete esta situação. Na cerâmica, tecelagem, arte plumária e a decoração de armas e adornos, exibem sua criação (VIEIRA E MOURA, 1975, p 105)

O trecho elabora conceitos sobre a arte indígena no século XVI, no Brasil. Embora a imagem seja identificada como pertinente ao tema, os escritos que a cercam em momento algum se referem a ela enquanto obra de um determinado artista em um dado período da história da arte. Portanto, ela não é considerada, sequer, como documento histórico pelo escrito.

Em uma condição de desconhecimento do leitor, pela ausência de referências textuais, o trabalho talvez remeta à ideia de que se trata de uma imagem

comum, uma ilustração que reproduz um guerreiro indígena, além de outras possíveis conjeturas. Na ocorrência, o texto ignora informações gerais, a exemplo da autoria da imagem como sendo de Jean Batiste Debret (1768-1848), um dos professores e pintores vindos na Missão Artística Francesa, para o Rio de Janeiro, em 1816, após a instalação da corte portuguesa desde 1808. Com sua excursão pela colônia, Debret retratou cenas da sociedade escravista e de alguns grupos indígenas em seu Diário de Bordo, o qual resultou em sua obra intitulada *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (1834-1839), (*Viagem pitoresca e histórica ao Brasil),* publicada em Paris. Tal obra reafirma o papel de Debret enquanto um propagador do Brasil na Europa (SCHLICHTA, 2006).

Entre outros aspectos possíveis, tais informações não são exploradas nos textos. Afinal, neste caso, a imagem não pôde contar com o discurso para seu aprofundamento na coleção. O texto se exime de destacar que se refere a uma obra produzida no século XIX, e de que não provém do contexto situado genericamente pelo escrito, como a “chegada dos portugueses no Brasil”, em referência ao ano de 1500. Tal afirmativa remete à distância temporal de 334 anos entre a produção da obra e o assunto tratado pelo texto.

Além disso, são desconsiderados outros aspectos de caráter formal a respeito da imagem, como o fato de se tratar de um trabalho que congrega pintura em aquarela e litogravura[143]. Em certa medida, a obra de Debret apresenta a influência de seus estudos na Academia de Belas Artes em Paris, sob as lições de seu mestre Jacques-Louis David (1748 - 1825), anteriormente mencionado. Porém, tais informações não foram enfatizadas. Menos ainda, o papel de Debret como intérprete do Brasil, portador de um olhar que logrou perceber o descompasso entre o ideário neoclássico e as singularidades da sociedade brasileira representada (SCHLICHTA, 2006).

Portanto, em uma posição de *dominância,* o texto preferiu enfatizar que poucos traços de “civilização” foram encontrados na arte dos povos indígenas brasileiros, em relação a outras etnias da America do Sul. Tal perspectiva parece empobrecedora, frente ao imaginário das terras brasileiras explorado por Debret.

[143]Litografia ou litogravura é uma técnica de impressão a partir de uma matriz em pedra. Em primeiro lugar o artista desenvolve um desenho sobre a pedra com a ajuda de um lápis gorduroso, acumulando camadas de gordura. Em seguida imprime sobre um papel, a partir do princípio da incompatibilidade entre água e gordura. Neste caso, após a impressão, as imagens podem ser coloridas com tintas para aquarela.

Com relação ao seu papel educativo, essa imagem está em uma posição mais ilustrativa, o que a torna dispensável para esclarecer as informações trazidas pelo texto. Contudo, pela incoerência temporal, a imagem destacada situa-se mais próxima de um elemento de *contradição* entre texto e imagem.

Ademais, na coleção *Educação Artística* é possível perceber que algumas imagens de obras de arte aparecem não como ilustrações ou ornamentos para o texto, mas situadas como exemplos imagéticos do conteúdo escrito. Por isso existe uma maior tendência na aproximação entre o conteúdo do texto e o conteúdo da imagem. Nesse caso, as características formais da imagem são apontadas por ele, o que amplia a interação entre esses elementos. É possível observar tal exemplo na Figura 47, a seguir.

a época helenística

A decadência da Grécia culmina com o domínio macedônico no séc. IV a.C., o qual cede lugar à dominação romana, em 145 a.C. As conquistas de Alexandre promovem a difusão da cultura grega no Oriente. Surge, então, a cultura helenística, resultante da fusão da cultura grega com elementos culturais de outros povos. Pérgamo, na Ásia Menor, Alexandria, no Egito e Antioquia, na Síria, são os centros principais da cultura e arte helenística. Na arquitetura, o equilíbrio e harmonia do período clássico são substituídos por construções suntuosas e monumentais; a escultura torna-se excessivamente realista e dramática, tendendo para um naturalismo minucioso e dinâmico. As outras partes passam, igualmente, por grandes transformações. A pintura ganha maior importância e introduz-se na arte helênica a técnica do mosaico policromado.

A ilustração acima traz um belo exemplo de arte helenística: a "Vitória alada" de Samotrácia.

a arte romana

A arte desenvolvida no Império Romano tem origem etrusca, mas, desde cedo, sofre a influência grega, presente nas colônias helênicas da Magna Grécia, ao sul da Itália. Esta influência cresce, na medida em que aumentam os contatos com os gregos, culminando com a transformação da Grécia em província romana, no século II a.C. A arte romana atinge o apogeu na época de Augusto e imperadores subsequentes. Os setores em que mais se desenvolvem são:

• **Escultura:** também aqui predomina a cópia do estilo e de famosas obras gregas. No retrato, entretanto, os artistas romanos primam pelo naturalismo: na fiel reprodução dos traços do retratado, chegam a uma notável perfeição, contrastando com a idealização fisionômica da estatuária grega.(45)

• **Arquitetura:** é, sem dúvida, o ponto mais alto da arte romana. Combinando elementos etruscos (arco-pleno e abóbada), com outros, tirados do modelo grego, criam um estilo próprio, inconfundível. O equilíbrio e harmonia das construções helênicas cede lugar à afirmação de poder e opulência. Suas construções mais características são:

• **Pintura:** cultivam os romanos a pintura helenística, predominando as técnicas do afresco e do mosaico policromado. Conhecem ligeiras noções de perspectiva e são hábeis no uso do claro-escuro. Temas prediletos: cenas do natural, paisagens, animais, retratos e mitologia. Muitas obras são cópias famosas de pinturas gregas. As ruínas de Pompéia, sob as cinzas de Vesúvio, guardam os mais significativos exemplos desta arte, de que é uma bela amostra o afresco reproduzido acima.

72

FIGURA 47 - IMAGEM EXEMPLIFICA O CONTEÚDO DO TEXTO NA COLEÇÃO
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 72)

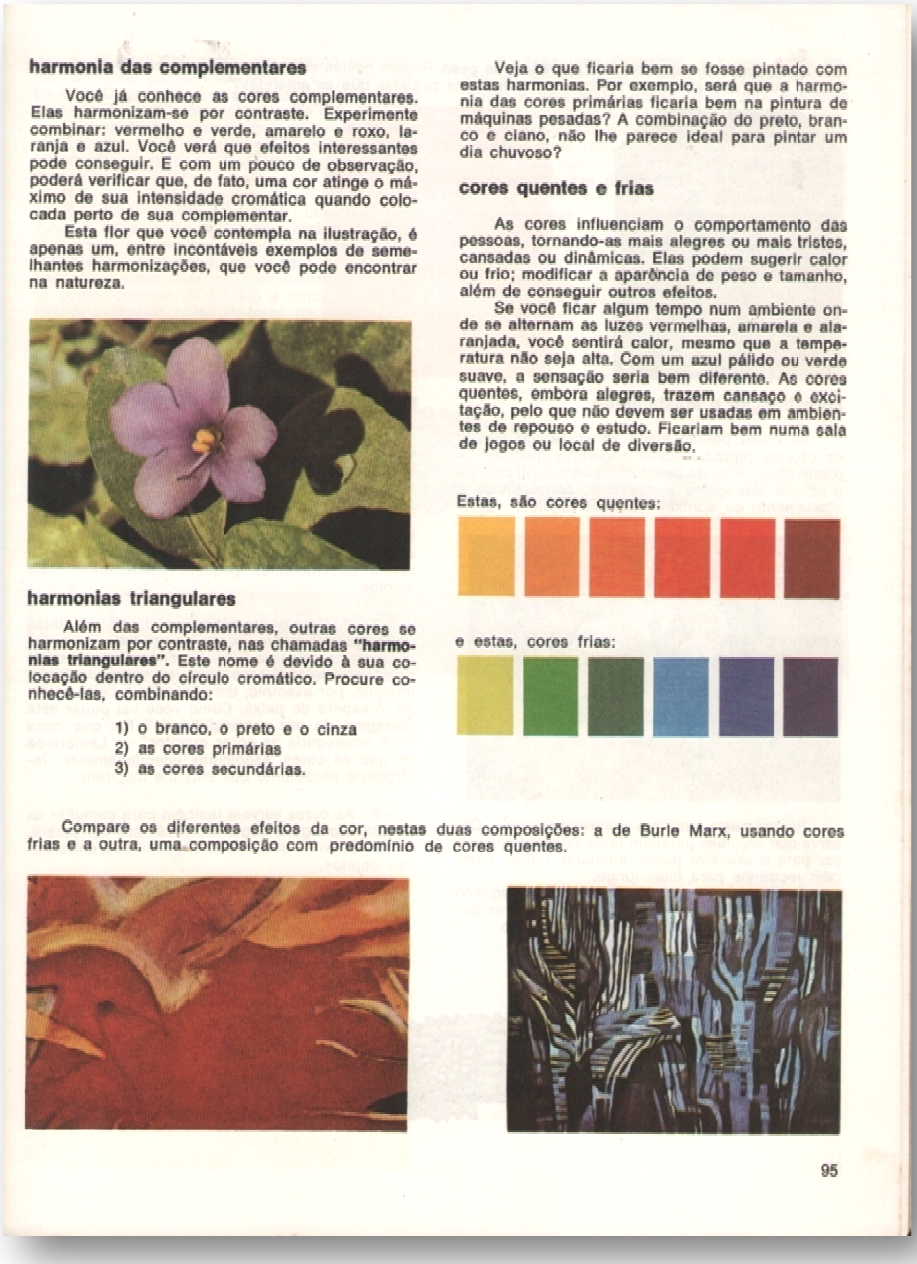
O trecho abaixo da pintura no topo da página trata de aspectos gerais sobre Arte Romana e contextualiza:

> Pintura: cultivam os romanos a pintura helenística, predominando as técnicas do afresco e do mosaico policromado. Conhecem ligeiras noções de perspectiva e são hábeis no uso do claro-escuro. Temas prediletos: cenas do natural, paisagens, animais, retratos e mitologia. Muitas obras são cópias famosas de Pompéia, sob as cinzas do Vesúvio, guardam os mais significativos exemplos desta arte, *de que é uma bela amostra o afresco reproduzido acima* (VIEIRA e MOURA, 1978, p. 72, grifo nosso).

Nesse caso, a imagem funciona como um exemplo do texto. Ou seja, é referenciada como uma obra de arte pertencente ao contexto tratado e, para tornar minimamente perceptíveis as informações, a imagem aparece com o objetivo de demonstração do discurso. Assim, há uma relação *pragmática*, na qual o texto aponta para a imagem, a qual possui ainda a condição de *dominância.*

É interessante perceber também o juízo atribuído à imagem enquanto “uma bela amostra” de afresco. Como lembra Wolff (2005), a linguagem sozinha possui dificuldade para descrever as especificidades que só a iconografia ou a imagem pode apontar (WOLFF, 2005). No caso citado, a imagem, embora não sendo discutida em suas especificidades, aparece como um exemplar da “Arte Romana”. Portanto, tem-se também uma ocorrência, na qual a *imagem exemplifica o texto.*

Na coleção cabe ainda observar outra forma de interação entre o texto e a imagem no ensino dos conteúdos de arte, conforme mostra a Figura 48, a seguir:



harmonia das complementares

Você já conhece as cores complementares. Elas harmonizam-se por contraste. Experimente combinar: vermelho e verde, amarelo e roxo, laranja e azul. Você verá que efeitos interessantes pode conseguir. E com um pouco de observação, poderá verificar que, de fato, uma cor atinge o máximo de sua intensidade cromática quando colocada perto de sua complementar.

Esta flor que você contempla na ilustração, é apenas um, entre incontáveis exemplos de semelhantes harmonizações, que você pode encontrar na natureza.

harmonias triangulares

Além das complementares, outras cores se harmonizam por contraste, nas chamadas **"harmonias triangulares"**. Este nome é devido à sua colocação dentro do círculo cromático. Procure conhecê-las, combinando:

1) o branco, o preto e o cinza
2) as cores primárias
3) as cores secundárias.

Veja o que ficaria bem se fosse pintado com estas harmonias. Por exemplo, será que a harmonia das cores primárias ficaria bem na pintura de máquinas pesadas? A combinação do preto, branco e ciano, não lhe parece ideal para pintar um dia chuvoso?

cores quentes e frias

As cores influenciam o comportamento das pessoas, tornando-as mais alegres ou mais tristes, cansadas ou dinâmicas. Elas podem sugerir calor ou frio; modificar a aparência de peso e tamanho, além de conseguir outros efeitos.

Se você ficar algum tempo num ambiente onde se alternam as luzes vermelhas, amarela e alaranjada, você sentirá calor, mesmo que a temperatura não seja alta. Com um azul pálido ou verde suave, a sensação seria bem diferente. As cores quentes, embora alegres, trazem cansaço e excitação, pelo que não devem ser usadas em ambientes de repouso e estudo. Ficariam bem numa sala de jogos ou local de diversão.

Estas, são cores quentes:

e estas, cores frias:

Compare os diferentes efeitos da cor, nestas duas composições: a de Burle Marx, usando cores frias e a outra, uma composição com predomínio de cores quentes.

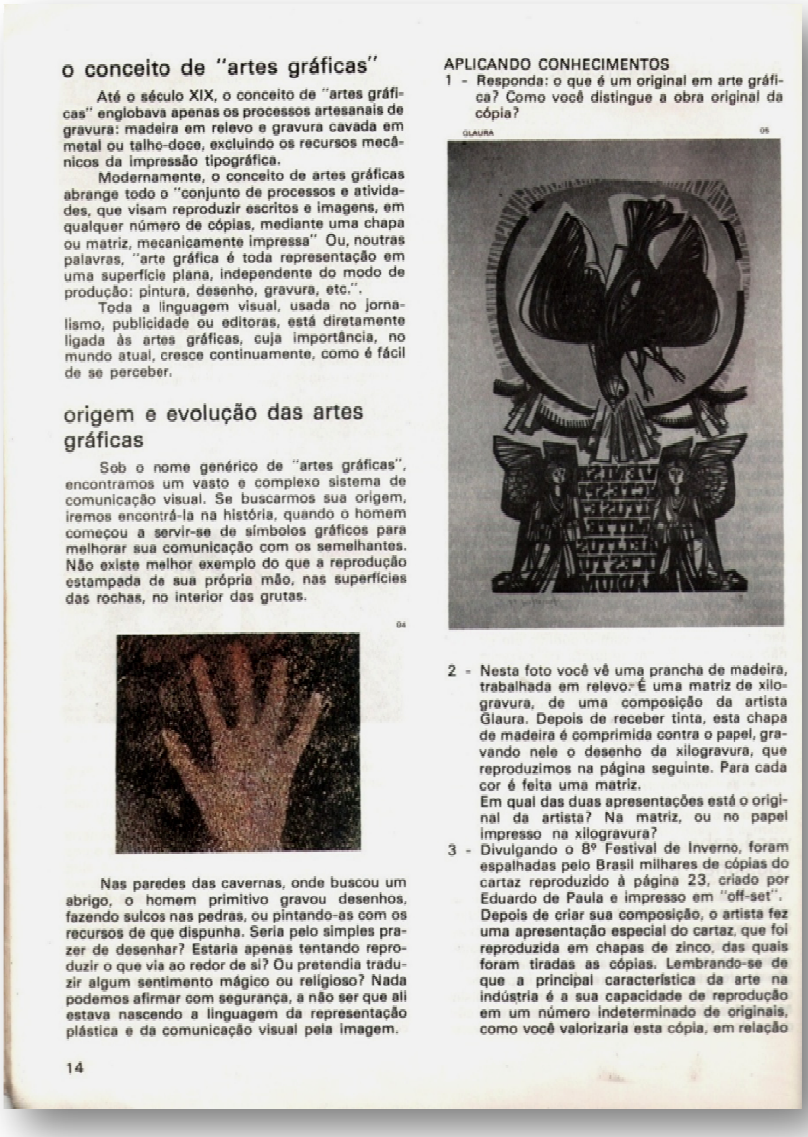
95

FIGURA 48 - TEXTO COMPARA DUAS IMAGENS NA COLEÇÃO
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 95)

Na figura, o escrito volta-se às duas imagens situadas abaixo e propõe: “Compare os diferentes efeitos da cor, nestas duas composições: a de Burle Marx usando cores frias e a outra, uma composição com o predomínio de cores quentes” (VIEIRA e MOURA, 1978, p.95). Neste caso, a primeira imagem não é identificada pelo texto, o que não ocorre com a obra de Roberto Burle Marx (1909-1994), enquanto artista plástico e paisagista.

Esta ocasião no livro caracteriza uma relação *pragmática,* ou seja, o texto aponta para ambas as imagens. É possível perceber a relação em que o *texto compara duas imagens para explicitar diferenças formais ou estilísticas* nas obras*.* Deste modo, a posição lado a lado e comparação das imagens serve ao propósito de demonstrar efeitos visuais na percepção do leitor. Ou seja, pretende-se tornar o observador capaz de verificar a variação dessas maneiras possíveis de representar, por isso, pauta-se na relação de *complementaridade* entre o texto e obras.

Nestas incidências, os textos dão ênfase às imagens, ligando-se às questões formais, ou seja, problematizam os aspectos exteriores da imagem como a técnica e as escolhas na composição, por exemplo. Assim não se ignora a imagem, que é tomada como conteúdo de arte, ele é possuidor de informações pertinentes e indispensáveis concebidas a partir de alguns fundamentos da linguagem visual. Ainda na lógica de *interferência* entre texto e imagem, a Figura 49 demonstra outro exemplo na coleção.



o conceito de "artes gráficas"

Até o século XIX, o conceito de "artes gráficas" englobava apenas os processos artesanais de gravura: madeira em relevo e gravura cavada em metal ou talho-doce, excluindo os recursos mecânicos da impressão tipográfica.

Modernamente, o conceito de artes gráficas abrange todo o "conjunto de processos e atividades, que visam reproduzir escritos e imagens, em qualquer número de cópias, mediante uma chapa ou matriz, mecanicamente impressa" Ou, noutras palavras, "arte gráfica é toda representação em uma superfície plana, independente do modo de produção: pintura, desenho, gravura, etc.".

Toda a linguagem visual, usada no jornalismo, publicidade ou editoras, está diretamente ligada às artes gráficas, cuja importância, no mundo atual, cresce continuamente, como é fácil de se perceber.

origem e evolução das artes gráficas

Sob o nome genérico de "artes gráficas", encontramos um vasto e complexo sistema de comunicação visual. Se buscarmos sua origem, iremos encontrá-la na história, quando o homem começou a servir-se de símbolos gráficos para melhorar sua comunicação com os semelhantes. Não existe melhor exemplo do que a reprodução estampada de sua própria mão, nas superfícies das rochas, no interior das grutas.

04

Nas paredes das cavernas, onde buscou um abrigo, o homem primitivo gravou desenhos, fazendo sulcos nas pedras, ou pintando-as com os recursos de que dispunha. Seria pelo simples prazer de desenhar? Estaria apenas tentando reproduzir o que via ao redor de si? Ou pretendia traduzir algum sentimento mágico ou religioso? Nada podemos afirmar com segurança, a não ser que ali estava nascendo a linguagem da representação plástica e da comunicação visual pela imagem.

14

APLICANDO CONHECIMENTOS

1 - Responda: o que é um original em arte gráfica? Como você distingue a obra original da cópia?

GLAURA 05

2 - Nesta foto você vê uma prancha de madeira, trabalhada em relevo. É uma matriz de xilogravura, de uma composição da artista Glaura. Depois de receber tinta, esta chapa de madeira é comprimida contra o papel, gravando nele o desenho da xilogravura, que reproduzimos na página seguinte. Para cada cor é feita uma matriz.
Em qual das duas apresentações está o original da artista? Na matriz, ou no papel impresso na xilogravura?

3 - Divulgando o 8º Festival de Inverno, foram espalhadas pelo Brasil milhares de cópias do cartaz reproduzido à página 23, criado por Eduardo de Paula e impresso em "off-set". Depois de criar sua composição, o artista fez uma apresentação especial do cartaz, que foi reproduzida em chapas de zinco, das quais foram tiradas as cópias. Lembrando-se de que a principal característica da arte na indústria é a sua capacidade de reprodução em um número indeterminado de originais, como você valorizaria esta cópia, em relação

FIGURA 49 - ASSOCIAÇÃO ENTRE IMAGENS E TEXTOS PARA DEMONSTRAR PROCESSOS DE PRODUÇÃO NA COLEÇÃO
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 14)

No trecho situado abaixo da imagem à direita, reproduzida pela Figura 49, destaca-se:

> [...] Nesta foto você vê uma prancha de madeira, trabalhada em relevo. É uma matriz de xilogravura, de uma composição da artista Glaura. Depois de receber tinta, esta chapa de madeira é comprimida contra o papel, gravando nele o desenho da xilogravura, que reproduzimos da página seguinte. Para cada cor é feita uma matriz. [...] (VIEIRA E MOURA, p.84).

Desta forma, propõe-se uma relação por *associação entre imagens e textos como recurso para demonstrar ou propor processos de produção* de trabalhos

artísticos. A imagem e o texto possuem o mesmo peso de interesse para a comunicação, o que caracteriza ainda uma relação de *complementaridade* entre elas.

Nesta ocorrência, a imagem recebe crédito de autoria e passa a fazer parte de um processo de produção de trabalhos artísticos. Da mesma maneira, o texto serve ao papel de esclarecer aspectos de determinado procedimento da área como, neste caso, a prática da xilogravura, ou gravura em madeira. Estas técnicas funcionam como uma espécie de carimbo, a partir de uma matriz, sendo possíveis inúmeras reproduções, nas quais o papel é o suporte mais comum. Desta forma, confirma-se a integração igualitária entre texto e imagem.

Vale ressaltar outro exemplo de relação semelhante extraído da coleção, como pode ser verificado pela Figura 50.

3. Repare nesse quadro de Van Gogh. Note a representação do ambiente em perspectiva. Tente desenhar também o seu quarto.

4. Veja que interessante movimentação de formas neste amontoado de caixas.

Você não precisa de réguas e esquadros para estas representações em perspectiva. É necessário, apenas, observar o volume de cada objeto e o espaço ocupado por ele num conjunto. Procure desenhar objetos em perspectiva linear.

82

FIGURA 50 - LIVRO DA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*, *1978*
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 82)

No topo da página, o texto propõe: “Repare neste quadro de Van Gogh. Note a representação do ambiente em perspectiva. Tente desenhar também seu quarto” (VIEIRA e MOURA, 1978). Inicialmente, a imagem é apontada pelo texto e por isso trata-se de uma relação *pragmática*, mas também esta serve como referência para a produção gráfica do leitor ao sugerir o exercício de um desenho. Neste caso, há uma

necessária *complementaridade* entre os elementos texto e imagem. Além disso, apresenta-se uma *associação entre imagens e textos como recurso para propor processos de produção* de trabalhos artísticos.

Observa-se ainda outro tipo de relação mais complexa entre texto e imagem na coleção *Educação Artística*, quando é apresentada a obra *Êxtase de Santa Teresa (*1645-1652) de Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) [144], reproduzida pela Figura 51.

FIGURA 51 - BERNINI, GIAN LORENZO. O *ÊXTASE DE SANTA TERESA,* (1645-1652)
FONTE: VIEIRA E MOURA, (1978, p. 83)

A respeito de Lorezo Bernini e deste seu trabalho, em um trecho que trata do movimento barroco na Itália, o livro declara:

> Na escultura, campo onde mais se destaca, produz grande quantidade de obras. Considera-se sua obra-prima, o famoso "Êxtase de Santa Teresa", na igreja de Santa Maria da Vitória, em Roma (acima). Esta obra pode ser considerada uma verdadeira síntese do barroco. Repare na esmerada manipulação de luz e espaço, destinada a obter surpreendestes efeitos visuais: a luz, filtrada por vitrais amarelos incide sobre os elementos do fundo, criando uma ilusão de profundidade tão grande, que os personagens parecem flutuar no espaço, emoldurado, como se fora uma pintura, pelas duas colunas. A santa é arrebatada ao céu, desfalecida, enquanto um anjo se prepara para transfixar-lhe o peito com a seta, símbolo do amor divino. A violência das emoções transparece no semblante da santa, de toda sua

[144] O arquiteto, escultor e pintor italiano, Gian Lorenzo Bernini, nasceu 1598 em Nápoles, tendo falecido em Roma no ano de 1680. Representando o Barroco italiano, sua obra *O êxtase de Santa Teres*a (1645-1652), esculpida em mármore, foi uma encomenda para ser abrigada na Capela do Caredal Frederico Cornaro na Igreja de Santa Maria della Vitoria (Roma).

> postura, e da composição do conjunto. Aquela fé serena, comedida e racional, representada pelos artistas da Renascença, transforma-se aqui num drama vivencial, turbulento, apaixonado [...] (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 83).

É notória a necessidade da imagem neste caso. Ela é *dominante* na forma de se relacionar com o texto, sobretudo, se comparada aos primeiros exemplos expostos. Pois, se de um lado partia-se da imagem adornando o texto escrito, nesta última ocorrência, sem ela as palavras fariam pouco sentido. Tais informações seriam apenas descrições insuficientes. Aqui a imagem torna-se foco da análise.

Portanto, percebe-se que, na coleção *Educação* Artística, existem registros de uma relação em que *a imagem é lida e interpretada pelo texto.* No exemplo, o escrito tende por um instante a ser deixado em segundo lugar pelo leitor, em detrimento de se perceber os detalhes que a imagem parece apresentar pelo seu enunciado. Ela é vital nesse tipo de relação.

O texto trata ainda de conceitos básicos do estudo da composição visual, como luz, movimento e espaço. Esta leitura da imagem recai sobre o movimento Barroco e propõe discussão pertinente à história da arte e à estética, enquanto uma forma de sensibilização do olhar para percepção visual. Por isso, são elaborados certos sentidos secundários ou juízos de valor sobre a obra de arte, como no uso da expressão *obra-prima,* enquanto uma produção especial, mediando assim o contato do leitor com a imagem.

Outro exemplo deste mesmo tipo de relação pode ser identificado na coleção a seguir, pela Figura 52:

forme a distribuição dos pontos e a intensidade da cor.

Tente fazer uma paisagem, usando apenas pontos. Eles poderão variar: mais claros ou mais escuros, maiores ou menores, mais juntos ou mais separados. Pense nestas possibilidades, ao fazer sua composição.

você entre os grandes artistas

No final do século passado e início do atual, alguns artistas resolveram usar este processo para a representação da natureza. Foram chamados de **pontilhistas** ou **divisionistas.** Procuravam justapor sobre a tela pequenos pontos ou toques de cores puras. Um ponto vermelho perto de um azul, vistos a certa distância, fundem-se, formando um roxo.

Neste quadro, a forma perdeu toda a densidade e ficou como uma névoa. Alguns artistas reagiram contra esta arte, que desmanchava as formas no espaço. Mas, não resta dúvida que, visualmente, obtiveram os pontilhistas resultados surpreendentes, ao mesmo tempo que desenvolviam um dos mais fascinantes estudos sobre a cor.

Veja esta composição. Apenas com linhas, o artista conseguiu recriar a natureza; o espaço deixado em branco entre as folhas salientou a forma do galho. A idéia de plano foi criada com a aproximação ou afastamento das linhas entre si.

o ponto na composição

Não menos interessantes são os efeitos que se pode obter usando apenas pontos. Quer ver?

Desenhe vários círculos, usando pontos mais ou menos juntos, sem contorná-los com linhas. Observe o desenho e você notará que alguns parecem mais próximos, outros mais distantes, con-

84

FIGURA 52 - IMAGEM LIDA E INTERPRETADA PELO TEXTO NA COLEÇÃO
FONTE: VIEIRA E MOURA (1978, p. 84)

O texto à esquerda se apóia fundamentalmente na reprodução do Nu à direita da página e avalia:

> [...] Neste quadro, a forma perdeu toda a densidade e ficou como uma névoa. Alguns artistas reagiram contra esta arte, que desmanchava as formas no espaço. Mas, não resta dúvida que, visualmente, obtiveram os pontilhistas resultados surpreendentes, ao mesmo tempo em que desenvolviam um dos mais fascinantes estudos sobre a cor (VIEIRA e MOURA, 1975, p.84).

Os aspectos elevados tornam significativa a obra de arte reproduzida no livro. Ainda que de modo relativamente superficial, o texto aponta para uma leitura que além de contemplar características formais permeia levemente o contexto no qual se insere a obra.

Enfim, a partir desse exame, é possível perceber as principais relações entre imagem e texto presentes na coleção. Para efeito de visualização, a Tabela 9 apresenta uma categorização destas interações nos livros.

TABELA 15 - RELAÇÕES ENTRE TEXTO E IMAGEM DESTACADAS NA COLEÇÃO

	ELEMENTO 1	AÇÃO	ELEMENTO 2
1	IMAGEM	ILUSTRA	TEXTO (dominância)
2	IMAGEM	EXEMPLIFICA	TEXTO (dominância)
3	TEXTO (complementaridade)	COMPARA	IMAGEM (complementaridade)
4	TEXTO (complementaridade)	ASSOCIA	IMAGEM (complementaridade)
5	TEXTO	LÊ E INTERPRETA	IMAGEM (dominância)

FONTE: (VIEIRA e MOURA, 1975)
NOTA: tabela elaborada pela autora

O conjunto contempla a posição de *dominância* dos elementos texto e imagem nestas relações, bem como, destaca os casos em que se percebe como tendência a *complementaridade* entre eles. De qualquer modo, estas relações colocam texto e imagem de modo mais ou menos simétrico para o leitor. Propomos operar com as cinco categorias objetivando obter indícios de como as relações entre imagem de obras de arte e texto compõem certas concepções de arte e de seu ensino de arte na coleção *Educação Artística*.

Diante de tais constatações, o Gráfico 19 ilustra a frequência das relações identificadas no primeiro volume da coleção:

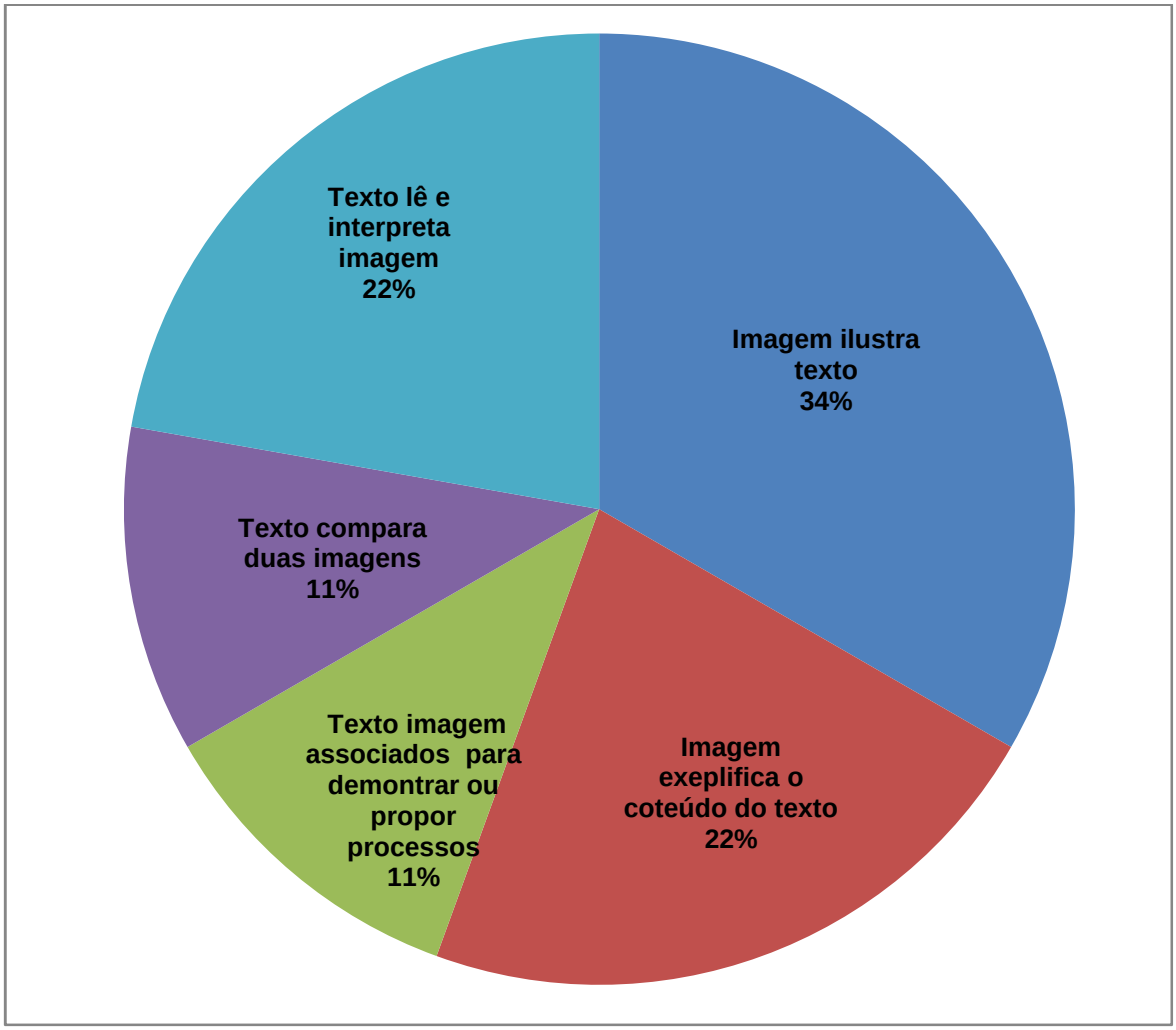


GRÁFICO 19 - RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E TEXTO NA *COLEÇÃO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* (VOLUME I)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Pela análise, é possível verificar que as principais relações propostas no volume I são as seguintes: De modo dominante, *a imagem ilustra o texto* com 34% de frequência, assim, sua participação é pouco necessária para a compreensão dos teores textuais. Nesses casos, a imagem não aparece como conteúdo específico do tema.

Em segundo lugar, com a porcentagem de 22%, percebe-se que a imagem foi introduzida sob uma proposta que se assemelha a uma *leitura e interpretação* de obras de arte. Neste caso, assume-se uma posição bastante específica para o estudo da área, tomando informações relevantes para a História da Arte e também alguns problemas próprios da Estética e dos Fundamentos da Linguagem Visual. Estas duas principais maneiras de interação entre texto e imagem colocam-se como formas opostas no tratamento teórico conferido às obras de arte nos livros.

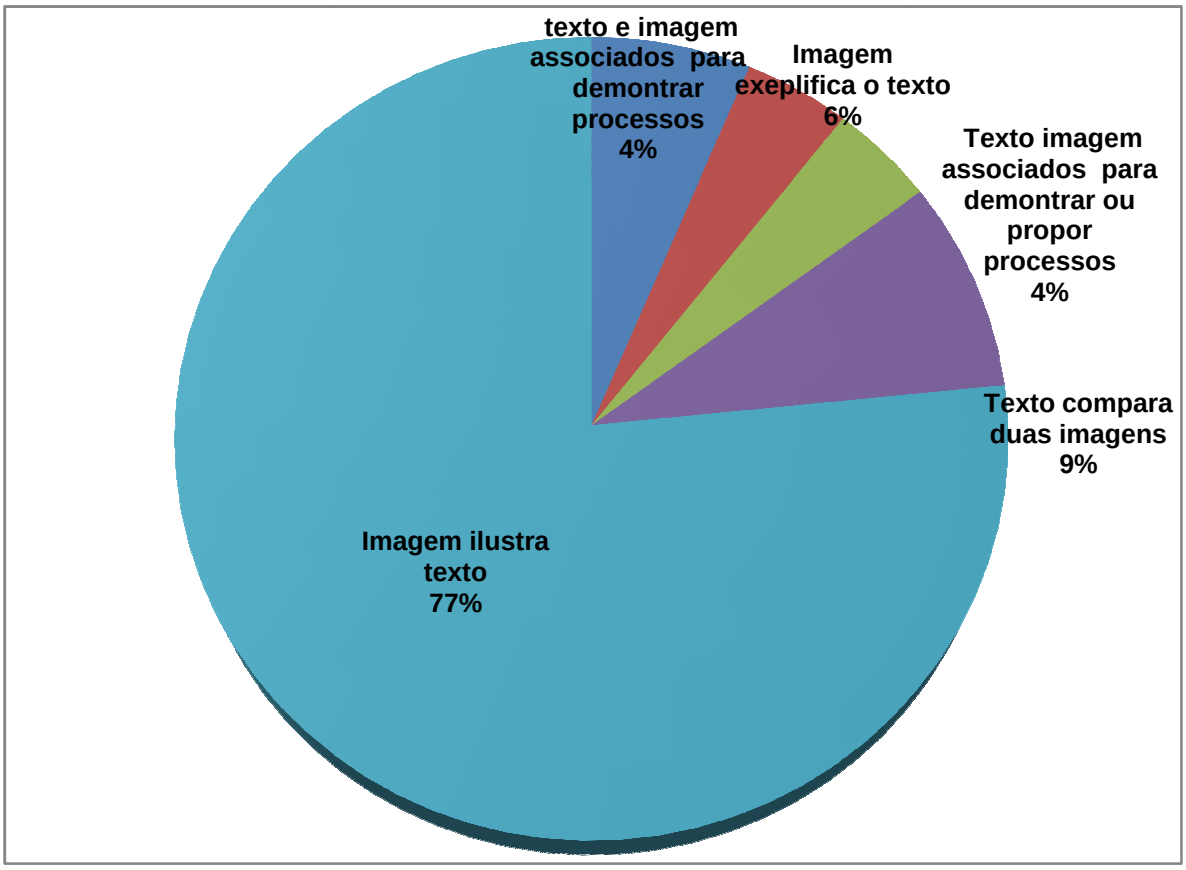


GRÁFICO 20 - RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E TEXTO NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* (VOLUME II)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Lembramos que o número de obras no primeiro livro aparece com menor frequência, se comparado ao volume II. O gráfico 20 demonstra a proporção das relações entre imagens e texto n o segundo livro, a seguir.

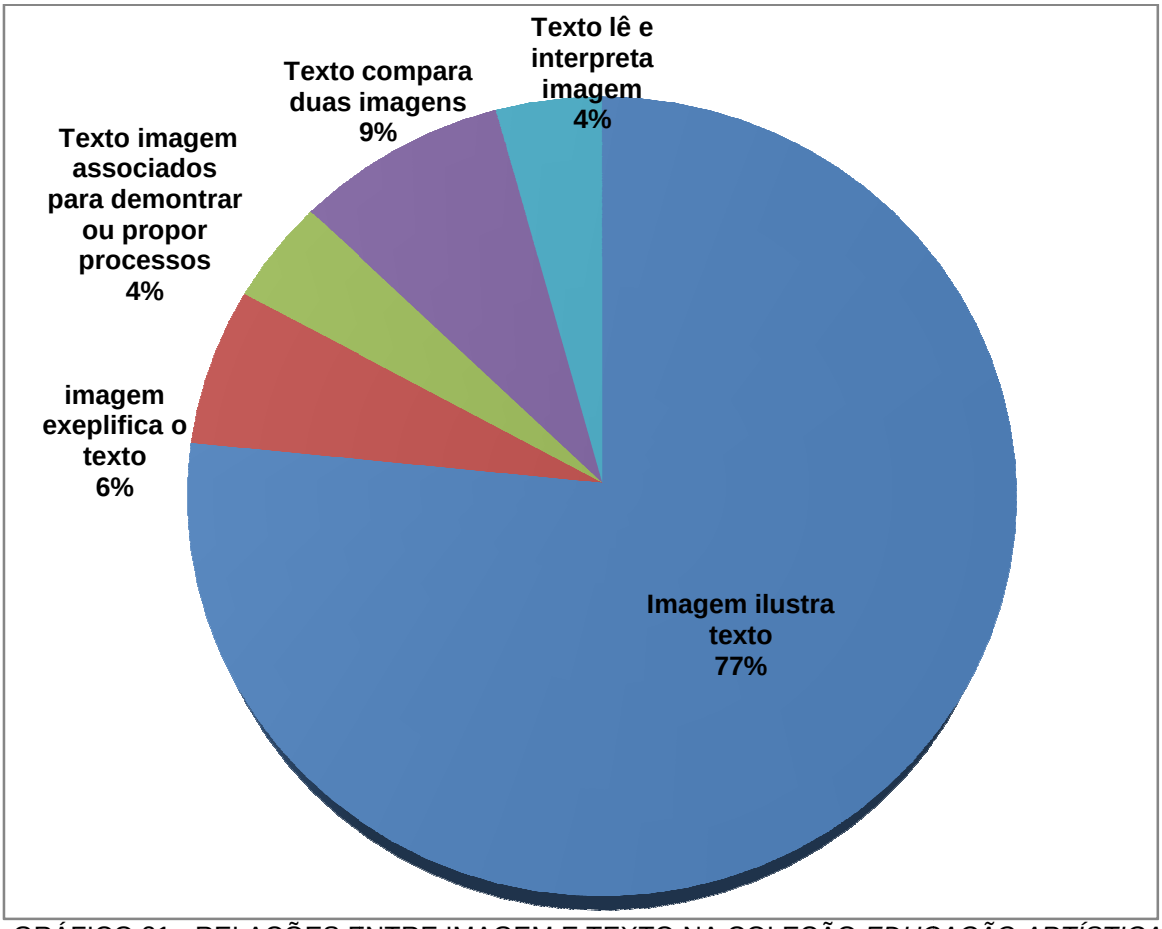


GRÁFICO 21 - RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E TEXTO NA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA* (VOLUME II)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Neste caso, como pode ser observado pelo gráfico acima, também é expressiva a presença dos exemplos em que a *imagem ilustra o texto*, com 77% dos casos. Unindo-se os dados, verificamos a ocorrência destas categorias na coleção completa, como pode ser visualizado pelo gráfico 22.

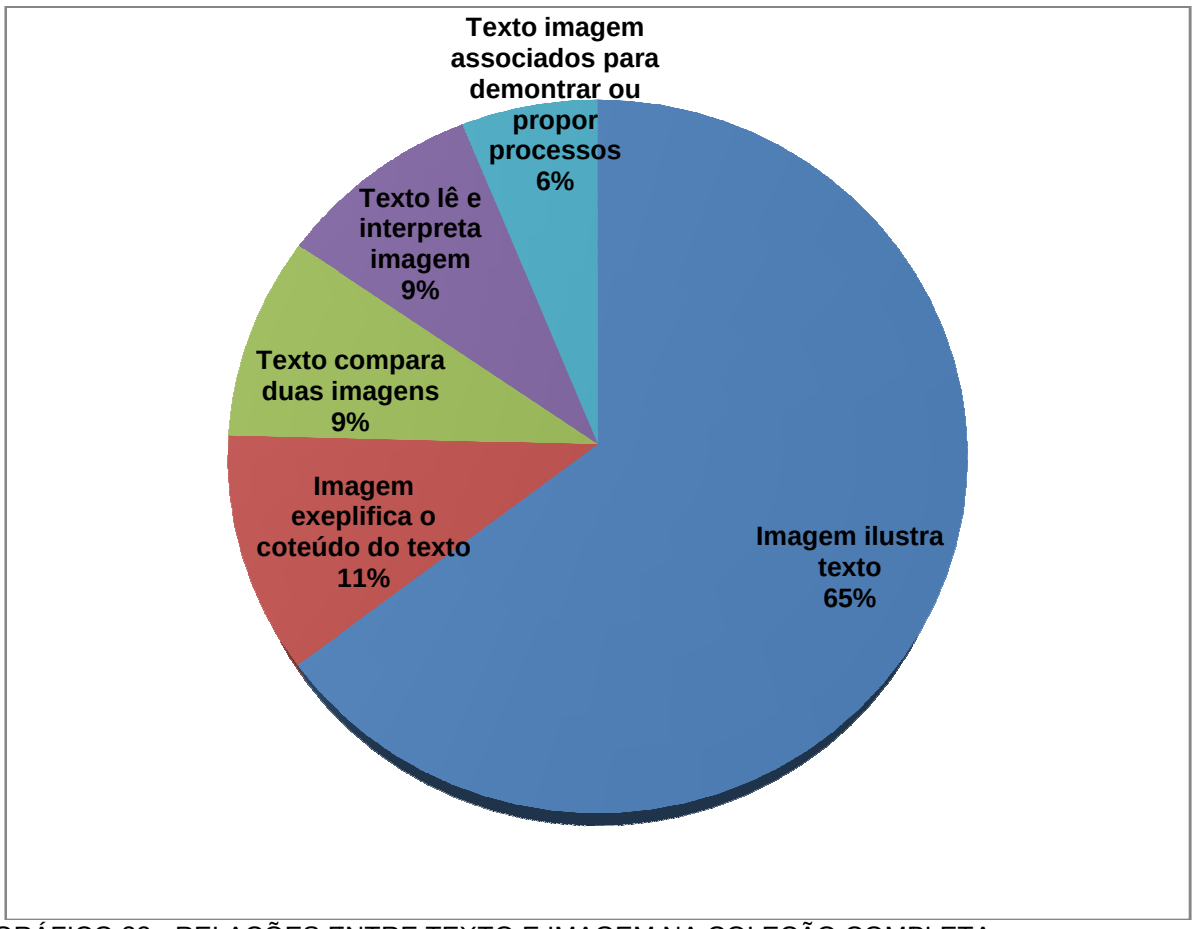


GRÁFICO 22 - RELAÇÕES ENTRE TEXTO E IMAGEM NA COLEÇÃO COMPLETA
FONTE: VIEIRA E MOURA (1975, 1978)
NOTA: gráfico elaborado pela autora

Pode-se inferir que na coleção predominam as ocorrências em que a imagem de obra de arte ilustra o texto havendo assim a tendência de dominância do textual. Porém, as outras categorias juntas revelam uma convergência para a complementaridade, não esboçando marcada hierarquia entre tais elementos. Além disso, a imagem situada como objeto central de análise pelo texto destaca uma concepção de valorização da iconologia específica de arte para a Educação Artística.

Enfatiza-se que, de qualquer modo, a coleção representa um esforço ainda inicial de valorização da História da Arte na escola. Apresenta referências iconográficas, além de utilizá-las para demonstrar processos técnicos referentes às artes plásticas e à música. Problematiza também as composições visuais, enquanto conjunto de códigos, que também expressam sentidos ao observador.

Vale lembrar que, apesar de ser sugestiva a possibilidade de emprego das imagens de obras de arte na Educação Artística, inclusive, pela própria formação

dos professores da área, os documentos legais não apresentam menções sobre isso, menos ainda sobre o tratamento ou o papel das obras de arte para este ensino específico. Por isso, compreende-se que a coleção propõe um olhar consideravelmente inaugural na história do ensino em artes no Brasil. A respeito do número de imagens utilizadas como ilustrações ou meros adornos dos textos, a coleção também sugere um conceito particular de leitura de imagem, antes mesmo da abertura desse método na educação em artes, verificado no início da década seguinte.

Na história da Educação em Artes, portanto, consideramos essas as primeiras tentativas de se tomarem as reproduções de obras de arte como objetos de análise por meio de livros escolares especializados para área. Assim, seria possível aprofundar os níveis de compreensão dos objetos artísticos e culturais, dentro de suas especificidades estéticas e históricas.

Deste modo, nossas conclusões recaem sobre a coleção *Educação Artística* enquanto obra didática derivada das demandas propostas pela Lei 5.692, ora aproximando-se, ora afastando-se das proposições legais anteriormente problematizadas. Nossa pesquisa verifica algumas questões pertinentes ao ensino de arte nessa coletânea didática encontrada em um acervo público. Ela pode ser entendida como portadora de indícios da tentativa da entrada contextual das imagens de obras de artes na escola regular. Propõe, portanto, uma concepção de ensino baseada na experiência de observação de objetos de arte, a partir das reproduções de trabalhos artísticos.

É possível ainda considerar que, a despeito do caráter técnico ou profissionalizante da Lei, que propunha um sentido prático de aplicação dos conhecimentos estéticos no trabalho manual ou industrial, esta também indicou indiretamente a inserção das obras de arte na escola, contribuindo assim para a abertura dos educadores para os conteúdos de áreas antes exploradas apenas nos bacharelados em Belas Artes.

Enfim, por meio da coleção *Educação Artística,* os aspectos anteriormente expostos supõem a proposta de certo contato dos alunos e professores com estes conteúdos específicos. Em um oficial desejo de substituição do ideário de liberdade criadora das escolinhas, antes, foram propostos teores e conceitos de arte, mais ou menos claros, a serem ensinados dentro daquele projeto de reforma da Educação no Brasil dos anos de 1970.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Lei 5.692/71, as mudanças propostas contribuíram para a indispensável reformulação dos livros escolares. Isso marcou também a demanda e a consequente produção dos materiais didáticos próprios para a Educação Artística. Nota-se ainda que, a despeito da entrada da nova área composta por Música, Dança e Artes Plásticas, na formação do educador na área guardava-se um lugar específico para o Desenho pela Indicação do CFE nº 36/73. Afinal, como uma linguagem visual, tal como a pintura ou a escultura, ele poderia estar inserido em Artes Plásticas, sendo situado como uma das quatro frentes da Educação Artística, o que corrobora para nossa interpretação de que haveria o interesse na permanência do Desenho como aspecto decisivo para a Educação, ainda após a Lei 5692/71, inclusive, pela Educação Artística.

Os livros para a nova área extrapolariam uma lógica restrita às práticas da livre expressão, pretendida pelas Escolinhas de Arte, e, ao mesmo tempo, iriam além do estímulo a uma produção gráfica limitada aos princípios dos manuais de Desenho Geométrico.

Em tal contexto, estavam disponíveis dois tipos de livros para o ensino de Educação Artística. De um lado, havia a produção em cooperação com o Estado e do outro, existiam as editoras privadas. As duas instâncias selecionavam e acabavam por mediar o acesso a certos conteúdos pelos livros da área. O material do Estado, coeditado em parceria com a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), é marcado por uma organização gráfica simplificada, impresso em dimensões modestas, por estar em acordo com a ideia de economia proposta pela Lei 5692/71, pois se destinava à venda por preços acessíveis, em regime suplementar ao alcance das editoras particulares.

No setor independente do regime de coedição com o Governo, a produção de livros didáticos estava em plena expansão técnica editorial. A coleção *Educação Artística* (1975-1978), como representante desse nicho de mercado, é marcada pelas novas práticas de diagramação e impressão dos livros escolares. Isso reflete um expressivo grau de recursos visuais, como as imagens em cores, enquanto tendência seguida pelas obras semelhantes.

Porém, em divergência com alguns outros livros para a área de *Comunicação e Expressão,* por vezes consumíveis, a coleção chama atenção pelo

acentuado número de imagens de obras artísticas, em detrimento também das recorrentes imagens de personagens infantis dirigidas aos alunos. Em um momento da produção nacional de livros escolares, apontado como uma verdadeira "Disneylândia Pedagógica", decorrente da nova e massiva presença de imagens de personagens em quadrinhos nos livros, a coleção *Educação Artística,* até certo ponto, caminha para outro modo de reconhecimento das imagens.

Sobretudo, para o ensino de Educação Artística, as imagens não apenas seriam atrativos visuais, mas tornariam possível a percepção de alguns conteúdos dependentes de reproduções iconográficas. Deste modo, em um sentido oposto ao que era corriqueiro para as obras de *Comunicação e Expressão*, a coleção *Educação Artística* transcende a apresentação de imagens com funções restritamente ornamentais, oferecendo, antes, um expressivo número de imagens de caráter diretamente educativo.

Especificamente criadas para dar visibilidade aos conteúdos, as imagens elaboradas como educativas ou didáticas apresentam uma frequência elevada no conjunto imagético da coleção. Praticamente uma entre cada três imagens nos livros pertencem à categoria nomeada na nossa análise como *esquemas didáticos*. Isso demonstra a expectativa em torno das imagens diretamente propostas para ensinar, como podo ser frequente nos livros escolares, de modo geral. Desta forma, como estratégia gráfica, esse tipo de imaginário desponta em uma condição de simplificação visual de determinados conceitos e teorias na coleção *Educação Artística.*

Em segundo lugar, as *ilustrações*, propriamente ditas, também marcam espaço importante em tais livros. Contudo, vale ressaltar que elas não se caracterizam apenas como adornos, ou recursos para vincular a atenção do leitor aos textos escritos, embora isso também ocorra, mas estas se sobressaem como teores pertinentes à nova área.

Em terceiro lugar, *as obras de arte* formam um conjunto imagético da coleção *Educação Artística.* Em especial, tratam-se principalmente de pinturas de origem europeia dos séculos XIX e XX. A valorização da pintura está relacionada com conceitos em torno de um ideal pautado nas Belas Artes. Contudo, o *design* gráfico é comparado ao *status* de arte na coleção e permite concluir que se agregaram as concepções mais tradicionais de arte a uma ideia relativamente contemporânea das formas de produção e apropriação do imaginário.

Isto é demonstrado, inclusive, pelas outras tipologias imagéticas apresentadas nos livros da coletânea, como as fotografias de temas diversos e os demais exemplares de *logotipos, cartazes, cartuns, caricaturas, capas de livros e jornais*. Essa exposição na coleção parece estar também relacionada pela designação da área mais ampla de *Comunicação e Expressão*, conforme os documentos oficiais previam. Isto definiria o espaço das diversas formas de comunicação contemporânea também no estudo da arte na escola.

Para a elaboração do projeto dos livros, identificamos que, além de alguns livros técnicos sobre desenho e pintura, as enciclopédias são referências importantes da coleção *Educação Artística.* Este aspecto se relacionaria ao fácil acesso a imagens e textos sobre arte, comuns a estas categorias de livros.

Em suma, independente do tipo e da origem, as imagens são tomadas como elementos educativos na coleção didática *Educação Artística* (1975-1978). Sejam elas mais corriqueiras, como as acima citadas, ou aquelas historicamente reconhecidas como obras de arte, as imagens relacionam-se com os textos em uma condição de conteúdo da área. Em especial, tais reproduções de obras de arte recebem destaque considerável nos livros. Estão identificadas e ganham lugar exclusivo no segundo volume da coleção.

Um dos trechos da coletânea também assume claramente o papel das imagens como objetos para “serem vistos”, analisados, ou seja, como composições visuais passíveis de um exercício de apreciação visual, como antes problematizado (VIEIRA e MOURA, 1975, p. 65). Assim, a coleção *Educação Artística,* enquanto fruto da Lei 5.692/71, representa um movimento que confere destaque a imagens frequentemente referenciadas pela História da Arte. Isso leva a considerar que, a despeito do caráter técnico ou profissionalizante da legislação, em um sentido prático de aplicação dos conhecimentos estéticos para o trabalho, indica também uma atitude de entrada das reproduções de obras de arte nas escolas, como elementos formadores de um olhar estético.

De certo modo, tal fato parece ter contribuído para a introdução, aos educadores de certos conteúdos antes explorados apenas pelos bacharelados em Belas Artes. A imagem de obra de arte enquanto objeto de educação já era concebida a partir de ações realizadas por algumas instituições culturais, como o Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.

A coleção também denota certas relações para com este tipo de iniciativa. Nela foram selecionados conteúdos que facilitariam a atuação dos professores no próprio ambiente escolar, como uma espécie de trabalho com as imagens de obras de arte, muito embora de modo ainda não sistemático, como ocorreria nos anos de 1980.

Os livros da coleção apresentam em suas páginas mais de 140 trabalhos de arte. Em tese, poder-se-ia considerar tais escolhas editoriais para os manuais específicos da área como frequentes. Contudo, esta não foi a regra assumida para os novos livros de Educação Artística. A coleção da Editora FTD, publicada também na década de 1970, intitulada *Comunicação pela Arte,* é exemplo das imagens tomadas, em sua maioria, como ornamentos, em detrimento de sua posição como conteúdos específicos, conforme ocorre na coleção *Educação Artística.*

Para além de meros estímulos à incursão do texto, as imagens de obras de arte se sobressaem como objetos passíveis de experiências de caráter estético na coleção, constituindo instrumentos que participam no ensino da arte. Nesse sentido, pode-se concluir que, em primeiro lugar, a coleção *Educação Artística* destaca-se pelo uso das imagens, não apenas como convites textuais, enquanto estratégia gráfica de aproximação com o leitor, ou regidas pela intenção puramente ilustrativa. A coletânea revela-se, ao contrário como material de forte apelo para as obras de arte que, por vezes, enfatiza contextos históricos e processos técnicos. Além disso, ao contrário dos livros didáticos conhecidos como “descartáveis”, a coleção *Educação Artística,* optou pela farta quantidade de textos e imagens, que transitam entre assuntos pertinentes à história da arte, à música, ao folclore, ao design gráfico e aos estudos em fundamentos da linguagem visual.

É perceptível a integração entre texto e imagem na comunicação visual. As relações basilares também podem ser identificáveis nos impressos, enquanto suportes materiais de enunciados verbais e imagéticos, os quais se relacionam de várias formas e níveis, inclusive, no contexto da educação. A análise dos livros da coleção ressaltou determinados modos de interação entre imagens de obras de arte e textos. É possível tecer algumas considerações, não apenas por meio de dados quantitativos, mas, a partir de um estudo das potencialidades e das limitações da imagem e do texto para o ensino da arte.

Na coleção, percebe-se que as relações vão desde um intercâmbio bastante superficial, do ponto de vista da imagem, em que esta apenas ilustra o texto,

seguida também por uma proposição mais dominante de sua presença. Tal proposição segue uma acepção de aproveitamento da imagem como conteúdo específico da área e, portanto, ela é consideravelmente realçada pelo texto.

Além disso, as concepções extraídas desses livros denotam uma divisão clara dos valores da arte erudita e da arte popular. A última se situa pejorativamente como matéria de povos menos esclarecidos, apesar da valorização do Folclore nos documentos oficiais. Contudo, a coleção confere destaque para a arte barroca, em especial, mineira. A despeito de uma origem popular no Brasil, a arte barroca é reverenciada na coleção como uma produção bastante original, embora, segundo os autores, sua manifestação tenha sido sufocada pelos valores neoclássicos, com a chegada da Missão Artística Francesa, no século XIX. Há ainda uma ideia romantizada de formação do povo brasileiro, em consonância com o pensamento nacionalista professado no período da ditadura civil-militar.

Uma dupla visão da arte e do artista na coleção também fica evidente. De um lado, esta relaciona o artista como um agente ideal de sensibilidade e de transmissão de beleza. De outro, concebe tendências artísticas contemporâneas, aceitando a relativização do gosto na arte.

Na autoria de tais livros participaram a professora de Educação Artística e Bacharela em Belas Artes Ivone Vieira e o professor de Música José Moura, além do diagramador Jean Deckers. Tais formações profissionais estão relacionadas com os conteúdos dos livros, sobretudo, identifica-se que os cursos superiores em Educação Artística estavam de acordo com uma parte considerável dos teores tratados, principalmente, ao se prever os estudos em folclore, em história da arte e nos princípios das linguagens visuais. Na coleção, embora o desenho não tenha sido objeto de destaque se comparado aos outros temas e às próprias linguagens da pintura e da escultura, também foram contemplados assuntos de Música. Porém, os temas relacionados à Dança e ao Teatro não foram explorados consideravelmente nestes livros. Assim, foram descumpridas as indicações sobre o ensino da arte, definido como polivalente.

O diagramador Jan Deckers pode ser confundido com um dos autores da coleção, por seu nome estar registrado na capa do volume II, no topo. Além deste arranjo gráfico, se confirmou também o *status* de arte-finalista e de artista em seu trabalho na coleção. Provavelmente, o fato de se ter um artista que participava de

um livro para o ensino de artes fortaleceria a legitimação do material no momento inicial desse tipo de ensino nas escolas.

Na análise da materialidade dos livros, apresentam-se certas tensões nos *protocolos* de leitura. Estes foram considerados expressão do movimento de organização dos sentidos desejados para os textos e as imagens na coleção. Diante disso, foi possível detectar aspectos relevantes aos interesses da autoria em desacordo com os aspectos pertinentes ao processo de diagramação gráfica na coleção.

Ainda, do ponto de vista da organização desses livros, nota-se a tendência da prática da aglomeração de várias categorias no tratamento dado aos conteúdos, como período, espaço, estilo e movimento estético. Tal forma de categorização talvez estivesse de acordo com o modo de disposição das enciclopédias gerais e especificas da área, enquanto obras de referência da coleção, as quais seguiam normalmente uma ordem alfabética dos temas, não se atendo a critérios outros.

A coleção analisada parte de uma abstração, ou seja, de um texto legal e se materializa, mais ou menos, de acordo com as prescrições. Assim, demonstra aproximações e afastamentos com os escritos oficiais, como se pôde observar pelo estudo dos corpos dos livros. A partir do embate entre a coleção e os textos para a implantação da Educação Artística, conclui-se ainda que as leis não são escritos estáticos, mas proposições interpretadas e reconstruíeis simbolicamente pelos agentes sociais e suas práticas efetivas. Para além da conjuntura política, são capazes de revelar tensões práticas na esfera de produção de materiais didáticos, uma vez que foi possível o destaque de alguns movimentos interpretativos da legislação vigente na coleção *Educação Artística*.

Tais movimentos se reorganizam e concretizam uma produção didática. Por sua vez, os livros podem ser entendidos como respostas dirigidas às demandas lançadas pela legislação educacional, sobretudo, como oportunidades comerciais. Assim, a partir da coleção, foi possível averiguar os modos particulares de reinterpretação de uma lei.

A análise confirma ainda a complexidade do objeto livro didático e a também a intricada maquinaria que uma legislação pode engendrar para a história da educação. No caso estudado, os códigos legais concretizam certas ações inaugurais, ao incluir-se o ensino oficial de arte nas escolas. Isto ocorreu de forma

gradual e progressiva, colocando-se outras questões e conhecimentos pertinentes, antes poucos explorados pela educação na escola.

Portanto, é possível compreender que a coleção é produção decorrente de concepções e ações políticas, comerciais e educativas no contexto da Lei Nº 5.962/71. Refere-se a um momento bastante contraditório para a história da educação, tendo gerado nosso interesse em problematizá-la e assim a reflexão acerca de alguns desdobramentos da lei para a educação nacional.

Porém, cabe ressaltar outras análises possíveis em investigações futuras. Também se mostrariam frutíferas, por exemplo, as pesquisas em torno dos primeiros livros didáticos de Educação Artística para os professores, em embate com o livro *Artes Plásticas na Escola,* de Mafra de Souza (1968), enquanto um provável propositor da livre expressão criadora, alinhando-se ao ideário das Escolinhas de Arte. Isto suscitaria questões para além desta primeira constatação, mas problematizaria as concepções de arte e de seu ensino, que certamente se confrontavam naquele contexto. Porém, de que modo tais concepções se relacionavam? Quais as dissonâncias e aproximações percebidas entre elas?

Os documentos oficiais referentes à instituição da Educação Artística no contexto escolar permitem também uma análise mais profunda das concepções por trás desta obrigatoriedade, por isso é cabível levantar ainda alguns pareceres do Conselho Federal de Educação, sobretudo, na voz de Valnir Chagas, a partir dos discursos em torno da questão, a fim de que se perscrutem os caminhos que levaram à idealização desta legalização.

Para além de se considerarem os discursos oficiais, em busca dos embates entre as legislações educativas e as práticas editorias, tornam-se também interessantes análises dos contextos institucionais de inserção da Educação Artística. Tais análises permitiriam verificar problemáticas acerca do momento em que determinadas instituições escolares, como o Colégio Estadual do Paraná no início dos anos de 1970, por exemplo, se depararam com a oficialização da arte. Afinal, algumas escolas ainda estavam envolvidas no projeto das Escolinhas de Arte e, nessa ocasião, viram-se diante da necessária inclusão da arte sob os novos moldes legais.

Dessa maneira, é plausível lançar luz aos agentes educativos daquele contexto, a partir também de relatos de fontes orais, ou seja, considerando-se o depoimento de alunos e de educadores participantes dessa conjuntura social, com o

intuito de que se problematizem as resistências e adaptações dos grupos frente às imposições legais.

Além dessa possibilidade de pesquisa, é interessante a decomposição de outras ações nas mais diversas instâncias envolvidas na conjuntura da Lei 5692/71, proporcionando-se outras problemáticas de interesse dos estudos em História e historiografia da educação.

Por fim, ressalta-se que a coleção *Educação Artística* põe-se como um trabalho editorial fruto das demandas legais para a educação nacional em anos da ditadura civil-militar. Essa, por sua vez, é estabelecida enquanto produto de interesses comerciais da cadeia de produção dos livros didáticos. Contudo, representa um movimento de inserção da arte e de seus conteúdos, ainda que pouco esclarecidos pela legislação. Além disso, estes livros destacam-se como um esforço de legitimação da História da Arte no currículo escolar, a partir da veiculação de imagens e de problemas relevantes para a área da estética. Assim, de algum modo, a coleção se propôs como possibilidade de acesso a determinados objetos de arte. Logo, esta sugere um imaginário para além de uma intenção meramente ilustrativa ou ornamental, antes, se revela como teor específico e pertinente para uma área que se pretendia formadora do olhar estético na educação nacional.

FONTES

LIVROS DIDÁTICOS

ABRAHÃO, Luiz M. et al. *Integrando as artes***.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FLEITAS, Ornaldo. *Comunicação pela arte: educação artística, 5ª série, 1º grau***.** São Paulo, SP: Ed. FTD, 1977.

_____. *Comunicação pela arte: educação artística, 7ª série, 1º grau*. São Paulo, SP: Ed. FTD, 1978.

_____. *Comunicação pela arte: educação artística, 6ª série, 1º grau***.** São Paulo, SP: Ed. FTD, 1979.

_____. *Comunicação pela arte: educação artística, 8ª série, 1º grau*. São Paulo, SP: Ed. FTD, 1980.

PIRES, Ana Maria; Gulin, Mércia M. *Art 8. Educação Artística e Desenho Geométrico.* São Paulo: Scipione. 1976.

VIERIA, Ivone L.; MOURA, José A. *Educação Artística: área de comunicação e expressão.* Belo Horizonte: Le, 1976. Belo Horizonte: 120 p.

_____. *Educação Artística: área de comunicação e expressão. 1º grau – 5º a 8ª séries. 1***.** ed. Belo Horizonte: Lê, 1975. v. 2. Belo Horizonte: 120 p.

_____. *Educação Artística: área de comunicação e expressão. 1º grau – 5º a 8ª séries.* 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 1977. v. 2. Belo Horizonte: 120 p.

_____. *Educação Artística: área de comunicação e expressão. 1º grau – 5º a 8ª séries.* 3. ed. Belo Horizonte: Le, 1978. v. 2. Belo Horizonte: 120 p.

SPERÂNDIO, Amadeu; MATTEI, Rigoletto. *Curso completo de desenho: Para ensino secundário: 1.ª, 2.ª e 3.ª série do curso ginasial***.** São Paulo: Saraiva, 1959. 202 p

SOUZA, Alcídio M. *Artes plásticas na escola***.** Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

SOUZA, Wladmir A. de. *Artes Plásticas/II*. Rio de Janeiro: MEC-Fename-Bloch, 1980.

STAMATO, José; OLIVEIRA, João C, de; GUIMARÃES, João C. M. *Desenho 2: plano e espaço.* Rio de Janeiro: FENAME – MEC, 1969.191p.

ENCICLOPÉDIAS

AS BELAS-ARTES*: enciclopédia ilustrada de pintura, desenho e escultura*. New York: Grolier, 1971.

ENCICLOPÉDIA Abril**.** São Paulo: Abril Cultural, 1971

ENCICLOPÉDIA da civilização e da arte. São Paulo: Martins, [1971].

GRANDE Enciclopédia Delta-Larousse*.* Rio de Janeiro: Delta, 1979.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939. *Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.* Rio de Janeiro, RJ. 118º da Independência e 51º da República, 1939.

BRASIL. Decreto-lei n. 9.994, de 22 de julho de 1946. *Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico.* Rio de Janeiro, RJ. 125º da Independência e 58º da República, 1946.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura*.* Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documenta, Rio de Janeiro, RJ: 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura*.* Indicação n. 18, de 15 de março de 1962, da Comissão de Ensino Primário e Médio. *Disciplina ou Prática Educativa* Documenta, Rio de Janeiro, RJ: 1962 a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação s/n./62, de 24 de abril e 1962, do CEPM- CFE. Normas para o Ensino Médio. *Disciplina ou Prática Educativa.* Documenta, Rio de Janeiro, RJ: 1962 b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. COLTED. *Utilização do livro didático: material básico dos cursos de treinamento para professores primários.* Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1970. Documenta, Rio de Janeiro, RJ: 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura*.* Decreto-Lei n. 4.244 - de 9 de abrilde 1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário.* Rio de Janeiro, RJ: 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.* Diário Oficial. Brasília, 15 de set. de 1969. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso: 08 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Nº 5.692/71. *Fixa as diretrizes e*

bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto 66.600, de 20 de maio de 1970 – Ensino de 1.º e 2.º Graus*. Rio de Janeiro, RJ: 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de 1.º e 2.º Graus. *Educação Artística; leis e pareceres*. Brasília, DF: 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão do Livro Técnico e do livro didático. *O livro didático: sua utilização em classe*. Brasília, DF: 1970.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 68.728. *Provê sobre (sic) a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências.* Brasília, DF: 1971c.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE. Nº 540/77. *Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71.* In: Documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_013.html >. Acesso 01 set. 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. *Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692.* In: Documenta nº 132**,** Rio de Janeiro, Nov. 1971d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *1º Encontro para Estudo da Educação Artística na Escola de 1º grau.* Belo Horizonte, Dez. 1976. Brasília, DF: 1977.

IMAGENS DE OBRAS DE ARTE

DEBRET, Jean-Baptiste. *Índios coroados em retirada*, 1834-1839. Óleo e litografia.

BERNINI, Gian Lorenzo. *Êxtase de santa Teresa*, 1645-1652. Mármore, altura 350 cm. Capela Cornaro, Igreja de Sta Maria della Vittoria, Roma.

MAGRITTE, Rennè - *La trahison des images*, 1929. Óleo sobre tela, 54.2 cm x 73. Los Angeles County Museum of Art, California.

MEIRELES, Victor, *A primeira missa no Brasil*, 1861. Óleo sobre tela, 270 x 357 cm. Museu Nacional de Belas Artes

VAN EYCK, JAN. *Madona de Chanceler Rolin*, 1436. Óleo sobre madeira, 66 x 62 cm. Groeninge Museu, Bruges.

SIMONI, Michelangelo di Lodovico Buonarroti. O *atlante prisioneiro*, 1530-1536. Escultura em mármore, altura: 277 cm. Tumba do papa Júlio II, Galleria dell'Academia, Florença.

VÍDEOS

BRASIL HOJE. Projeto "O Museu vai à Escola" desenvolvido pelo Museu Nacional de Belas-Artes, e sua aplicação nas escolas do Rio de Janeiro. *Brasil Hoje n. 65 (1974).* Disponível em*:* http://video.rnp.br/portal/video/video.action;jsessionid=B725B59B6C355847EDA5C1FD1723A08E?idItem=3921>Acesso:15 jan. 2015.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio M. *Beabá dos MEC-USAID*, Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ANDRADE, Mário de. *A Enciclopédia Brasileira***.** Edição Crítica e Estudo de Flávia Camargo Toni. São Paulo: Loyola, 1993a.

_____. *A arte religiosa no Brasil*. São Paulo: Expeimento/Giordano, 1993b.

ANTONIO, Ricardo C. *Arte Na Escola:* Uma experiência de implantação de Escolinhas de Arte na Rede Pública Paranaense de Ensino*.* In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Sirlei M. F. *(*org.). *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985).* Curitiba: Editora UFPR, 2012.

_____. *Arte na educação:* o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 - 1970). Curitiba: 2004. Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. *O ateliê de arte de Alfredo Andersen-1902-1962***.** Curitiba: 2001. ANDRADE, Carlos Drummond. 1968. In: NEVES. Margarida de Souza*. Roteiros para descobrir a alma do Brasil: Uma leitura de Luís da Câmara Cascudo.*Relatório parcial de pesquisa CNPq: 2000. Disponível em http://www.historiaecultura.pro.br/modernos descobrimentos/desc/cascudo/cascudoparadescobrir.htm> Acesso: 16 fev. 2015. Dissertação de Mestrado em Educação. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. *Um oásis de luz e sombra em cada escola:* As Escolinhas de Arte e a formação do homem do futuro (1960-1970). Curitiba: Editora UFPR, 2012.

ARGAN. Giulio C. *Arte Moderna***.** 5. ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1992.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual.* Uma Psicologia da Visão Criadora. 6. ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Arte, Arquitetura e Urbanismo, 1991.

AUMONT, J. A Imagem. Campinas- SP: Papirus, 2001.

BARBOSA, Ana M. e Coutinho, Rejane G. (Org). *Arte/educação como mediação cultural e social.* Paulo: Editora UNESP, 2012.

BARBOSA, Ana M. *Arte-educação no Brasil*: das origens ao modernismo*.* São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Arte-Educação:* Leitura no Subsolo**.** Cortez Editora. 7. ed. São Paulo: 2008a.

_____. *Arte-Educação no Brasil:* realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av. vol.3 no. 7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

_____. *Arte na Educação:* Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade*. Design, Arte e Tecnologia*. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC- Rio e Unesp –Bauru, 2008b.

_____. *Recorte e colagem:* influência de Jonhn Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior: 1882*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941. (Obras Completas, v.9, t.1).

_____. *Reforma do ensino primário: 1883.* Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Obras Completas, v.10, 4 tomos).

_____. *O desenho e a arte industrial*, Rio de Janeiro, RJ, 1882. Fundação Casa Rui Barbosa. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf> Acesso: 15 out. 2014.

BATISTA, Antônio A. G. *Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos***.** In: ABREU Márcia. (Org) Leitura, história e história da leitura, Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.

BATISTA, Nair. *Pintores do Rio de Janeiro Colonial.* Revista do SPHAN, n. 3. Rio de Janeiro: MEC, 1939.

BELMIRO, Celia A. *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. In*:* Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.72, pp. 11-31.

BITTENCOURT. Circe M. F. *Em foco:* História, produção e memória do livro didático. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.* Tese (Doutorado em História)- USP, São Paulo, 1993.

BOMENY, Helena M. B. *O livro didático no contexto da política educacional.* In: OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMENY, Helena M. B. *A política do livro didático***.** Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
BURKE, Peter. A História como Memória Social. In: *O mundo como teatro – estudos de antropologia histórica.* Lisboa: Difel, 1992. Disponível em: <http://members.tripod.com/~muna/17.html> Acesso em: 14/05/2013.

_____. *Testemunha ocular:* história e imagem; tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. – Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANCLINI, Néstor G. *A socialização da arte:* teoria e prática na América Latina*.* Trad. Maria Helena Ribeiro e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. São Paulo: Cultrix, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Antologia do Folclore Brasileiro* – Martins Editora, S. Paulo, 1944.

_____. *Contos Tradicionais do Brasil*. Cascudo, Luís da Câmara. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967.

_____. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954

CERTEAU, Michael de. *A Escrita da história/Michel de Certeau*; tradução de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano:* arte de fazer. Petrópolis: Editora, 1999.

_____. *L'invention du quotidien;* 1. Art de faire. Nouvelle edictions, établie et présetée par Luce Giard**.** Paris: Gallimard, 1990.

CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério:* Novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador**.** Tradução de: MORAES, Reginaldo de. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*.* Brasília: Editora UnB, 1994.

_____. *As utilizações do objeto impresso*. Algés: Portugal: Difel, 1998.

_____. *Écouter les morts avec les yeux.* Paris: Collège de France, Fayard, 2008.

_____. *Escute aos mortos com os olhos***.** São Paulo: Humanidades: Estudos avançados 24 (69), 2010.

_____. *Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro; Lisboa: Bertrand Brasil; DIFEL, 1990a.

_____. "Cultura Popular": revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, vol. 8, n.16, 1995.

CHARTIER, Roger. Introdução por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *Práticas da leitura.*Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. *O mundo como representação***.** São Paulo: Estudos Avançados vol.5 no. 11, 1991.

_____. Texto impressos e leituras. In*: A história cultural*: entre práticas e representações. Trad. M. galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, pp. 121 -139.

CHAUÍ, Marilena. *Seminários.* São Paulo: Brasiliense, 1983. (O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira).

CHOPPIN, Allain. *História dos livros e das Edições didáticas:* sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.30, n 3, set./dez. 2004.

_____. *Passado y presente de lós manuales escolares*. In: RUIZ BARRERIO, Julio (Ed) *La cultura escolar de Europa*: *tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

CUNHA. José O. Depoimento [29 de fevereiro de 1996]: Entrevista concedida a Helton Gonçalves de Souzano. Programa *Vereda Literária,* Pesquisa e apresentação. . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ve87ien1-Dg>. Acessoem: 10 out. 2014.

DARTON, Robert. Firststep towad a history of reading. In*:The Kiss of lamourette, reflections in culturalhistory.*Nova York, londres: W.W. Norton Company, 1990.

FARIA FILHO, Luciano M. (Org.) *A legislação escolar como fonte para a História da Educação:* uma tentativa de interpretação. In: *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERRARO, Juliana R.*A produção dos livros didáticos:* uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. Texto resultado do trabalho apresentado na 22 Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 1999.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly; MOTA, Valéria R. O.*O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREUD, Sigmund. *Construções na análise* (1937). In: ____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XXIII.
FREYRE. Gilberto. *Além do Apenas moderno***.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
GALVÃO, Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G. Manuais escolares e pesquisa em História.In: FONCECA Thaís Nivea de Lima e GUIMARÃES, Manoel L. S. *Livro de fontes da historiografia brasileira***.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

GATTI JUNIOR, Décio. *A escrita escolar da história:* Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GAZONI, Fernando M. *A poética de Aristóteles*: tradução e comentários. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo - USP, 2006.

GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Sirlei M. F. *(*org.). *Educação na ditadura civil-militar:* políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012.

_____. *Doutrina de Segurança Nacional e desenvolvimento na Ditadura civil-militar: estratégias e a educação.* Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/a

nais/14/1300650153_ARQUIVO_textoanpuh2011ngg.pdf >. Acesso em: 14 set. 2014.

GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte.* Rio de Janeiro: LTC, 1995.

_____.*L'Art et l'illusion, psychologie de La représentation picturale*, Paris: Gallimard, 1971.

GUIMARÃES, Sônia D. P.; In: OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sônia Dantas P.; BOMENY, Helena M. B. *A política do livro didático.* Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

HORTA, José S. B. *O hino, o sermão e a ordem dia:* a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JAUSS. Hans R*. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, 2001.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Livro didático*: um (quase) manual de usuário*.* Em aberto, nº 69, 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br:81/folio. pgi/aberto69>. Acesso em: 14 set. 2012

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Tradução Bernardo Leitão, et al. Campinas, SP Editora UNICAMP, 1996.

_____. *A história nova***.** In: A história nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LESSA, Joana (2012). *Tipografia: Anatomia do tipo. Consultado em Type Anatomy in Portuguese*, em Joana Lessa's website, disponível on-line em: http://www.joanalessa.com/info_type_anatomy/jlessa_anatomia_tipo_pt.pdf

LINS, Osman. *Do ideal e da glória:* problemas interculturais brasileiros*.* São Paulo, Summus, 1977.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LOWENFELD, Viktor. *Desarrolo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

LUPTON, Ellen. *Novos fundamentos do design.* São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MARTIUS, Karl F. P. von. Como se deve escrever a história do Brasil, 1843. In*:* GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Livro de fontes de historiografia brasileira.* Rio de Janeiro: EdUERJ; FAPERJ, 2010.

MCKENZIE, Donald. F. *Bibliography and the sociology of texts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MONTEIRO, Ana N.; SOUZA, Rosa Fátima de. *Educação musical e nacionalismo: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960).* História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 1, n. 13, p. 115-137, abr., 2003.

MOREIRA, Márcio M. *Cultura pré-romântico:* crítica ao iluminismo e ideia de decadência. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph. Acesso: 08 dez. 2014.

MUNAKATA, Kasumi. *O livro didático:* alguns temas de pesquisa. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012

NAGLE, Jorge. *A reforma e o ensino*. 4. ed. São Paulo: EDART, São Paulo-Livraria Editora, 1981.

NEVES. Margarida de S*. Roteiros para descobrir a alma do Brasil:*
Uma leitura de Luís da Câmara Cascudo*.* Relatório parcial de pesquisa CNPq: 2000.

NOGUEIRA, Francis M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira:* da Usaid ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.

OLIVEIRA, João B. A. de; In: OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMENY, Helena M. B. *A política do livro didático*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

_____. *Os livros descartáveis:* exigência pedagógica ou apenas um bom negócio. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 44, 1983. p. 90-94.

OLIVEIRA, Maria A. M. de. *Imagens de trabalhos manuais na Primeira República:* representações da educação feminina. In: XI Encontro Estadual de História: história, memória e patrimônio, 2012, Rio Grande. Anais do XI Encontro Estadual de História do Rio Grande do Sul: história, memória e patrimônio. Rio Grande: Editora da FURG, 2012. p. 698-708.

_____. TAMBARA, Elomar A. C. *As políticas educacionais do governo de Augusto Simões Lopes e a instrução pública como marketing* (Pelotas/1924-28). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

OSINSKI, Dulce R. B*. Arte, história e ensino:* uma trajetória. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época).

_____. *Guido Viaro: Modernidade e arte na educação.* 379 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

PAIXÃO, Fernando (Org.). *Momentos do Livro no Brasil.* São Paulo: Ática, 1998.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica.* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEVSNER, Nikolaus. *Academias de arte:* passado e presente. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

_____. *Os pioneiros do desenho moderno:* de William Morris a Walter Gropius. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Tradução de João Paulo Monteiro.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e iconologia uma introdução ao estudo da arte da renascença*.* In *Significado nas artes visuais***.** São Paulo Perspectiva, 1976. p 47-87.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética.* São Paulo: Martins Fontes, 1989*.*

PESAVENTO, Sandra J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *[Nuevo Mundo Mundos Nuevos* gne], Coloqueos, mis *online* em 04 de fevereiro de 2005. Disponível em http://nuevomundo.revues.org/229; DOI: 10.4000/nuevomundo.229. Acesso de: 10 fev. 2015.

PICCOLI, Valeria. *A identidade brasileira no século 19*. Revista Número, São Paulo, n. 8, Disponível em: http://www.forumpermanente.incubadora.fapesp.br/. portal/.rede/numero/rev-NumeroOito/oitovaleria. Acesso: 30 abr. 2014.

PORTO ALEGRE, Araujo. In*:* TRINDADE, Jaelson B. *A corporação e as artes plásticas: o pintor, de artesão a artista.* In: Araújo, Emanuel. "O Universo Mágico do Barroco Brasileiro". In Araújo, Emanuel (curador). *O Universo Mágico do Barroco Brasileiro*. Catálogo de exposição. São Paulo: SESI, 1998.

PUGLIESE, Vera. *A problematização do método panofskyano na Historiografia da Arte.* In: RANGEL, Marcelo de Mello; PEREIRA Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdei Lopes de (orgs). Caderno de resumos & Anais do 6º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas. Ouro Preto: EdUFOP, 2012. (ISBN: 978-85-288-0286-3)

RAGAZZINI, Dario. *Para quem testemunham as fontes da História da Educação.* In: Educar em Revista, Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, 2001, p. 13-42.

READ. Hebert. *A educação pela arte*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Uma História Concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REVEL, Jaques, 1972 – *História e historiografia:* exercícios críticos / Jacques Revel; tradução de Carmem Lucia Druciak; revisão da tradução Maria Fizher Ranzi, Maclovia Corrêa da Silva. – Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RIBEIRO, Denise F. C. *A matemática dos cursos clássico e científico da reforma Gustavo Capanema e os livros didáticos.* Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2006, 254 p.

ROBALO, Roberlayne de Oliveira Borges. *Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): Verba Volant, Escripta Manent.* Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

RODRIGUES, Augusto. Escolinhas de Arte do Brasil: em busca da criatividade na Educação brasileira. Em aberto, nº 2, 1983. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2300 /1564>. Acesso em: 14 abr. 2014

SANTANA, Luciana W. A. *Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: O projeto de ensino de Artes e Ofícios de Antônio Mariano de Lima Curitiba, 1886-1902.*109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTOS, Carolina J. do. *A ordem secreta das coisas: René Magritte e o jogo do visíve*l, 2006. Dissertação de Mestrado em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

SAVIANI, Dermeval. Política e Educação no Brasil - o papel do Congresso Nacional na Legislação de ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. *Materiais Didáticos*. ENREFAEB**,** 2010. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/01ConsueloAlcioni.pdf> Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. *A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação do século XIX.* 296f. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História do Setor de Ciências, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena & COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a Arte:* o pensamento pragmatista e a estética polpular. Richard Shusterman; tradução de Gisela Domschke. – São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, João P. *Percurso entre modernidades: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955).* 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Rossano. *A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto*. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SIMÃO, Giovana T. *Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino: mudanças na cultura escolar curitibana.* Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SIMÕES, Maria da P. Á Sombra do Feiticeiro e da Pop Art. Psicanálise & Barroco - Revista de Psicanálise. v.04, n.01. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2006.

SMITH, Walter. *Art Education:* Scholastic and Industrial.1873. Reprint. London: Forgotten Books, 2013.

SOARES, Geraldo A. Gilberto Freyre, historiador da Cultura. Journal: Afro-Ásia, 2002.

SOUZA, Rosa F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos do CEDES (Unicamp), Camsouzapinas, nº51, p.33-40, Nov. 2000.

SUBTIL, Maria J. D. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012

_____. EDUCAÇÃO E ARTE: dilemas da prática que a História pode explicar. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 30 jun. 2014.

TAVARES, Mariana R. Tramas editoriais e publicações de livros O Instituto Nacional do Livro e a política de coedições dos anos 1970. In: XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e Práticas Científicas, 2014, Rio de Janeiro. Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Arte e Educação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, set. 1970. p. 3.

_____Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TONI, Flávia C. Edição Crítica e Estudo. In: ANDRADE, Mário. *A Enciclopédia Brasileira***.** São Paulo: Loyola, 1993.

TRINDADE, Jaelson B. *A corporação e as artes plásticas:* o pintor, de artesão a artista. In: Araújo, Emanuel. "O Universo Mágico do Barroco Brasileiro". In Araújo, Emanuel (curador). *O Universo Mágico do Barroco Brasileiro*. Catálogo de

exposição. São Paulo: SESI, 1998.

VALDEMARIN, Vera T. In: BENCOSTA, Marcus Levy. (org). Culturas *escolares, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. *Estudando as lições de coisas:* análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

_____. *História dos métodos e materiais de ensino:* a escola nova e seus modos de uso**.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *O liberalismo demiurgo:* estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa**.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

_____. *Lições de Coisas:* Concepção Científica e projeto modernizador para a sociedade. In: *Caderno CEDES 52: Cultura escolar: História, práticas e representações.* Campinas, Unicamp, 2000, p. 74-87.

VARNHAGEN, Francisco A. de. *História geral do Brasil de sua separação e independência de Portugal.* 3. ed. Integral. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

VECCHIA, Ariclê e LORENZ, Karl. (Org). *Programa de ensino da escola secundária brasileira*: 1850 - 1951. Curitiba: Editora do autor, 1998.

VEZZANI, Iriana N. *Uma revista de tipo europeu: educação e civilização na Galeria Ilustrada. (Curitiba, 1888-1889).* Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie*. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças.* In BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WOLFF, Francis. *Por trás do espetáculo:* o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto. (Org.) *Muito além do espetáculo.* São Paulo: Editora Senac, 2005.

MEIO ELETRÔNICO

ANOS de Incerteza (1930 - 1937) - Ministério da Educação. Iniciativa: O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (*CPDOC*), 2014. Disponível em:< http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>>. Acesso em: 14 out. 2014.

ARTE CONCEITUAL. Itaú Cultural, 04 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>. Acesso: 04 jan. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Em relato, segundo a tradutora Sofia Fan, encomendado pela UNESCO à INSEA. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf > Acesso em: 05/12/2013.

BIOGRAFIA de Jean Baptiste Debret. Itaú Cultural, 04 de dezembro 2014. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/debret>. Acesso em: 04 dez. 2014.

BIOGRAFIA de Manuel de Araújo Porto Alegre. Itaú Cultural, 04 de dezembro 2014. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18773/manuel-de-araujo-porto-alegre>. Acesso em: 04 dez. 2014a.

COUTO, Osório; LOZAR, P. S. *Leitura 45 anos*, Belo Horizonte, n. 53., ano 7, junho 2012. Disponível em https://pt. scribd.com/doc/98672607/Revista-45-Anos. Acesso em: 15 mai. 2014b.

CUBISMO, Enciclopédia Itaú Cultura, 2014. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3781/cubismo> Acesso 25 nov. 2014c.

GILBERTO, Freyre. Disponível em <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/67.av>. Acesso: 18 dez. 2014.

WARHOL, Andy, 1967. U*m pouco de arte para sua vida* serigrafia sobre papel, 91x 91 cm. Tate Galeria, Londres, (Reino Unido). Disponível em:<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/28/937543/conheca-marilyn-andy-warhol.html>. Acesso em: 10 jan. 2015